

VALNIR
CHAGAS

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



VALNIR CHAGAS

Aloylson Gregório de Toledo Pinto



ISBN 978-85-7019-504-3
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sigma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Pinto, Aloylson Gregório de Toledo.

Valnir Chagas / Aloylson Gregório de Toledo Pinto. – Recife:

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

166 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-504-3

1. Chagas, Raimundo Valnir Cavalcante, 1921-2006. 2. Educação – Brasil – História.

I. Título. CDU 37(81)

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Aloyson Gregório de Toledo Pinto, 11

A luta pela educação brasileira, 11

As ideias de Valnir Chagas, 27

“A luta pela universidade no Brasil”, 35

“Atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus”, 50

O professor necessário, 70

E agora, outra vez?, 71

Textos selecionados, 107

Objetivos da educação, 107

Objetivos do ensino de 1º e 2º graus, 109

Autorrealização, 110

Trabalho e lazer, 114

Cidadania, 119

Dos princípios à estrutura, 124

Continuidade e terminalidade, 125

Obrigatoriedade e gratuidade, 131

Concentração, 135

Progressividade, 136



A estrutura, 138
Os processos, 144

Cronologia, 155

Bibliografia, 159

Obras de Valnir Chagas, 159

Obras sobre Valnir Chagas, 164

Outras referências bibliográficas, 164



APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



VALNIR CHAGAS

(1921-2006)

Aloylson Gregório de Toledo Pinto

A luta pela educação brasileira

“Ação é pensamento expresso; pensamento, ação implícita;
e ambos orientam-se pelos valores que engendram.”

Valnir Chagas era, antes de tudo, um homem educado. Não apenas no sentido de ter muito estudo e aptidões intelectivas aprimoradas. Mas porque encarnava a difícil vocação de negociador de dissídios. Sempre atento à inelutável dialética das situações diferenciadas, dos interesses antagônicos, dos pontos de vista diversos, das condições históricas e conjunturais ele buscava, diligentemente, o caminho menos oneroso e o mais factível para discernir objetivos comuns.

Esse cearense, que haveria de destacar-se nacionalmente nas lides da educação brasileira, nasceu no interior do estado, no município de Morada Nova, em 21 de junho de 1921. Espaço e tempo de pobreza desoladora. Filho de Egídia Cavalcante Chagas – professora do primário e de Manoel Chagas Filho – funcionário da rede ferroviária, Valnir era o terceiro dentre cinco irmãos: dois homens e três mulheres.

Sem o apoio de um sistema escolar público e sem recursos para a educação formal de uma prole numerosa, era comum as famílias pobres naquela época encaminhar os meninos para os se-

minários da Igreja Católica. E assim foi com Valnir, em seguida ao retorno do irmão mais velho que não se ajustara à experiência do seminário menor dos padres franciscanos, no município de Canindé, ainda hoje famoso na região pela grande afluência sazonal dos romeiros de São Francisco.

Seus primeiros estudos foram feitos com a mãe-professora e, a seguir, ao amparo dos religiosos que souberam bem instruí-lo não apenas no uso do vernáculo. O convívio com frades originários de diferentes países europeus e sua disposição para aprender valeram-lhe o conhecimento precoce do latim, espanhol, francês, inglês, línguas que veio a dominar fluentemente e uma iniciação à língua alemã. Sua habilidade com as abstrações verbais foi uma das características mais evidenciadas ao longo de sua formação e do exercício profissional.

Valnir também tinha uma aptidão natural para a música, cujo desenvolvimento os frades igualmente souberam estimular. Ao deixar o seminário em busca de oportunidades que a vida estagnada do interior não podia oferecer, suas habilidades musicais lhe permitiram amealhar alguns trocados na luta pela sobrevivência em Fortaleza. Tocava flauta, piano, violão, cavaquinho e bandolim.

Na capital do estado completou o curso secundário no então Liceu do Ceará, colégio público estadual. Seus dotes musicais e uma disposição simultânea à crítica bem humorada das próprias circunstâncias, dos costumes e das instituições então vigentes levaram-no às serestas e destas à boemia. Na sua juventude e enquanto solteiro ele vivenciou a noite, havendo fundado uma “banda liceal” com alguns colegas também instrumentistas.

Durante o dia, Valnir mourejava em empregos modestos, de contínuo ou escriturário, inicialmente; depois, de professor de línguas, inclusive nos tradicionais colégios São José e São João da rede particular da cidade. Todavia, ainda que ganhasse a vida como professor de línguas – vernácula e estrangeiras – ele jamais formalizou esses conhecimentos mediante cursos superiores.

Até por isso e ao longo de toda sua vida ele construiu a merecida fama de haver intelecto brilhante e invejável capacidade de trabalho. E, nesses primeiros tempos de experimentação, punha-se a explorar tantas oportunidades quantas aparecessem. Classificou-se em primeiro lugar em concurso para admissão ao Banco do Brasil. Na época, um dos melhores empregadores em um ambiente carente de ocupações bem remuneradas e estáveis. Curiosamente, não aproveitou esse resultado. É provável que já houvera “tomado gosto” pelo magistério ou que sua inquietude intelectual se recusasse à rotina burocrática.

Seu primeiro curso superior foi o da Faculdade de Direito do Ceará, concluído em 1944. Bem mais tarde, já participando do Conselho Federal de Educação, haveria de formar-se bacharel e licenciado em pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, de que fora um dos fundadores, professor nos cursos de letras e pedagogia, além de Chefe de Departamento e diretor (temporário). O conhecimento jurídico e o de sistemas e processos educativos convergiram para destacá-lo, entre os seus pares de Conselho, pela formulação exímia da legislação educacional então produzida.

Ainda em 1944, foi admitido, por concurso no Rio de Janeiro, ao magistério (civil) do ensino superior do Exército e lotado na Escola Preparatória de Fortaleza; cargo de que se afastou por aposentadoria, em 1974.

Casa-se em 1947, com Maria da Paz de Drumond Miranda, filha da tradicional família Teixeira, do município de Itapipoca. Conheceram-se por relações de vizinhança em Fortaleza e cultivaram longa amizade antes de chegar ao namoro e ao casamento que completou 59 anos de feliz união. Seus filhos, Luis Helano, o primogênito, que se dedicou à administração de negócios, e Lia Drumond Cavalcante Chagas, bióloga e bacharel em direito, deram-lhes cinco netos e dois bisnetos, o último dos quais o bisavô não chegou a conhecer.

“Dona Pazinha”, como é carinhosamente nomeada na intimidade, pessoa dinâmica, prática e determinada, viveu para administrar esse universo familiar e os relacionamentos sociais do casal, deixando o marido à vontade para as lides intelectuais e profissionais. Dizem os amigos que, uma vez casado, o professor Valnir passou a dedicar-se exclusivamente à família e ao trabalho.

De 1948 a 1953, organizou, instalou e dirigiu o Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Embora se notabilizasse como mestre no ensino de línguas, a experiência da educação profissionalizante familiarizou-o com os problemas e necessidades dos estudantes que a buscavam e também com as possibilidades formativas da aprendizagem do trabalho. Aliás, foi sua participação no Seminário de Orientação Técnica do Ensino Comercial, realizado em Florianópolis (1948), quando pronunciou conferência, que mais tarde, ampliada, resultou no livro *Didática especial de línguas modernas*. Foi também coordenador do ensino comercial do setor Nordeste Oriental, de 1955 a 1958, designado pelo Ministério da Educação e Cultura; e representante desse Ministério no Conselho Regional do Senac-Ceará, de 1957 a 1961. Dirigiu o Instituto Brasil – Estados Unidos, do Ceará (1959/1961).

Participou de amplas investigações, dentre as quais se destacam a da comissão que se encarregou, no setor Nordeste Oriental, da pesquisa sobre o nível mental da população brasileira, de que resultou o INV (Teste de Inteligência Não Verbal), em 1955; a pesquisa didática, patrocinada pela diretoria de ensino comercial do MEC, compreendendo a elaboração e experimentação de metodologia denominada “sistema de classes-empresas”, em 1958; e a revisão do Projeto de Ensino por Televisão desenvolvido pela Universidade do Texas e o Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey, México (1964).

Atuou no Conselho Estadual de Educação do Ceará de 1956 a 1962, do qual se exonerou a pedido.

Com a criação da Universidade Federal do Ceará (UFC), dedicou-se ao ensino superior e dirigiu o Departamento de Educação e Cultura dessa instituição, de 1958 a 1962. Nesse período, orientou e coordenou três seminários anuais de professores dessa universidade, incrementando, no estado, o movimento então nascente da Reforma Universitária (1959/1961); fez curso de especialização em “Secondary Education and Teachers College”, nas universidades de Michigan e Columbia (Estados Unidos, 1959); elaborou o projeto inicial e coordenou a execução do “Planejamento para Seis Anos” da Universidade Federal do Ceará (1960); e assumiu o planejamento em novos moldes da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960/1961).

Nomeado professor catedrático da Universidade Federal do Ceará, lotado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1961), foi seu diretor de 1962 a 1963. Instituição essa desdobrada em várias unidades universitárias, uma das quais a Faculdade de Educação, da qual foi não só um dos idealizadores e fundadores, como também diretor, em 1969/1970, e onde lecionou até 1974.

O curso de pedagogia dessa faculdade, que teve a oportunidade de fazer, iniciando-o em 1964, foi pioneiro na experimentação efetiva do primeiro ciclo universitário que, posteriormente, seria generalizado à universidade brasileira por meio da reforma universitária.

A atuação acadêmica do professor Valnir, naquela altura, extrapolara os limites da região e obteve reconhecimento nacional com a nomeação para o Conselho Federal de Educação. Nomeação consecutivamente renovada até o limite da lei, perfazendo o período de quatorze anos, de 1962 a 1976.

Nesse posto foi surpreendido, como também toda a nação, pelo golpe militar que interrompeu a evolução de nossa frágil democracia política. Em 1964, iam avançadas as discussões sobre a reforma universitária. Os estudantes delas participavam intensa e acaloradamente, apesar de que o autoritarismo hegemônico tudo

viesses a fazer para reduzir essa participação e as vozes dissonantes das concepções conservadoras. O professor Valnir sempre estivera à frente das propostas de atualização institucional. Mas o Conselho, doravante, haveria que atuar sob a pressão de um Poder Executivo descontrolado e arbitrário, ao ponto de marginalizar indivíduos e instituições que se lhe opusessem ostensivamente.

A resistência à ditadura, no plano institucional, teria que ser sutil, mas pode ser aquilatada pelo que permaneceu, de fato, da legislação da reforma universitária daquele período, uma vez diluída a coação que o governo militar então exercia sobre sujeitos e grupos.

Desde 1963, e até 1967, Valnir foi membro da Comissão de Especialistas do Ensino Superior para Formação do Magistério, do Ministério da Educação e Cultura. Em 1965, faz sua segunda especialização: “University Administration”, nas universidades de Londres, Exeter, Sheffield e Lancaster (Inglaterra).

Coube-lhe, então, relatar o anteprojeto de que resultou o Decreto-Lei nº 53/65, primeiro ato legislativo da Reforma Universitária, completado em seguida pelo Decreto-Lei nº 252/66. Aquele anteprojeto sintetizava prolongada discussão da universidade brasileira que convergira para o Conselho Federal de Educação e, naquele momento, tomava forma sob condições adversas.

O professor Valnir participa do grupo de trabalho da Reforma Universitária, responsável pelos anteprojetos e relatório final de que resultou a legislação da Reforma Universitária, em sua primeira fase: leis 5.537/68, 5.539/68 e 5.540/68; e decretos-leis 464/69 e 465/69. E é nomeado pelo presidente da República, em 1968, membro da Comissão Nacional de Implantação da Reforma Universitária.

Para o entendimento do embate político subjacente ao processo dessa Reforma, vale a pena comparar a legislação dele resultante com as proposições da *Comissão especial* instituída pelo Decreto 62.024, de 29/12/1967 e presidida pelo general Carlos de

Meira Mattos, contidas no documento que ficou conhecido como *Relatório Meira Mattos*, “publicado no Suplemento do nº 168 do *Diário Oficial*”. Comissão essa instituída pelo Poder Executivo cerca de seis meses antes da nomeação daquele grupo de trabalho, que com este concorria e, felizmente, perdeu na competição.

Perdeu porque, no âmbito das instituições educacionais federais houve quem resistisse à prepotência do regime de exceção, a este se opondo, na medida das contingências daquele momento, mediante o conhecimento crítico das condições e possibilidades da universidade que tínhamos e a competência propositiva de sua modernização, para além do pensamento único então vigente.

Pensamento que parecia pautar-se apenas por dois critérios exclusivos: manutenção da segurança do governo quanto às atividades dos acadêmicos, fossem professores ou estudantes, e atribuição de eficiência funcional ao desempenho da oferta de cursos. Em nome de tais critérios, o próprio Conselho Federal de Educação é responsabilizado pela “crise de autoridade” que acometeria o conjunto do ensino superior público, cuja irresolução decorreria também da inércia desse Conselho e daria vez a usos e abusos inaceitáveis na perspectiva daquela Comissão.

O processo mesmo de reforma das universidades, em curso desde 1965, é criticado no relatório por sua “implantação lenta e desordenada... sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos e duração de formação profissional de algumas especialidades.”

Paradoxalmente à suspeição de inoperância, a Comissão considera que o CFE tem mais poderes que o próprio ministro, em clara indicação de que seria conveniente minimizar as atribuições colegiadas do órgão para concentrar nas instâncias do Poder Executivo a capacidade de determinar monoliticamente as instituições universitárias e controlar a movimentação política de docentes e discentes em especial.

Até para isso,

A Comissão Especial sugeriu a alteração do sistema de nomeação dos reitores das universidades e diretores de estabelecimentos de ensino superior, atribuindo ao presidente da República o poder de preencher tais cargos, independente de indicação das respectivas universidades ou congregações.

Quando o CFE recebeu oficialmente, do ministro de estado de Educação e Cultura, o aviso 499/B, de 29 de agosto de 1968, encaminhando o relatório da *Comissão especial*, foi possível responder-lhe, entre os salamaleques convenientes, que esse relatório “aqui chegou depois de já haver este Conselho se manifestado sobre o relatório do grupo de trabalho da Reforma Universitária.” E que os problemas aludidos por aquela Comissão “mereceram pronunciamento deste Conselho, quando examinou o relatório do grupo de trabalho de Reforma Universitária, sobre os quais o governo já fixou diretrizes”. (cf. Parecer n.º 120/69. In: *Documenta* n.º 98 (pp. 124-127). Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969).

No âmbito local, Valnir Chagas elabora os projetos originais do Plano de Reestruturação, do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará (1968/1970); bem como os anteprojetos de Estatuto, Regimento Geral e Sistema Curricular de que resultou a nova organização da Universidade de Brasília – UnB (1970/1971); orienta, entre outras, a reforma da Universidade Federal do Pará (1970). Neste período, faz uma terceira especialização: “Manpower Planning and Analysis”, na Michigan State University, EUA (1969).

Em 1970 é posto à disposição da Universidade de Brasília, como professor titular, lotado na Faculdade de Educação. É o ano em que assume a relatoria do grupo de trabalho constituído em obediência ao decreto presidencial n.º 66.600/70, que elaborou a doutrina com o anteprojeto de que resultou a lei n.º 5.692/71: de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Na sequência, o professor Valnir deixa-se absorver pelo esforço de explicitar as normas e disposições necessárias à execução dessa Lei. Dele fazem parte destacada a elaboração do Parecer n.º

853/71, que fixa as normas de conteúdo e duração para o Núcleo Comum do ensino de 1º e 2ª graus e apresenta a doutrina do currículo emergente da lei nº 5.692/71; e sua atuação como coordenador e relator do grupo de trabalho, designado pelo ministro da Educação e Cultura, que estudou a doutrina, a política e a implantação do ensino supletivo (1972).

O ápice de sua dedicação ao processo de *atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus* foi a proposta da política e das estruturas curriculares para a formação de professores que pudessem dar suporte executivo às diretrizes e bases estabelecidas. Tal era a consciência de que não se realizariam as mudanças pretendidas sem o entendimento da nova legislação pelos agentes do sistema educacional que, no segundo semestre de 1970, antes mesmo de concluída sua apreciação no Congresso, a Universidade de Brasília (UnB) já oferecia, por meio da Faculdade de Educação, o primeiro de uma série (prevista) de três cursos de especialização na reforma do ensino de 1º e 2º graus, para professores de universidades públicas em todos os estados e técnicos das respectivas secretarias de educação. Pretendia-se que esses especialistas assessorassem a implantação das mudanças nas diferentes unidades da Federação. A figura mais atuante desse curso, como não poderia deixar de ser, foi Valnir Chagas. O curso, todavia, não mais se repetiu.

De 1973 a 1976 o professor Valnir submeteu sucessivamente à apreciação da Câmara de Ensino Superior e ao plenário do CFE:

1. A Indicação nº 22 – introdutória à política de formação do magistério (aprovada em 8/02/1973);
2. A Indicação nº 23 – pertinente às licenciaturas da área de educação geral (aprovada em 08/02/1973);
3. A Indicação nº 36 – pertinente ao curso de licenciatura em educação artística (aprovada em 09/08/1973);
4. A Indicação nº 46 – pertinente ao curso de licenciatura em ciências (aprovada em 07/06/1974);

5. A Indicação nº 67 – pertinente aos estudos superiores de educação (aprovada em 02/09/1975);
6. A Indicação nº 68 – pertinente à formação pedagógica das licenciaturas (aprovada em 04/12/1975);
7. A Indicação nº 70 – pertinente ao preparo de especialistas em educação (aprovada em 29/01/1976); e
8. A Indicação nº 71 – pertinente à formação de professores para educação especial aprovada em 12/02/1976).

Dessas indicações, a de nº 7 foi homologada pelo ministro da Educação e Cultura, por despacho de 04/03/76, publicado no *Diário Oficial da União*, de 11 do mesmo mês, p. 3412 (cf. Chagas, 1976, p.101 (*); e, a seguir, “desomologada”. Talvez porque o então ministro da Educação, Ney Braga, estivesse mais atento às pressões corporativas oriundas do meio universitário do que às contingências curriculares dos estudantes no ensino de 1º e 2º graus.

Esgotada a possibilidade de renovação de sua permanência no CFE, Valnir Chagas retoma suas atividades docentes na Faculdade de Educação da UnB e acadêmico-administrativas: membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, nomeado por ato presidencial (1972); do Conselho de Ensino e Pesquisa, da Câmara de Ensino de Graduação e da Comissão (“permanente”) de Enquadramento da Universidade de Brasília (1974/1991).

Entre 1970 e 1989, o professor Valnir atuou em órgãos deliberativos ou comissões permanentes, de âmbito nacional, relacionados à educação: Comissão Nacional do Concurso Vestibular; Comissão Nacional de Pós-graduação em Educação; Comissão de Especialistas em Faculdade de Educação; Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); etc.

Participou da seção brasileira da Comissão Mista Brasil-Argentina, designada por decreto presidencial, que discutiu, em Buenos Aires, a revisão do convênio de Intercâmbio Cultural entre os dois países (1971); da delegação brasileira, designada por decreto presi-

dencial, à XXIII Conferência Internacional de Educação, promovida pela Unesco e realizada em Genebra (1971); da delegação, designada por decreto presidencial, que representou o Brasil na XVII Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris (1972); da delegação brasileira, designada por decreto presidencial, à Conferência Internacional de Educação, promovida pela Unesco e realizada em Genebra (1973).

Foi ainda membro do grupo de trabalho criado pela ministra da Educação e Cultura, professora Esther de Figueiredo Ferraz, para rever a legislação da Reforma Universitária (1982); do conselho editorial da *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, do Inep-MEC (1983/1985); de comissões examinadoras de habilitação à livre-docência, ao provimento de cátedras e de titularidade docente de ilustres professores, como Heládio César Gonçalves Antunha (Universidade de São Paulo – 1971 e 1980); João Eduardo Rodrigues Villalobos e Amélia Domingues de Castro (Universidade de São Paulo – 1974); Glaura Vasques de Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais – 1981), José Carlos de Araújo Melchior (Universidade de São Paulo – 1986); além de outros.

Ainda que fosse tímido e sofresse em cada vez que se expunha a públicos maiores, o professor Valnir pronunciou conferências, aulas inaugurais e envolveu-se em debates não escritos em universidades (Pará, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Brasília); em Secretarias de Educação; no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; no Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional; no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro; na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; *et al.* (1953/1989). Em certa ocasião, confidenciou-me que tinha lido muito sobre a timidez,

mas toda essa leitura de nada lhe valera para afastar de si o medo de gente. Nem por isso abandonou sua luta por uma educação brasileira e de qualidade para todos os brasileiros.

Valnir Chagas gostava, mesmo, era de lecionar. Esse termo entendido como um processo de aprendizagem compartilhada. É fato que suas preleções eram deliciosas. Os alunos assistiam-nas com evidente encantamento. Sua fala era verdadeiramente um discurso claro, muito articulado e entremeado de vivências inéditas, pontilhadas de humor. Não havia quem não a apreciasse com atenção e saísse da interação com ele sem acrescentar algo à própria experiência. Mas o professor não nos permitia a contemplação passiva de um espetáculo não participativo. Quando o questionamento não vinha espontâneo de nós alunos, logo era provocado por ele. E seguíamos assim, ainda que um tanto distraidamente, como testemunhas e provadores do processo de construção da educação brasileira.

Eram tempos de intolerância e imposição hierarquizada, mas o professor não se furtava a discussão do seu desempenho nas funções que exercia; nem conosco jamais utilizou senão de sua inteligência para contestar nossas razões e entender diferentes pontos de vista à possível correção de eventuais descaminhos. Vez por outra, algum desentendimento revelava-se mais difícil de resolver. Com o Valnir porém, no processo didático o argumento de autoridade não seria invocado. Esse embate seguramente não se dava entre iguais, mas, em compensação, travava-se com uma geração aguerrida e disposta a contribuir para mudar o Brasil e, talvez, o mundo...

Por meio do diálogo que soube levar com os mais jovens, o professor Valnir identificava promissoras vocações acadêmicas entre os estudantes, estimulava-os a progredir, apoiando-os no início da carreira universitária e, não raro, utilizou de seu prestígio no meio para preservá-los das disposições repressivas do regime político vigente.

Ao longo de sua vida e atividade profissional, acumulou numerosos títulos e comendas: do seu estado natal; de diferentes universidades: doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Santa Maria (RS, 01/1973) e professor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Espírito Santo (ES, 03/1983), ambos concedidos pelos respectivos Conselhos Universitários; do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); do governo brasileiro; e do governo francês.

Exerceu atividade docente no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB até aposentar-se, no ano de 1991, quando atingiu a idade limite, no serviço público, para permanecer em atividade.

Raimundo **Valnir** Cavalcante **Chagas** faleceu em 4 de julho de 2006.

Por essa ocasião, o professor Elício Pontes e eu, seus ex-discípulos na UFC e “colegas” na Faculdade de Educação da UnB, redigimos uma breve nota de falecimento que se encerrava assim:

Qualquer que seja a polêmica em torno de sua obra, há que nela reconhecer uma inteligência privilegiada, a capacidade de lidar com a historicidade da cultura brasileira e a intenção de contribuir à sua progressiva humanização. Seus amigos e, especialmente, os que tiveram o privilégio de ser seus alunos não esquecem o brilho de seu conhecimento e a elegância com que se colocava a serviço da aprendizagem.

Afora os três livros que publicou, seus escritos estão espalhados por numerosas publicações, separatas e opúsculos. A *Documenta*, revista oficial do então Conselho Federal de Educação, hoje Conselho Nacional de Educação; e a *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, do MEC-Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) são as principais fontes de acesso ao conjunto dos trabalhos que produziu ao longo de catorze anos como membro daquele Conselho. Ao todo, segundo ele mesmo, chegou a relatar 504 processos durante esse período.

— | |

— | |

Não só esses produtos, mas inclusive seus livros constituem o registro evolutivo de uma experiência pessoal e profissional densamente refletida no conhecimento histórico e contemporâneo da educação, vivida em diferentes configurações locais, como também nos contextos nacional e internacional. Valnir Chagas partia sempre da situação atual para a análise dos seus antecedentes e espelhava-as no acervo da pedagogia, até chegar ao encaminhamento criativo das proposições à sua manutenção ou modificação.

Sua atenção teve como objetos de estudo praticamente todos os componentes estruturais do sistema educacional brasileiro, no sentido vertical – a sequência e articulação do ensino fundamental, médio e superior, inclusive a sistematização inicial da pós-graduação; e no sentido horizontal – a gênese dos conceitos úteis à composição, ao relacionamento e à diferenciação de currículos em cada nível da escolaridade e modalidade de educação.

Nesse sentido, propôs a reorganização didática da experiência escolar segundo as características evolutivas dos educandos, ao longo da escala de escolarização. Bateu-se com a dualidade estrutural que, historicamente, dividia o ensino médio em ramos: os profissionais, de um lado, que preparavam para o mercado de trabalho, e o secundário que não preparava senão para os exames de ingresso no curso superior – um esquema de indisfarçável discriminação socioeconômica para manutenção do *status quo*.

No ensino superior, haveria de lutar pela atualização de suas estruturas e processos funcionais, entre os quais a extinção da cátedra vitalícia; a instituição do departamento como a menor unidade estrutural da universidade; a indissociabilidade de ensino e pesquisa; a superação da dualidade de bacharelados e licenciaturas, cuja tradição não só desconhecia a formação de professores para o início da escolarização, como cuidava apenas da preparação de docentes para o curso secundário: simplesmente não havia, então, solução instituída à formação de professores para os ramos técnicos do ensino

médio. O magistério das disciplinas técnicas do ensino profissional era exercido por bacharéis e profissionais de nível médio, ao sabor das contingências da oferta e procura de trabalho.

O estabelecimento de critérios para o reconhecimento de universidades ou para definir a duração dos cursos, sua carga-horária e o modo de contabilizá-la; a passagem das rígidas séries anuais para a matrícula por disciplinas; a padronização dos registros mínimos de informação componentes do significado dos diplomas de cursos profissionais; formas de controle de frequência escolar; normas ao jubramento de estudantes. A tudo isso e a outros aspectos ainda não mencionados, como o regime de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva e a abolição de aulas aos sábados nos estabelecimentos federais de ensino superior; a remuneração do professor pelo seu nível de qualificação e não pelo grau em que atue, o professor Valnir deu sua atenção, na companhia de seus pares de Conselho, para melhorar as práticas educacionais vigentes ou instalar novos padrões didático-administrativos.

Seu trabalho foi eminentemente social porque estava ao permanente serviço das instituições pedagógicas, seja no CFE, seja nas demais instituições em que atuou simultânea ou seguidamente. E também porque nessas instâncias ele criticava o estabelecido, discutia abordagens distintas, negociava a exequibilidade de novos padrões, recolhia contribuições inovadoras e acabava por dar-lhes a última forma que não dispensava o traço de sua contribuição original.

Vale notar a problemática típica do trabalho sóciopolítico dos conselhos de educação: suas proposições devem, na medida do possível, atender a questões de ordem local ou particular, mas configurar alguma resposta passível de generalização, firmando jurisprudência a respeito; ou, pelo contrário, formular ou reformar normas, fazendo-as aceitáveis no âmbito de município, estado ou Federação, apesar da grande diferenciação social e econômica e dos múltiplos interesses que essas esferas administrativas necessariamente comportam. Não é fácil

consegui-lo. Dir-se-ia que é mesmo temerário, ainda que indispensável em um país com as dimensões do nosso. Mas dá para imaginar a dificuldade que esse cometimento envolve, a competência e audácia que requer, principalmente no nível federal.

O professor Valnir dispunha de ambas. E colocou-as a serviço da educação. Do sistema público de educação, seria melhor dizer.

Esse sistema, por sua vez, deve exercer, com equidade, o controle de unidades escolares públicas e privadas e garantir, para os cidadãos que deles se servem, sua unidade e consistência com a formação da cidadania e consolidação da nacionalidade.

Isso seria menos árduo se as escolas particulares não fossem também um negócio e, como tal, visceralmente orientadas à obtenção de lucro, à economia de custos, aos motivos de seus proprietários ou entidades mantenedoras. É preciso pois, que suas atividades sejam reguladas, os direitos dos usuários garantidos e seja assegurado um padrão educacional capaz de satisfazer as necessidades e características dos estudantes e as aspirações de seus familiares.

A escolaridade pública, por sua vez, ainda que voltada à realização dos interesses coletivos sofre, no Brasil, de crônica escassez de recursos que dificulta ou impede a instalação adequada de suas unidades escolares e a plena atualização de seus processos didático-administrativos, condenando-a, portanto, as mais das vezes, à relativa ineficiência de suas práticas e à ineficácia de resultados.

Os conselhos de educação, em seus diferentes âmbitos de alcance, são como caixas de ressonância de todos os problemas educacionais e devem lidar com eles, proceder à mediação dos interesses por vezes conflitantes do estado e de particulares, interpretar a legislação estabelecida, recomendar soluções possíveis, propor legislação no sentido de aprimorar as condições vigentes da educação institucionalizada.

A essas tarefas, sempre interativas e de alcance político, o professor Valnir dedicou boa parte de sua vida e maturidade profissional.

As ideias de Valnir Chagas

O seu livro *Didática especial de línguas modernas*, cuja primeira edição data de 1957, fornece-nos um panorama da atualidade do autor, em relação ao contexto internacional da educação em meados do século XX. Desde então e ainda que no escopo do ensino de línguas, sua disposição era vanguardista e seu foco dirigia-se mais à educação que poderia resultar da aprendizagem de línguas do que à especificidade desse campo de conhecimentos.

Suas preocupações dirigem-se à necessidade de atualização metodológica desse ensino, considerada a classe escolar não como um mundo à parte, mas como o lugar onde a existência pode ser refletida e sistematizada.

[...]

É curioso notar como os avanços da ciência pedagógica só a custo penetram na cidadela do formalismo livresco que se construiu em torno do ensino das línguas – sejam estrangeiras ou nacionais, sejam clássicas ou modernas. Isto parece constituir mesmo uma característica definidora desse antiquíssimo departamento da ciência da educação, porque ainda hoje, em época de transformações tão radicais, a gramática rançosa e os métodos formais continuam a imperar onipotentes, desafiando a argúcia dos estudiosos e o poder inovador das novas gerações. A doutrina se aperfeiçoa; surgem novas concepções didáticas; multiplicam-se quase ao infinito os meios auxiliares postos à disposição dos mestres – e cada vez mais cresce o abismo entre a classe e a vida que se vive. (Chagas, 1979, p. 43.)

[...]

Valnir vai fundo na pesquisa histórica da pedagogia para compreender seus fundamentos e verificar os avanços, nem sempre contínuos, a que se chegara no mundo, e a que se poderia chegar no país. Sua mirada é larga, para além do constrangimento disciplinar ou da especificidade do estudo de línguas e das respectivas literaturas:

[...] A missão da escola entrou a ser encarada de um ângulo mais amplo e por critérios mais estritamente objetivos, associando-se à instrução de finalidades meramente informativas a educação que forma e constrói.

Novamente – porque a ideia vinha de Rousseau e dos filantropos – ao lógico contrapôs-se o fator psicológico da aprendizagem, através de uma valorização do interesse, como elemento fixador da atenção e vitalizador do esforço, sem o qual não se alcançaria a atividade fecunda e atraente da *instrução educativa*. O princípio da *intuição*, que Pestalozzi formulara e aplicara à escola elementar, foi posto em relevo, de maneira sistemática, para abranger agora as sucessivas etapas do trabalho escolar; e este, por sua vez, deixou de ser unicamente indireto para alçar-se à observação imediata da própria realidade. A experiência pessoal do aluno passou a ser levada em conta na aquisição de novos conhecimentos e atitudes, graças à teoria da *apercepção*. Desta resultou mais tarde a fixação dos vários *passos formais* do ensino, grande contribuição de Herbart que, a partir dos trabalhos de Ziller, iria destacar-se no conjunto de sua psicologia para converter a aprendizagem num processo determinado *a priori* e de desenvolvimento puramente mecânico. Finalmente, o princípio do *autogoverno* dos educandos, a ser conseguido mediante uma intervenção discreta dos mestres, surgiu pela primeira vez como norma tendente a estabelecer, na escola, um justo equilíbrio entre os eternos extremos da liberdade e autoridade.

Outras influências igualmente poderosas vieram juntar-se ao sistema compacto da psicopedagogia de Herbart. Projetando em novo plano o intuícionismo naturalista de Pestalozzi, Froebel e Diesterweg conceberam e deram feição prática aos *jardins de infância* (Kindergarten) e às *escolas de trabalho* (Arbeitschulen), ao mesmo tempo em que, estruturando-se como ciência, a pedagogia experimental se arrogava um campo de incidência quase ilimitado no conjunto de ação educativa, abrangendo desde a criança ao adulto e assim os normais como os anormais. Sentia-se em tudo um ímpeto de renovação, um renascer de esperanças, um florescer de iniciativas que anunciavam, na inquietude deste começo de século, uma nova era que estava prestes a surgir.

Aferrando-se embora aos seus velhos dogmas, com disfarces que não escondiam o secular anacronismo que o minava, o ensino das línguas não pôde fugir ao impacto da onda inovadora que tudo invadia e contagiava à sua passagem. E, com efeito, como ainda impingir a aridez de listas de palavras e regras de gramática a estudantes cujo *interesse* deveria ser a grande força motivadora de aprendizagem? Como considerar apenas o aspecto gráfico do idioma, numa

época em que se visava principalmente à *educação integral*? Como prosseguir falando exclusivamente a língua materna em aula de idioma estrangeiro, e como ainda transmitir o valor semântico dos vocábulos pelo recurso indireto da tradução, quando o princípio da *intuição* era a doutrina mágica do momento? Como nivelar a aprendizagem dos escolares ao plano uniforme das mesmas noções gramaticais, se o princípio da *apercepção* estava na ordem do dia e a todos empolgava? Sobretudo, como insistir em que todos os alunos, na mesma hora, dissessem as mesmas coisas, conjugassem os mesmos verbos, memorizassem as mesmas palavras ou fórmulas e realizassem as mesmas ações, num instante em que se aludia com insistência à flexibilidade do ensino e ao *autogoverno* dos educandos? Positivamente, o estudo das línguas tinha que atualizar-se, para acompanhar as transformações profundas por que passava a velha arte de educar. (Chagas, 1979, pp. 48-49.)

[...]

Entretanto, o mestre mantinha-se atento aos exageros do entusiasmo com a metodologia científica que assumia uma expressão hegemônica sobre quaisquer outras formas de produção de conhecimento na primeira metade do século passado. Particularmente as ciências da natureza que, à época, eram creditadas como exatas, deram vezo a incautos acadêmicos para olhar sobre outros campos de conhecimento, notadamente os estudos sociais aplicados, como se não tivessem valor equivalente. Talvez pior, as retumbantes conquistas do conhecimento científico e o avassalador processo de descobertas e invenções indutoras ao desenvolvimento tecnológico produziram um movimento de transposição, de algum modo ingênuo, dos métodos experimentais às ciências humanas. Ao ponto que um de seus críticos chegou a dizer, da psicologia, por exemplo, que “para ser científica, deixara de ser humana”.

O humanismo do professor Valnir não se deixou iludir por tais excessos. Pelo contrário, interage com a ciência e as técnicas sem vestígios de submissão, como se pode perceber no seu texto:

[...]

O essencial [...] é que o *científico* não chegue jamais a eliminar o *humano*. Todas estas comprovações experimentais valem apenas como dados iniciais para orientar a subsequente atuação do professor, isto é, como verdades que existem sempre em função de verdades melhores. É sobretudo neste particular que repousa a grande diferença entre o método científico e o método pedagógico: aquele admite uma *ciência formada*; este, ao contrário, é caracteristicamente o método da *ciência em formação*. Com efeito, [...] quem não sentiria, honestamente, uma certa e natural hesitação ao impedir que determinado candidato se matriculasse num curso de língua, pelo simples fato de um teste psicológico, *em alguns minutos*, o haver mecanicamente contraindicado? “Educar sobre a base de uma limitação inicial”, observa com razão Lombardo-Radice, “não é propriamente educar: é moldar; é comprimir”.

E este tem sido, em que pese aos seus inegáveis méritos, o grande pecado do método científico no ensino das línguas modernas: apoiar-se, de modo incondicional, nos resultados de exames feitos em grupos de indivíduos – os quais, como toda “amostra”, não passam de meras ... amostras – e aplicá-los indiscriminadamente a outras pessoas, em novas situações, ao longo de todas as aulas e de todo o curso. Como sugestões iniciais, sujeitas aos constantes ajustamentos ditados pela psicológica flexibilidade de tudo o que é humano, esses elementos são excelentes. Mas fazer justamente o inverso, conformando todo o ensino aos modelos prévios de tais experiências, é algo que não se pode admitir de nenhuma forma, porque cada ser humano, dotado como é de “autonomia funcional”, constitui uma personalidade inconfundível, de estrutura psicológica *sui-generis*, que não ultrapassa os limites de sua própria vida individual. É curioso observar como se condena a escola tradicional pelo que ela tinha de *antecipado*, decidindo aprioristicamente o que o educando deveria ser, fazer ou aprender. Ora, não é isso também, *mutatis mutandis*, o que tem feito este método científico *à outrance*, conformando o ensino a esquemas que, *em relação a novos indivíduos*, são quase tão apriorísticos como os daquela?

Aliás, por que “método científico”, se o ser científico é apenas uma dentre as muitas facetas do Método? O qualificativo impõe uma limitação pedagogicamente inaceitável, porque afinal todo método deve ser não somente científico mas, no caso particular das línguas,

direto, intuitivo, fonético, psicológico, natural e tudo o mais que se possa legitimamente desejar para encaminhar o trabalho educativo, em cada momento da sua evolução, no sentido de alcançar rápida e eficazmente o objetivo que se tem em mira.

O método *é natural*, na medida em que adota os processos empregados no aprendizado da língua materna, pouco importando que se atenha, ou não, ao sistema de Berlitz e seus seguidores. É *psicológico*, não apenas por lançar mão das séries de Gouin, em algumas circunstâncias específicas, mas sobretudo porque nenhuma concepção educativa, em nenhum instante do seu desenvolvimento, poderá jamais deixar de subordinar-se às normas que regem a marcha complexa e ininterrupta do ajustamento humano. É *fonético*, segundo o realce que atribuí ao aspecto oral da linguagem, buscando as melhores técnicas que assegurem uma reprodução tanto quanto possível exata da pronúncia estrangeira. É *intuitivo*, conforme se funda em percepções e representações claras, precisas e totais da realidade mediata ou imediata, sem que com isso se devam obrigatoriamente usar as lições de coisas ou os quadros-murais. É *direto*, sempre que o ensino do idioma se faz no próprio idioma. É *científico*, quando se inspira no espírito de ordem e clareza que caracteriza todas as ciências, e o seu conteúdo, por conseguinte, emerge de “uma verificação precisa e controlada” da matéria considerada, dos meios empregados para transmiti-la e dos próprios indivíduos que deverão aprendê-la.

O Método é tudo isto – porém é muito mais do que isto. [...] De fato, ele *resulta* dos esforços conjuntos de professor e alunos e é, assim, menos um *que fazer* do que um *que se faz* ou um *que se fez*. Esta conceituação instrumentalista elimina a possibilidade dos sistemas particulares e rígidos, uma vez que, segundo a observação de um *realista* do porte de Meumann, “toda experiência tendente a adotar um método exclusivo fracassa inapelavelmente, ora pelas diferenças individuais das disposições linguísticas, ora pela variedade dos fins educativos e culturais visados com o ensino dos idiomas estrangeiros”. Não falemos, pois, de métodos. Falemos *do Método*, ou melhor ainda, repetindo as palavras sempre oportunas de Münch, de “uma conduta metódica, um pensamento metódico, cujos fundamentos residem assim nas leis da nossa vida espiritual como na própria natureza do conteúdo didático”. (Chagas, 1979, pp. 99-102)

[...]

Um dos aspectos que mais encanta no posicionamento didático do professor Valnir é a consciência, nele inalienável, de que a disciplina a ensinar e o seu respectivo conteúdo são meios para o desenvolvimento do estudante. Consciência essa muito pouco comum entre os professores, ainda hoje, particularmente aqueles que não têm formação pedagógica. Esses, em geral querem ensinar o que sabem, atentos principalmente à informação e à lógica intrínseca do campo de conhecimento a ministrar. A subjetividade do aluno e o conhecimento de suas circunstâncias sociais e econômicas são, praticamente, desconsiderados na escolaridade formal, enquanto os lentes se deixam seduzir pelo valor intrínseco da objetividade dos conhecimentos, objetivamente imposta aos aprendizes, à revelia de seus motivos e possibilidades. Educar parece-lhes mais uma responsabilidade familiar que propriamente escolar, sobretudo no ensino superior quando, supostamente, se lida com adultos. Suposição que se sustenta apenas em discutível referência cronológica.

Ora, tomar os conteúdos didáticos como objeto, sem dúvida privilegiado, da atividade dos estudantes, no sentido de seu amadurecimento intelectual, e para o discernimento de valores é muito diferente de sujeitar os alunos à passiva aceitação do espetáculo dos mestres, sob a condição irrecusável de avaliações seletivas, com o fito de transmitir conhecimentos.

Talvez Valnir Chagas tenha se saído melhor do que eles, não só por sua erudição pedagógica, mas porque seu *métier* fosse o ensino de línguas, o da língua vernácula em especial, que se confunde com a própria gênese da inteligência e dos afetos da pessoa, embora não a esgote. Para ele, as línguas modernas:

[...] poderão também contribuir, e o fazem com inegável proveito, para desenvolver a capacidade de reflexão, a agudeza de julgamento, o espírito de observação, o senso de iniciativa e a apreciação de valores, assim como as atitudes mentais positivas e socialmente úteis. Nenhuma destas características, nem mesmo a primeira, constitui afinal privilégio do latim ou das ciências matemáticas, como se supôs du-

rante muito tempo por um injustificável anacronismo psicológico. Aprender a pensar não é algo que se consiga, passivamente, com o estudo “formal” de determinadas “disciplinas” ou lições. Ao contrário, resulta do conteúdo reflexivo que, conscientemente, vamos imprimindo a toda nova aquisição que fazemos e é, acima de tudo, um problema de método antes que simples questão de regras ou teoremas. “Todos os processos de ensino”, observa John Dewey, “podem considerar-se unificados a partir do momento em que se concentram na produção de bons hábitos de pensar. O pensamento é o método por excelência da experiência educativa, porque a essência do método reside na essência mesma da reflexão”. (Chagas, 1979, p.134.)

[...]

O pensamento educacional do professor Valnir evidencia as necessárias articulações das disciplinas nos currículos e destes à existência social e cultural, sempre tendo o desenvolvimento do estudante como a referência de origem e finalidade. De estudante e escola situados no tempo e espaço. Sua atenção mantém-se como que em movimento pendular, de um dever ser teoricamente sustentado à compreensão lúcida da historicidade do sistema escolar. Ele se pergunta o que a educação poderia vir a ser, quais seus objetivos, mas sabe que ela não pode transformar-se senão a partir do que é.

[...]

Uma das causas mais evidentes da pouca eficiência registrada pelo ensino das línguas modernas, na escola brasileira de segundo grau, tem sido a quase total ausência de objetivos capazes de nortear uma atividade proficiente e segura dos seus professores. E, se formos um pouco mais adiante, veremos que o fenômeno, antes de ser característico dos idiomas, decorre da imprecisa fixação dos rumos a seguir no próprio curso secundário. Durante muito tempo, e infelizmente ainda hoje, estudar em ginásio ou colégio era, e é, um meio incômodo mas inevitável, para atingir, tão rapidamente quanto possível, a meta suprema da universidade. Quando, para o ingresso na faculdade escolhida, se exige o conhecimento de algum idioma estrangeiro, o seu estudo se faz simplesmente em vista do vestibular respectivo, pouco importando o aspecto realmente educativo ou cultural que se deve levar em conta no ensino de qualquer disciplina. Todos conhecemos a facilidade

com que nascem, e o êxito com que se desenvolvem, os cursos particulares de preparação às escolas superiores, os chamados “cursinhos”, que têm como único propósito exercitar o candidato para responder, mecanicamente, a certas perguntas que a experiência dos anos passados mostrou serem as mais comuns em cada estabelecimento de nível universitário. (Chagas, 1979, pp. 136-137.)

[...]

Por que ocupar-se com as proposições educacionais do primeiro dos livros de Valnir Chagas, editado em meados do século passado, se estão ao alcance os seus trabalhos mais atuais, aqueles expressivos de sua atuação em âmbito nacional e definidores de sua pedagogia política?

A maior razão para fazê-lo é poder comparar seu pensamento em épocas e contingências diferentes, para aquilatar o grau de consistência de seu posicionamento didático. Pode-se inferir, desses poucos trechos, arbitrariamente selecionados, sua inserção no movimento de renovação da educação e da metodologia de trabalho docente e discente. Resumidamente, são seus traços fundamentais:

- a intenção de transcender o ensino centrado na transmissão de informação e informação compartimentada, além de formalmente abstrata desde o início da escolarização;
- a busca de integração dos campos de conhecimento tomados como formas diferentes de realizar os mesmos objetivos psicológicos e sociais;
- a consideração da experiência anterior do aluno, o que implica no ajustamento do ensino às características evolutivas e diferenciais da população escolarizada;
- a denúncia do insulamento das classes escolares e do consequente distanciamento dos estudos e da aprendizagem em relação ao curso da existência social e cultural;
- o apelo à necessidade de obter o interesse e sondar os motivos dos educandos como ponto de apoio inicial do processo educativo;

- a indicação da importância metódica da atividade discente no processo de aprender, inclusive como meio para alcançar o autogoverno do estudante;
- a consideração dos meios técnicos e tecnológicos para tornar o ensino mais eficiente;
- a crítica ao peso coercitivo das avaliações no sistema educativo;
- a preocupação com o sentido exclusivamente preparatório do ensino secundário e a decorrente depreciação social dos ramos profissionais do nível médio;
- o reclamo de clareza nos objetivos do sistema e dos processos educativos;
- a atenção para com o preparo dos professores, condição sem a qual a atualização educacional não passará do propósito de uns poucos à construção de uma nova realidade;

Será muito interessante verificar se esses componentes se mantêm, ampliam e explicitam mais e melhor no sentido do desenvolvimento de uma educação ao mesmo tempo brasileira e atual ou se, pelo contrário, serão contraditados por quem os expressou ao subsequente comando da autocracia militar do regime ditatorial. Foi nesse infausto período político que a reforma universitária e do ensino de 1º e 2º graus foram lançadas, tendo o professor Valnir Chagas como relator dos esforços nesse sentido desempenhados pelo Conselho Federal de Educação.

“A luta pela universidade no Brasil”

Esse título encabeça um dos trabalhos do professor Valnir sobre a universidade que tínhamos, sob o peso da historicidade de nossa cultura, e que, em sua visão poderíamos vir a ter, transitando para a modernidade, isto é, para a progressiva conscientização: de seus objetivos como instituição que agrega e produz conhecimento **para educar**; da racionalização organizacional dos próprios

meios técnicos, científicos e educacionais; e do compromisso crescente com a realidade brasileira.

Componente do grupo de trabalho da Reforma Universitária e como seu relator, Valnir dá forma aos resultados dessa atividade colegiada, mediante o parecer aqui parcialmente transcrito. O anteprojeto de lei anexo ao parecer dará origem ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, primeiro marco legal do processo de reforma universitária posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Reestruturação das universidades brasileiras

Parecer indicação n.º 442/66, C.E.Su. (1º Grupo), aprov. em 5-8-1966.

O Sr. ministro da Educação e Cultura solicita a cooperação deste Conselho para elaboração de um anteprojeto de lei que promova a reestruturação das universidades federais sem, contudo, “padronizar o que deve obedecer à inspiração e à experiência dos educadores”. Entende Sua Excelência que já é tempo de o Governo ir ao encontro das iniciativas em curso nesse campo e que visam à “maior concentração dos recursos materiais e humanos” como pressuposto do aumento da produtividade, ainda “baixa” por “vícios de estrutura” que devem ser corrigidos. E embora sem descer a pormenores, lembra também a necessidade de “regularizar a questão referente à formação de licenciados, sobretudo de ciências” que “muitas universidades tendem a atribuir a institutos básicos ou centrais”.

O problema universitário se insere na competência da União em dois níveis de profundidade. Como instância máxima reguladora do processo educacional em todo o país, cabe-lhe fixar para esse grau escolar, como para os que o precedem, “diretrizes e bases” a partir das quais as escolas e universidades se organizam conforme as regras traçadas pelas entidades públicas ou privadas que as instituem e mantêm. Num segundo nível, funcionando também como instituidora e mantenedora, compete-lhe desenvolver aquelas “diretrizes e bases” em princípios e normas que assegurem a eficácia de suas próprias universidades e escolas. É o que, ainda há pouco, se fez quanto ao magistério na Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965 [Doc. 44, p. 7]. Mas outros aspectos devem igualmente ser discipli-

nados; e entre – avulta o da estrutura universitária, sem cuja racionalização será praticamente inútil cogitar dos demais. Daí a iniciativa do Sr. ministro.

Como observa Sua Excelência, o que se pretende não é impor modelo único a instituições que diferem em proporções e finalidades imediatas ao influxo de peculiaridades regionais altamente condicionadoras, e sim reunir em cada uma delas o que seja comum por critérios de organização capazes de assegurar, de um lado, a unidade característica da concepção universitária e, de outro, a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção. Precisamente sobre estes dois aspectos incidem as maiores críticas lançadas à Universidade Brasileira; e não sem fundadas razões, pois a falta de unidade, correndo paralela com a imprecisão de objetivos, gera fatalmente a dispersão dos meios, e vice-versa, respondendo ambas pela ausência da própria universidade como tal. Em nosso caso, aliás, não se trata sequer de “restaurar a universidade na universidade”, como ainda há pouco reclamava para a França o Prof. Georges Gusdorf, “já que não temos uma tradição interrompida a restabelecer” porém rigorosamente de **instaurá-la** pela integração de partes que não chegaram a resolver-se num todo maior.

[...]

O ponto de partida será o relacionamento dos estudos básicos entre si e com os de aplicação, mediante a institucionalização do ensino e da pesquisa em comum. Dificilmente, entretanto, poderão desenvolver-se essas atividades interescolares se ficarem elas entregues à iniciativa de institutos e escolas que tenderão, como o demonstra a experiência, a segregar-se cada vez mais nos limites das suas especialidades. Ainda que assim não ocorra, é preciso considerar que a mesma disciplina assume coloridos diversos conforme seja encarada como “ciência pura” ou do ponto de vista de suas aplicações. Ora, os estudos fundamentais se farão, em grande parte, no pressuposto de sua utilização em escolas profissionais; e as próprias unidades básicas terão de valer-se das aplicadas, como estas entre si, no desenvolvimento dos seus respectivos programas. Nestes e em casos análogos. Ter-se-á que levar em conta, ao mesmo tempo, a perspectiva da unidade que realiza o trabalho para outra e a da que incorpora, numa síntese que só poderá ser conseguida em nível superior ao das congregações. A esse nível, portanto, deverão as atividades interescolares

ser superintendidas por órgãos centrais que tenham atribuições deliberativas e sejam constituídos por representantes das várias unidades universitárias.

Todas estas ideias estão condensadas no incluso anteprojeto de lei, que se divide em três partes. A primeira (art. 1.º) fixa os **princípios** de unidade ensino-pesquisa e não duplicação de recursos. A segunda (art. 2.º) estabelece **normas** para observância daqueles princípios: (I) coexistência de ensino e pesquisa em cada instituto, escola ou faculdade; (II) concentração dos estudos básicos em moldes amplos a que se ajusta qualquer das soluções em curso; (III) exclusividade de cada setor profissional; (IV) institucionalização das atividades interescolares; e (V) supervisão dessas atividades no nível da administração superior. A terceira parte, finalmente, “dá outras providências” – as estritamente necessárias – para cumprimento das normas traçadas:

- a) atribuições didático-científicas do sistema de unidades comum a toda a universidade, inclusive as de formação de professores para o ensino de segundo grau, conforme a oportuna sugestão ministerial (art. 3.º e parágrafo único);
- b) desdobramento, fusão ou extinção de unidades existentes, com relação ou extinção de cargos e remoção ou aproveitamento dos respectivos titulares, por decretos do Poder Executivo (arts. 4º e parágrafo único – 5º – 6.º, **caput**);
- c) prazos para a reorganização das universidades, que totalizam 12 meses sem contar os períodos intermediários e a fase de transição que fica a critério de cada instituição (arts. 6.º, parágrafo único – 7.º, **caput** e § 1.º);
- d) previsão, em caráter facultativo, de um Regimento Geral para reunir as atividades interescolares, como consequência e expressão do regime integrado que se inaugura (art. 7.º, § 2.º);
- e) assistência do Ministério da Educação e Cultura às universidades que a solicitem para implantação do novo sistema (art. 8.º);
- f) inclusão do descumprimento da nova lei entre as hipóteses de intervenção previstas no art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases (art. 9º);
- g) extensão dos princípios e normas assim estabelecidos às universidades constituídas sob forma de fundações criadas por leis federais (art. 10).

[...]

Como os primeiros projetos de adequação aos novos termos daquele decreto revelassem a indisposição dos interesses instalados no meio universitário ou entendimento inadequado das diretrizes de reestruturação, seguiu-se a ele a elaboração de um anteprojeto de lei complementar ao decreto-lei anterior que redundou no Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. De sua curta justificativa, destacam-se os parágrafos seguintes, indicadores de um dos principais conflitos entre a imposição do novo e a resistência do já estabelecido.

[...]

Prolongando as perspectivas do Decreto-Lei nº 53, e utilizando as suas virtualidades, este documento excede os limites de uma mera regulamentação, e introduz soluções que lhe completam a doutrina e a sistemática. Para que tal objetivo fosse alcançado, evidenciou-se a necessidade de desfazer incongruências e remover obstáculos contidos em leis anteriores.

Duas inovações trazidas por este anteprojeto merecem especial destaque: a) a instituição efetiva do sistema de departamentos, como peça fundamental da nova estrutura universitária, do ponto de vista não só estrutural mas também funcional; b) a possibilidade de estabelecer-se mais um nível de integração nas atividades universitárias, segundo o critério setorial.

[...]

Como se vê, a Reforma Universitária progride no sentido da superação da cátedra vitalícia como referência de poder e organização administrativa. O Departamento passa a ser a solução colegiada para a hegemonia autocrática do catedrático e são introduzidos novos colegiados para as funções de coordenação interescolar inerentes à “unidade de ensino e pesquisa, à plena utilização dos recursos humanos e materiais da universidade e à extensão a comunidade das atividades de ensino de pesquisa.” O 1º ciclo universitário aparece, ainda, apenas como hipótese, no § 2.º do Art. 8.º do anteprojeto supramencionado.

O processo de reforma continuaria. Novo grupo de trabalho é nomeado pelo presidente da República, em 1968, para consolidar as mudanças já em curso e complementá-las. Ao encargo do professor Valnir ficou a relatoria do reexame do *setor de estrutura e funcionamento da universidade*. O resultado toma forma na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 e no Decreto-Lei n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969, entre outros dispositivos legais [v. Leis n.º 5.537/68, 5.539/68 e Decreto-Lei n.º 465/69] pertinentes a outros setores. Parte do que naqueles se estabelece foi antecipada pela Indicação n.º 48, do Conselho Federal de Educação, aprovada em plenário em 15/12/1967, cujo relator foi o conselheiro Valnir Chagas, publicada sob o título “Articulação da Escola Média com a Superior”, na *Documenta* n.º 79, 1967. pp. 92 e segs.; e com o título “Continuidade e Terminalidade do Processo de Escolarização” na *Revista brasileira de estudos pedagógicos* n.º 110, 1968. pp. 247 e segs..

Nesse trabalho antecipa-se também parte significativa do que viria a ser a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971. Da análise crítica das relações vigentes entre o ensino superior e a escolaridade que o antecede, o professor Valnir haveria de enxergar muito além do problema dos “excedentes” nos exames vestibulares de então, ou da atual obsessão com a verificação digital das respostas, a manutenção do sigilo das provas e a segurança quanto à sua correta aplicação. As considerações preliminares da indicação supracitada dizem-no bem:

[...]

A articulação dos graus escolares, particularmente do segundo com o terceiro grau da escada de escolarização, é talvez o problema sobre o qual mais se discute na presente conjuntura da educação brasileira. A circunstância mesma de que assim ocorra já constitui uma evidência de que tal articulação ainda não existe entre nós; nem existirá enquanto formos levados, como temos sido até agora, a encará-la de um ponto de vista estrito que a situa em termos de “passagens especiais” da escola primária para a escola média, e desta para a superior. Trata-se, em rigor, de

momentos artificiais que somente podem ser concebidos no quadro dessa divisão, pois a fonte de que – emanam – as três grandes fases do desenvolvimento individual – aí funciona como simples mecanismo através do qual persiste o modelo de uma estrutura social em mudança e, em alguns casos, já substancialmente transformada.

Afinal, não nos parece demais repetir o lugar-comum de que a educação é um processo de amadurecimento que se faz num *continuum*, e não espasmodicamente, abrangendo em maior ou menor escala a tríplice dimensão reflexiva, conativa e afetiva da personalidade. Varia não pela ausência ou presença desses componentes, que são constantes, mas pela sua direção e intensidade segundo a capacidade do estudante e os dados de sua experiência colhida assim na escola como no meio em geral. De certo modo, ela é uma corrida (e não sem propriedade se usa a palavra *curso*) na qual o ideal será que não existam limitações externas à plena expansão das potencialidades de cada um nessa competição, consigo próprio, em busca de ajustamento social e superação individual. Muitos, porém, ficam ao longo do caminho, que se vai progressivamente estreitando à medida que a educação resulta, em última análise, num processo dinâmico de seleção dos mais capazes.

Nesta perspectiva, desde o grau primário até o superior, somente uma passagem existe, ou deveria existir, com o sentido de real mudança de campo: a passagem da escola para a vida, assinalando o instante em que o aluno, individualmente considerado, interrompe as atividades escolares por havê-las concluído em algum nível ou por já não ter condições *personais* de nelas prosseguir. Em consequência, a indagação famosa sobre “quem deve ir para a universidade” perde a sua razão de ser fora das situações concretas; mas a fazê-la, particularizando da escada de escolarização o lance correspondente ao ensino superior, terá de abranger todo esse grau escolar e não, como hoje se verifica, permanecer no momento abstrato de uma transição que ou já ocorreu, funcionalmente, ou somente poderá ser avaliada no processo em que ela se insere. (Chagas, 1968. In: *Documenta* n° 79, pp. 92-93)

[...]

Mas há também [...] uma desarticulação qualitativa que tem como fulcro o atual concurso de habilitação. Este, ao ser instituído em 1911, constituiu-se principalmente um *exame de saída* do ensino secundário para atender à dispersão do regime de preparatórios. Funcionalmente,

isto significava uma habilitação para matrícula nas poucas faculdades existentes, porquanto nestas existiam lugares para a minoria ainda mais escassa dos que então realizavam estudos superiores. Em 1925, introduziu-se na regulamentação do vestibular o princípio do *numerus clausus*, em torno do qual ele se desenvolveu até hoje, cada vez mais como um dispositivo *externo* para distribuição de vagas que foram progressivamente diminuindo em relação à procura. É a situação de hoje, objetivamente delineada em longa pesquisa promovida pela Capes, na qual *ficou* muito claro que o “rigor” dos exames aumenta na razão inversa das vagas disponíveis, e vice-versa.

Não vemos, em consequência, por que atribuir ao concurso de habilitação um papel que ele não pode desempenhar na forma e no contexto em que é realizado: o de avaliar conhecimentos e maturidade. Anos atrás, quando o quadro era menos carregado que o de agora, o professor Rui Leme, após *acompanhar* uma nova turma da Escola Politécnica de São Paulo, já concluía que a correlação entre os resultados *obtidos* no curso e os do vestibular era de apenas 0,4. Apesar disso, a orientação mais frequente no Brasil ainda é a de organizar concursos diversos à base de conhecimentos tidos como *necessários* para determinadas carreiras, desde logo escolhidas pelos candidatos. Como Frei Luís de León, que retomou as suas preleções em Salamanca, após longa ausência nos cárceres da Inquisição, com um simples “como decíamos ayer”, espera-se talvez que, no primeiro dia de universidade, o professor inicie as aulas de sua disciplina exatamente no ponto em que o assunto fôra interrompido na escola secundária... E ante a impossibilidade de que assim ocorra, a culpa é sempre lançada sobre esta última.

Portanto: desequilíbrio na relação candidatos-vagas, desarticulação dos graus de ensino e decisão antecipada sobre o curso profissional a seguir são causas que geram o vestibular pretensamente organizado por disciplinas e noções específicas, daí resultando (a) a deformação dos estudos próprios da escola média, ainda muito cedo – às vezes já no ginásio – discriminados em face da opção que o aluno é forçado a realizar; (b) proliferação desse dispositivo de ensaio dos exames que é o “cursinho”, hoje transformado em curiosidade internacional após o registro que dele se contém no livro de Bowles; (c) excesso de procura das carreiras que eventualmente gozam de maior prestígio, com desequilíbrio da rêde escolar de ensino superior, distribuição irregular

das oportunidades existentes e não atendimento das reais necessidades do país; e (d) repetição indefinida do vestibular ou, o que é talvez pior, escolha do curso por critério diferencial referido a vagas ainda existentes. (Chagas, 1968. In: *Documenta* n° 79, pp. 99-100).

[...]

Dessas considerações sobre a facticidade da desarticulação desdobra-se o leque de problemas educacionais que, tendo por fulcro os exames vestibulares, incidem, quer sobre a qualidade do ensino superior, quer sobre a da escolaridade precedente. O exame lúcido e criativo de tal problemática configura os pressupostos de sua resolução que deveria realizar-se não só por meio da Reforma Universitária, mas também pela posterior reforma do ensino primário e médio:

[...]

O fato concreto, diante do que aí fica, é um número cada vez maior de cidadãos que não têm possibilidade de levar adiante os seus estudos, nem possuem habilitação para o trabalho. Resta, pois, saber qual o destino desses que não se incluem entre os escolhidos, os quais de nenhuma forma podem simplesmente ser postos à margem. Em nosso entender, a resposta terá de ser encontrada na dinâmica do próprio sistema. Para tanto, o que desde logo se recomenda é atribuir, desde os graus mais elementares, um cunho de progressiva terminalidade aos estudos de cada ano, de cada semestre e de cada disciplina a fim de que interrompendo *normalmente* a sua vida escolar, não tenha o aluno – e a própria sociedade que o educa – o prejuízo da sua inutilidade. Afinal, os jovens que chegam ao fim da escola média constituem “recursos humanos” que a essa altura já se fizeram bastante custosos; e desperdiçá-los, como *sói* ocorrer, implica uma atitude tão desastrosa quanto a de uma empresa, certamente condenada à falência, que declarasse imprestável a metade da matéria-prima adquirida para a sua produção industrial.

À primeira vista, a recíproca será também verdadeira; e de fato o é até certo ponto, pois na medida em que se ampliem as oportunidades, deve também crescer o sentido de continuidade dos estudos, com vistas a níveis sempre mais altos. A terminalidade é, portanto, inversamente proporcional à continuidade: quanto menos provável seja esta, tanto mais intenso há de ser o teor de terminalidade que se deve imprimir ao

ensino, e vice-versa. Num sistema ideal em que todos obtivessem diplomas de cursos superiores, só estes em rigor seriam terminais; mas onde apenas se alcançasse o primeiro grau de escolarização, o ensino primário já teria de ser plenamente terminal. Acontece, todavia, que, juntamente com a macroterminalidade de cada sistema, coexiste uma microterminalidade referida às diferenças individuais dos alunos. Assim, abstraindo os casos extremos, só verificáveis em teoria, toda educação deve revestir ao mesmo tempo ambas as características.

Para que tal ocorra, necessário se faz encarar a escada de escolarização como um todo contínuo e, em consequência, eliminar dos planos globais as divisões estanques dos graus escolares. Insistimos em que o verdadeiro limite da educação não está num certo número de anos convencionalmente *de fora*, porém na complexidade a partir da qual determinado aluno já não tem condições de prosseguir nos estudos. Se, por exemplo, a maioria dos jovens norte-americanos do início do século estudava seis ou nove anos, enquanto a quase totalidade dos de hoje permanece na escola por dez, doze e mais anos, a causa da diferença é menos dos alunos que do meio em geral, o qual não proporcionava antes os estímulos e oportunidades que hoje oferece.

Daí não se há de inferir que tenhamos por ilegítima a terminalidade imposta pelo sistema no quadro de um projeto educacional que à sociedade cabe formular. O que não nos parece aceitável é a generalização dos limites assim fixados como intrínsecos da capacidade de aprender. Tanto isto não é admissível que, desaparecendo a limitação, tendemos a perder consciência da *passagem*, ao nível anteriormente convencional, ante a evidência natural da continuidade. No Brasil de hoje, por exemplo, preocupamo-nos tanto menos com o “exame de admissão ao ginásio” quanto mais se atenuam as fronteiras que separavam a escola primária da escola média. É certo que a divisão persiste; mas sem a dramaticidade de outrora e com um sentido inteiramente diverso, um sentido de método referido às grandes fases do desenvolvimento que aí se implicam: infância e adolescência.

Também com este sentido há de ser encarada a “passagem” da escola média para a superior, correspondente no plano psicológico à transição da adolescência para a idade adulta ou, nas palavras de Whitehead, da “fase do romance” para a “fase da precisão”. Para tanto, necessário é que todo o sistema escolar se organize com a dupla característica de continuidade e terminalidade, sem o que as distorções se tornarão

inevitáveis. A verdade, porém, é que a esta condição fundamental ainda não se ajustam, no Brasil e em muitos outros países, os objetivos e funções confessados dos três graus de ensino. Entre nós, segundo a concepção mais corrente, atribui-se à escola primária uma finalidade de iniciação cultural e à escola superior a formação de quadros, sobrecarregando nominalmente a escola média com o triplice objetivo de educação geral, treinamento para o trabalho e preparação para os cursos superiores.

É artificial e mutiladora esta cisão do conhecimento em aspectos cultural ou geral, de um lado, e especial do outro, porquanto nem o geral se circunscreve à escola primária e média, nem o especial deixa de existir na escola primária. Se há variações entre tais componentes, como não podia deixar de ocorrer, a questão deve ser encarada não em termos radicais de sua presença ou ausência na formação do currículo, e sim do sentido e intensidade que – assumem em cada grau. Há um geral da escola média que se encontra acima do amadurecimento da infância, como há um geral da escola superior que será inútil ministrar em ginásio ou colégio. Por outro lado, enquanto o “especial” da escola primária não ultrapassa os primeiros ensaios de manipulação, o da superior atinge níveis de elaboração que o colocam fora de alcance dos adolescentes.

À medida, portanto, que se eleva e estreita a escada de escolarização, invertem-se gradativamente as posições relativas dos componentes geral e especial na configuração do currículo; enquanto o geral predomina por todo o ciclo ginásial, nivelam-se os dois no colégio e o especial acaba por predominar nos ciclos profissionais dos cursos superiores. Isto nada mais é, aliás, que a tradução pedagógica das comprovações mais atuais da psicologia. Até a primeira adolescência, correspondente ao ginásio, existe uma quase exclusividade da inteligência geral (fator “G”), com raras aptidões especiais perfeitamente caracterizadas, enquanto na segunda adolescência ocorre a eclosão dos fatores específicos. Quer isto dizer que será tão absurdo um ginásio profissional como um colégio exclusivamente acadêmico: no primeiro caso, por pretender cultivar o que ainda não existe e, no segundo, por deixar de desenvolver aptidões que tenderão a estiolar-se pelo desuso. (Chagas, 1968. In: *Documenta* n° 79, pp. 100-102).

[...]

Às transformações na escolaridade anterior no sentido da articulação dos graus haveria que instituir um 1º ciclo universitário que lhe correspondesse efetivamente. Segundo o professor Valnir:

[...]

Não há, pois, como admitir possa haver universidade sem um primeiro ciclo tão indiferenciado em sua estrutura quão rico em suas funções pedagógicas, múltiplas numa instituição que se organize para de fato atender às novas realidades. Uma delas consistirá na *reunificação dos estudos*, antes diversificados no colégio pluricurricular e novamente a diversificar-se nos ciclos profissionais universitários; outra será a formação cultural – o início daquela *Educação geral* superior mencionada linhas atrás – que é de esperar prossiga no período seguinte; uma terceira, intimamente relacionada com as anteriores, compreenderá os *estudos básicos* para um ou mais ciclos profissionais; uma quarta função convergirá para os trabalhos de *orientação* dos alunos com vistas à escolha da carreira ou mesmo, quando fôr o caso, a uma reorientação para o trabalho; uma quinta, de caráter excepcional, constituir-se-á pela *recuperação* dos estudantes reconhecidamente dotados que, na linguagem do Parecer nº 58/62, apresentem “falhas corrigíveis a curto prazo”; e de todas, por fim, resultará uma sexta função-síntese, que será a *seleção*. (Chagas, 1968. In: *Documenta* nº 79, p. 106).

[...]

Difícil dizer se um entendimento tão abrangente do problema da articulação vertical dos graus de ensino decorre da compreensão do professor Valnir da “universidade como o tipo natural de estrutura para o ensino superior” ou a requer necessariamente. Mas o fato é que essa compreensão é consistente com as demais indicações pertinentes à estrutura do ensino superior, constantes do capítulo III, do relatório do grupo de trabalho:

A “unificação crescente” dos exames vestibulares;

A flexibilização dos cursos e currículos, desde a duração dos cursos e sua possível diversificação, à matrícula por disciplinas e à introdução das disciplinas opcionais, que permitiriam aos estudantes modular o andamento dos estudos às próprias condições psico-

lógicas e circunstanciais, bem como à instituição exercer melhor sua tríplice função e atender mais às demandas sociais, inclusive do mercado de trabalho;

A execução integral dos programas didáticos e a oferta de disciplinas no “período de verão”;

O “reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, expresso na ideia da unidade da carreira docente” e do “princípio da *dedicação exclusiva* que deve ser a meta de toda e qualquer universidade”;

A expansão da pós-graduação universitária, no sentido de sua progressiva generalização institucional.

Em conferência sobre as “Funções da universidade na implantação do ensino de 1º e 2º graus”, pronunciada no V Seminário de Assuntos Universitários, realizado em Brasília por iniciativa do CFE, a 11 e 12 de maio de 1972, o professor Valnir nos fornece uma síntese de sua concepção da universidade como instituição eminentemente educativa, componente intrínseca do sistema educacional:

[...]

Como quer que seja, a universidade **é também educação** e, como tal, difere dos níveis precedentes apenas em graus. Ao mesmo tempo, ela **cultiva a educação** como uma de suas tarefas prioritárias. Tomando uma classificação da psicologia, diríamos que há uma posição **subjéctiva** da universidade – a universidade como escola – ao lado de uma posição **objectiva** em que a escola, incluindo a própria universidade, se torna a própria matéria de estudo. As duas se encontram no que chamaremos a reprodutividade do organismo educacional, oferecendo os mecanismos para assim dizer endógenos de sua preservação e do seu desenvolvimento.

Neste ponto avulta o papel da universidade. Dependendo umbilicalmente dos graus que a precedem – tanto quantos estes dela dependem nos conhecimentos e atitudes que “ensinem”, nas técnicas que empreguem, nos seus professores e nos seus diretores, supervisores, planejadores, orientadores e demais especialistas – sobre eles deve a universidade debruçar-se para estudá-los, tanto quanto a si própria, e proporcionar-lhes os instrumentos de que necessitam para crescer e aper-

feioar-se constantemente. Ora, verdadeira como visão permanente de um sistema integrado e dinâmico, esta formulação mais o é no momento em que se completa no plano legislativo, o processo desencadeado com a Reforma Universitária, ao decretar-se agora a atualização do ensino de 1º e 2º graus. (Chagas, 1972. In: *Documenta* nº 155/73, pp. 47-48).

[...]

Consideradas as proposições de Valnir Chagas, em parte resultantes de trabalho em grupo e todas aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, pode-se perguntar se o poder discricionário então vigente deixou-se seduzir pela competência desses educadores, mas acolheu-a a conveniência de seus próprios propósitos? Quem haveria usado quem? A ditadura, que se camuflou ostentando uma legislação educacional atual e inteligente? Ou o professor Valnir e os colegas conselheiros, que disseram a que vieram, apesar do ambiente político autoritário e repressivo?

Há também que discernir entre o que foi entregue ao executivo e o que se manifesta, ao longo do período, como expressão hegemônica do Poder Executivo então exacerbado.

Teria sido melhor que as indicações, pareceres e relatórios não fossem tão bem construídos e pertinentes?

Das propostas que se tornaram letra de Lei, e cuja substância permanece ainda hoje, por usual ou sob novas formas de expressão legislativa, poder-se-ia dizer que ficaram, depois de restaurada a democracia política, porque são estrutural e funcionalmente corretas e pertinentes? Do que foi descartado, não havia o que merecesse continuar?

Haveria que articular efetivamente a escolaridade anterior e os estudos superiores? Os “exames vestibulares” têm consequências deletérias no ensino de 2º grau? A dualidade estrutural do ensino médio permanece um óbice histórico no sistema educacional a demandar superação? O 1º ciclo universitário, com sua tríplice função prevista: “a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação dos alunos; b) orientação para a esco-

lha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos superiores” [cf. Art. 5º, do Decreto-Lei nº 464 de 11/02/1969], não teria valor educativo suficiente para justificar-se e manter-se? A duração e a uniformidade dos cursos superiores de graduação não deveriam flexibilizar-se então, como hoje está admitido e apenas recentemente se começa a praticar? Um ensino autenticamente universitário seria possível sem uma escolaridade pregressa adequada às respectivas faixas etárias, simultaneamente eficiente e eficaz?

Uma apreciação isenta das contribuições de Valnir Chagas e do CFE daquele tempo à educação brasileira teria que responder conscienciosamente a estas indagações, entre outras. Em qualquer hipótese, o que estava ao alcance daquela equipe de educadores era a construção de um arcabouço conceitual que poderia servir à atualização e expansão articulada de nossas instituições educacionais. Essa condição contava com o poder da palavra – nada desprezível – mas contrapunha-se à facticidade do real, com todo peso de sua historicidade e circunstância política. O Poder Executivo, entretanto, estava em outras mãos.

Das reformas educacionais empreendidas ao longo do regime autoritário, aquela em que os governantes de então realmente se empenharam e para a qual foram despendidos novos, continuados e vultosos esforços e recursos foi a universitária. Porque correspondia ao perfil hierárquico da sociedade brasileira de classes e servia às pretensões de atualização tecnológica, crescimento econômico e hegemonia política continental que embalavam os sonhos da burguesia nacional e de seus prepostos militares, bem como respondia às demandas da classe média por canais de ascensão social. Ainda assim, o encaminhamento dessa reforma poderia assumir formas muito diversas daquela que tomou. O relatório Meira Mattos o evidencia sobejamente.

“Atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus”

Depois de haver seguidamente relatado os resultados dos grupos de trabalho para a reforma universitária (de 1966 a 1969), Valnir Chagas haveria de formalizar as propostas do grupo de trabalho para a atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus (1970/71). Sobre esse tema publicou, em 1978, o livro *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?*

Nessa obra, começa por auscultar os condicionantes históricos à procura da origem evolutiva dos sistemas e processos cujas características haveria que mudar. E o que descortina deste retrospecto?

Uma sociedade estamental desde a política e cultura ibéricas dos colonizadores europeus; com uma economia fundada sobre o patrimonialismo de uns e o trabalho servil de outros. Sociedade essa que se projeta na escolaridade que instala.

Inicialmente, os jesuítas encarregaram-se de prover o ensino que, nas palavras do autor, e para os membros das famílias abastadas,

[...] deveria conduzir a níveis mais altos de estudos, dentre os quais teve maior difusão o de letras humanas. Neste curso, que era a forma clássica do ensino muito mais tarde chamado secundário, cultivava-se no aluno “a arte acabada da composição e da escrita”, isto é, a expressão que se fazia “clara e exata” pela gramática, “rica e elegante” pelas humanidades e “poderosa e convincente” pela retórica. As próprias letras humanas, contudo, ainda não constituíam um ciclo terminal, embora a maioria dos bacharéis e letrados aí permanecesse. Ao mesmo tempo, destinavam-se a preparar quer para os níveis de artes e teologia, quer às carreiras profanas de direito e medicina, que os candidatos deveriam seguir na Europa e, notadamente, em Coimbra e Montpellier. Assim, já no primeiro século de colonização delineavam-se dois dos traços mais persistentes da educação brasileira – a característica académica e o objetivo preparatório da escola secundária – que até há pouco pareciam definitivos. (Chagas, 1978, p. 3.)

[...]

Com a transferência da família real para o Brasil e a instalação da respectiva corte, foram criadas as primeiras faculdades destinadas a formar os quadros técnicos de nível superior necessários à adequada oferta de serviços e à construção de infraestrutura:

[...] ante os estudos superiores organizados localmente e com aquele deliberado sentido imediatista, intensificou-se o que desde o primeiro século já se esboçara como uma tendência poderosa: a função, que se atribuiu ao segundo nível escolar, de apenas preparar para aqueles estudos. Assim tomaram forma clara os dois “modelos” – o de faculdades isoladas exclusivamente profissionais e o de um ensino secundário meramente preparatório – como vícios cuja correção se fez o *leitmotiv* de uma luta, nem sempre bem sucedida, que se prolongou até os nossos dias. O Império iria apenas carregar as cores desse quadro (Chagas, 1978, p. 13). [...] Nem poderia ser de outra forma se na base, imutável, permanecia a grande causa de todas as distorções, representada por uma sociedade que se dividia entre os senhores e os escravos: os propriamente ditos e os que a uns e outros se assemelhavam. (Chagas, 1978, p. 21.)

[...]

[...] No começo da República, quase por inércia, ainda persistiu a orientação que vinha do Império de atribuir à formação para o trabalho um sentido excepcional de recuperação de órfãos, desvalidos ou surdos-mudos. Logo nos primeiros anos, porém, notou-se uma reação favorável tanto nos estados como no Distrito Federal, com valorização dos liceus de artes e ofícios e criação de outros estabelecimentos como, já em 1892, o Instituto de Educação Profissional do Rio de Janeiro e a Escola de Maquinistas do Pará. O movimento foi adiante nas primeiras décadas deste século, embora sem ainda alcançar o ensino agrícola. Este, paradoxalmente, surgiu e avultou desde logo ao nível superior, enquanto – fosse por estar ainda muito viva a lembrança do trabalho escravo, diretamente ligado às atividades primárias, fosse por um excesso de entusiasmo quanto à urbanização, que apenas se iniciava em proporções significativas – permaneciam aos níveis precedentes as mesmas “escolas práticas” desaparelhadas e sem frequência. A reação, portanto, incidiu nos ramos industrial e comercial. (Chagas, 1978, p.31.)

[...]

A nível de 2.º grau, [não obstante], o *ensino secundário* constituía o que se chamava na época a grande “estrada real” e, assim, comandava todo

o sistema então estruturado. Era o único a ensejar efetiva circulação horizontal e vertical, pois todos os demais ficavam circunscritos ao seu próprio âmbito, ainda quando eventualmente algum trânsito se admitisse para o mesmo nível ou para nível mais alto. O seu objetivo centrava-se na “formação da personalidade adolescente”, o que não há discutir, mas endereçava-se à “preparação de individualidades condutoras” e, portanto, “dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso infundir nas massas”. Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida. (Chagas, 1978, p. 53.)

[...]

Esse era o problema estrutural que persistia no ensino médio dos anos 70, uma dualidade recorrente e que resistira a todas as tentativas anteriores de reforma do sistema educacional. Dele resultava a expansão hegemônica do ensino secundário, enquanto a oferta de ensino nos ramos profissionais pouco progredia. Em consequência, as universidades públicas não davam conta da pressão crescente por vagas; a qualidade da escola secundária deteriorava-se para matricular uma quantidade explosiva de candidatos que, por sua vez, dela saíam com estudos que não lhes ofereciam perspectiva de emprego, nem possibilidade de ascensão social, a não ser que passassem nos exames vestibulares...

A matrícula no ensino primário, por seu lado, expandia-se desmedidamente, dada a celeridade do processo de urbanização da população, mas a qualidade desse ensino público igualmente resentia-se da falta de investimentos governamentais. A formação de professores para esse nível de ensino fazia-se em escolas normais de nível médio e o salário que a eles correspondia mantinha-se irrisório. Isso nas capitais, porque o magistério no interior era predominantemente exercido por leigos, em instalações as mais das vezes precárias, nas cidades, ou em residências particulares, no campo. Esses e outros problemas demandavam solução cuja construção Valnir Chagas nos descreve no livro supracitado:

[...]

[...] em 1970, o governo instituiu para este efeito um novo grupo de trabalho que, após dois meses de atividades, apresentou ao ministro Jarbas Passarinho, com um “relatório doutrinário e técnico”, o anteprojeto do que chamamos o “ensino de 1.º e 2.º graus”. Atuando desta vez como relator único, trouxemos para a “atualização e expansão” em estudo os princípios e soluções da Indicação n.º 48/67 (v. ref. 42), desdobrando-os e ampliando-os na perspectiva de um instrumento orgânico destinado a disciplinar, sob critérios renovados, toda a faixa visada de escolarização. O trabalho, após apreciado sucessivamente pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, foi submetido ao Congresso Nacional e transformou-se por fim na Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, sem grandes nem substanciais alterações.

Como salientamos no relatório, não se trata “de mais uma *reforma* no sentido em que a palavra se tornou comum nos círculos educacionais”, isto é, no sentido da “substituição de um plano por outro a ser em breve ultrapassado pelos fatos”. Trata-se antes da sistematização de uma experiência secular, que focalizamos [...] procurando o nexo do que já se pode chamar uma educação brasileira. Sem dúvida, em tal sistematização, não poucas soluções e categorias novas tiveram de ser introduzidas. Isso implica também reforma, porém “como um atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de *atualizar-se* constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos”. [...] (Chagas, 1978, pp. 71-72.)

[...]

A escola que nos propusemos desenvolver a partir de 1972 resulta, pelo menos em grande parte, da sistematização ou reorientação de tendências que emergiram da própria realidade. Por isso mesmo, a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou os “valores proclamados” e os “valores reais” da educação brasileira. Redução – note-se – em vez da eliminação a que levaria um atualismo estreito e sem perspectiva. Há, certamente, fins imediatos representados pelo que está ao nosso alcance, ou virtualmente já

foi atingido, e apenas se reorganiza para maior eficácia; como há fins mediatos constituídos pelo que se deseja ou deve fazer para nova conquista. Aqueles são os “níveis reais”, estes os “níveis ideais” de aspiração, para usar uma distinção da psicologia que invadiu os demais setores das ciências humanas. Uma grande “discrepância” entre eles, no plano individual como no social, é tão desajustadora quanto a sua estreita aproximação ou mesmo coincidência.

Torna-se, assim, necessário manter uma certa *distância* entre o “proclamado” e o que é “real” no aqui-e-agora de cada situação. Em outras palavras: vitalizar o realismo com uma dose razoável de idealismo, para vencer a inércia, e limitar ou ampliar dinamicamente o segundo em função do nível alcançado a cada momento. A solução é caminhar por aproximações sucessivas, tarefa que nos parece tanto mais complexa quanto não se apresentam uniformes as condições *iniciais* das várias regiões do país. Seja como for, considerando aquelas limitações de distância e estes diferentes *tempos* socioculturais, é precisamente o contraste do real e do ideal que fornece a verdadeira perspectiva de um *projeto* educacional como parte indissociável do Projeto Nacional. (Chagas, 1978, p. 77.)

[...]

O Projeto Nacional é tudo o que a nação veio e tende ou aspira a ser. Em outras palavras: é a linha geral evolutiva formada pela sucessão de rumos que a nação tomou e continua a tomar, resultantes a cada momento de uma direção que se pretende imprimir-lhe em tensão com a que foi imediatamente seguida. (Chagas, 1978, p. 78.)

[...]

Cabe ainda, embora como hipótese, saber qual a *ideia-força* que preside ao Projeto Nacional em suas dimensões histórica e atual, esta enquanto preparação para o futuro. Como tal, destacamos a ideia de *integração*. Procedentes ou não, permanentes ou transitórios, aqueles traços de comportamento [nacionalismo e solidariedade] revelam sempre uma tendência para a aproximação humana, como uma possibilidade de convívio. No fundo, eles já constituem introjeções de uma realidade comandada pela mesma ideia, que tem a sua máxima expressão numa unidade nacional resistente a tudo o que ameaçou desfigurá-la [...]. A sua base é múltipla. A integração territorial é o seu palco imenso, incontestado, de mais de 8,5 milhões de quilômetros

quadrados, e a integração racial é o seu substrato humano, diante do qual os ensaios de preconceito se tornam cada vez mais ridículos.

Por outro lado, a integração cultural desde cedo alicerçada na comunidade de língua, de crenças, de costumes e de aspirações, a que se foram reduzindo as novas influências, representou a contrapartida natural da integração racial. Daí chegou-se a uma peculiar integração política que os sucessivos esquemas formais, inspirados em ideologias importadas, ainda não permitiram que fosse captada e sistematizada convenientemente. A República, por exemplo, trouxe dificuldades menos por encerrar um anseio de aperfeiçoamento democrático do que por ter sido identificada com a federação. Esta, entre nós, veio a ser entendida até “contra a lógica e a gramática”, na observação de João Camilo de Oliveira Torres, “significando autonomia, dispersão e nunca união ou aglutinação”. Sempre fomos mais que “estados” apenas “unidos” *a posteriori*, porque sempre fomos *um só Brasil*. Isto explica a aprovação geral que houve no país quando a Emenda Constitucional de 1967, num dispositivo infelizmente alterado em seguida, voltou a chamar-nos pelo nosso verdadeiro nome.

Esses componentes do Projeto Histórico se *continuam* e com outros se combinam no Projeto Atual, sempre orientados pela mesma ideia-força, embora sob forma compatível com as novas condições. Assim é que a integração territorial já não significa a mera posse nominal do território, mas a sua ocupação efetiva, enquanto a integração racial e a cultural importam doravante em consolidação, ampliação e aperfeiçoamento daquela unidade que é o nosso mais valioso patrimônio. A integração social impõe a elevação do nível geral de vida e de participação na obra comum, a partir da recuperação das populações ainda marginalizadas, vinculando-se estreitamente à integração econômica e à política. Por sua vez, a integração internacional resulta das anteriores, no sentido de que implica para as nações a capacidade de cooperar e competir lealmente, na base dos seus próprios interesses ou possibilidades. E assim por diante.

Em outras palavras, *desenvolvimento*. Desenvolvimento igualmente integrado, que não se detém na simples variável econômica. Sem dúvida, o elemento quantitativo não deixa de ter predominância sobre o qualitativo nas fases iniciais do processo. Toda nação, seja realista ou idealista a filosofia que inspira o seu projeto, faz-se necessariamente pragmática no momento de alçar voo para a plena afirma-

ção. Tal mobilização de forças, entretanto, leva a um geral despertar de energias espirituais que urge estimular como condição de êxito para o crescimento material, a que não pode cifrar-se o próprio desenvolvimento como categoria global. Nessa múltipla incidência é decisivo o papel da educação. (Chagas, 1978, pp. 82-83.)

[...]

Papel que, configurando um conjunto de ações, demanda a conscientização progressiva de propósitos políticos, sociais e psicológicos que as norteiem. O exercício de atividades assim orientadas informa e autoriza sua reconstrução metódica e a reformulação dos próprios objetivos, em uma espiral de crescente lucidez que perpassa diferentes níveis e especificações.

O livro inteiro passa a intenção de descortinar, por trás do formalismo do sistema educacional, o que haveria de autenticamente brasileiro na estrutura e no funcionamento da educação corrente no Brasil. Que laços as escolas estabelecem e mantêm com os estudantes e os seus familiares? De que modo o cotidiano desses grupos poderia ser contemplado no processo curricular para que a própria existência nelas encontre uma referência de sistematização, crítica e reconstrução?

No Parecer nº 853/71, o Conselheiro Valnir Chagas, explicita a doutrina do currículo na Lei n.º 5.692. Dela faz parte o conceito de *matéria*, cujo sentido difere da acepção comum, para significar “todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua apresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas.”

O que se deveria entender por esses conceitos que haveriam de orientar a reordenação dos currículos do ensino de 1º e 2º graus está naquele Parecer:

[...]

... o G. T. repele com veemência uma distinção mecanicista à base de “disciplinas” que preparam à reflexão, “práticas educativas” que le-

vam à ação e “atividades artísticas” que predisõem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-pedagógica.

A divisão adotada resulta, claramente, de um duplo critério de amplitude do campo abrangido naquelas situações e, ao mesmo tempo, da forma de sua abordagem com vistas aos conhecimentos [...]

Na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo – formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente.

No início da escolarização, as ciências (p. ex.) só podem ser tratadas em termos de atividades, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra de toque do método científico. Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais frequentes, pelo amadurecimento natural do educando, já temos a área de estudo (ciências exatas e Biológicas, p. ex.); e nessa progressão se chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada subárea (matemática, física, química, biologia, p. ex.) ou disciplina.

[...]

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se faz pelo “seu relacionamento, ordenação e seqüência” a fim de que, do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente. (Chagas, 1971. In: *Documenta* n°132 pp. 169-171.)

A organização do currículo do ensino de 1º e 2º graus em *atividades, áreas de estudo e disciplinas* outra coisa não significa senão o apelo ao reconhecimento das condições evolutivas das nossas crianças e adolescentes; ao ajustamento da escolaridade às características psicológicas, socioeconômicas e culturais do alunado. Antes de definir os programas escolares, seria preciso que os professores e administradores de sistema se perguntassem quem são aqueles alunos e as respectivas famílias; quais as suas experiências anteriores; o que é que já sabem e lhes impõe, de imediato, possibilidades e condições iniciais.

Para ser brasileira, a escola não poderia deixar de fazer essa consulta preliminar aos pais e aos próprios estudantes, não é mesmo? É o que nos propõe o professor Valnir, a partir de referências históricas que permanecem válidas ainda hoje e convergem para a psicologia Genética originária de Jean Piaget¹.

Tema recorrente na didática, a avaliação da aprendizagem é transversal a todas as modalidades de educação. Não porque faça parte de uma rotina necessária, mas porque, vinculada ao sistema de seleção, pode chegar a determinar a conduta dos estudantes ou motivar

¹ A este propósito, cabe não esquecer que a percepção da criança é sincrética e acríica, global e indiferenciada, enquanto a separação de partes, se bem acene com certo grau de conscientização, não passará nela de uma deformação se não conduz à reintegração no todo. Já Claparède, na fase romântica da “escola ativa”, resumia tal fato no princípio de que o desenvolvimento mental evolve “da generalização implícita e inconsciente para a individualização inconsciente ou consciente e, em seguida, desta individualização para a generalização consciente”. Com uma terminologia mais hermética, Gerome Bruner diz hoje o mesmo ao afirmar que o curso normal do desenvolvimento intelectual começa pela representação *de atividade*

inumeráveis conflitos a partir do modo como seja manipulada pelos docentes. Vale à pena, portanto, consultar a concepção de avaliação que o professor Valnir tem como intrínseca ao ensino, para além, igualmente, das fronteiras do sistema de graduação:

[...] Afinal, o que aprendemos é função do propósito com que o fazemos; e se estudamos para um exame externo e posterior, não apenas os conteúdos e as formas de tratá-los, como a persistência de que fixamos, estarão referidos a tal propósito, em detrimento de qualquer finalidade mais nobre e duradoura. Anos atrás, tivemos ocasião de comprovar esse fenômeno quando, “inesperadamente”, voltamos a submeter uma turma de estudantes à mesma prova aplicada três dias

(da aquisição de hábitos), passa pela representação *icônica* (de reprodução de imagens) e chega à representação *simbólica* (de linguagens, incluindo a lógica).

Essa marcha foi sistematizada por Jean Piaget em décadas de pesquisas com seus colaboradores, notadamente Bárbel Inhelder. Para o criador da Epistemologia Genética, – na admirável síntese que fez em conferência pronunciada na Universidade de Manchester – a plena vida mental se expressa mediante “ações interiorizadas e reversíveis que se coordenam em sistemas caracterizados por leis aplicáveis a cada sistema como um todo”. Tais operações, acrescenta, “são ações porque se executam em objetos antes de realizar-se em símbolos. São interiorizadas porque podem efetuar-se em pensamento sem perder o seu caráter original de ações. São reversíveis em contraste com as ações simples, irreversíveis: a operação de combinar pode ser invertida imediatamente na de dissociar, enquanto o ato de escrever da esquerda para a direita não pode ser invertido no de escrever da direita para a esquerda sem aquisição de um novo hábito diferente do primeiro. Por fim, visto que não existem isoladamente, as operações se combinam em estruturas de conjunto: “a construção de uma classe implica um sistema classificatório; ... a do sistema de números pressupõe uma compreensão da sucessão numérica $n + 1$ ”; e assim por diante.

Do nascimento à maturidade, a construção dessas operações se faz ao longo de quatro períodos. O primeiro é o período *sensorio-motor*, que vai aproximadamente até os 2 anos de idade, caracterizando-se por ações motoras sem atividade de pensamento, isto é, por ações que não se “interiorizam” em “representações”. Tudo, nesta fase, se resume ao aqui-e-agora da percepção pelos sentidos, pois o que a criança deixa de ouvir, ver ou tocar para ela não existe. A sua “permanência” irá resultar da organização do campo espacial, que ainda está em curso, e dependerá da coordenação dos movimentos, que só começa a ocorrer quando o indivíduo é capaz de retornar ao ponto inicial, pela reversibilidade, e de mudar a direção dos próprios movimentos, pela associatividade. Embora restrita ao plano motor, essa coordenação assinala o fim do primeiro período e anuncia o segundo, o *pré-operacional*, que se prolonga mais ou menos dos 2 aos 7 anos. Aparece também aqui a “função simbólica” sob formas como as de linguagem e jogo à base da imitação, tanto da imitação que já se faz algum tempo após o fato “reproduzido” como de uma imitação interiorizada que dá origem às imagens mentais e à fantasia. Em consequência de tais avanços, a adaptação do indivíduo cada vez mais se ressent da ausência de uma

antes, obtendo um desempenho global inferior a 70% do registrado na primeira experiência. Ficou muito claro que, para os alunos, o estudo feito já tinha realizado os seus fins – passar, em vez de saber – e o esquecimento em marcha era um nítido mecanismo de defesa. Imagine-se então o devastador efeito que tem o concurso vestibular, como verdadeira espada de Dâmoques a ameaçar e deformar todo o 2º grau e grande parte do 1º! (Chagas, 1978, p. 255.)

[...]

É a *avaliação como execução* a única efetiva e natural, cuja substituição por soluções pseudo-racionalizadoras custa sempre o preço de uma deformação do aluno ou do que se pretende ensinar-lhe, quando não de ambos. Se aprender é assimilar um modo de pensar e agir,

efetiva “conservação” da experiência, além do nível sensório-motor, e de “operações psicológicas definidas” que lhe permitam representar as ações em pensamento.

Isso começa a verificar-se no terceiro período, o *das operações concretas*, que em princípio fica situado entre os 7 e os 11 anos. Dá-se nesta fase uma estruturação progressiva do mundo real com mobilidade crescente. As atividades de pensamento, esboçadas no período anterior, alcançam maior reversibilidade; e surgem as operações lógicas resultantes das ações de combinar, dissociar, ordenar e estabelecer correspondências. Nos sistemas operacionais que então se formam encontram-se os de classificação (sucessiva inclusão de classes em classes mais amplas), seriação (reunião de relações transitivas num sistema) e multiplicação (classificação concomitante sob duas características), todos importantes para a construção dos conceitos de número, tempo e movimento. As operações, entretanto, restringem-se aos próprios objetos – daí serem qualificadas de “concretas” – desenvolvendo-se separadamente em cada campo, com insuficiente formalização e sem alcançar o nível das estruturas do conjunto nem atingir completa generalidade. É o caso da “conservação de substância”, quando se altera a configuração do objeto: identificar, por exemplo, a mesma quantidade de líquido que passou de um recipiente longo para outro curto de capacidade idêntica. Só pela altura dos 12 anos essa operação começa a estar presente.

O equilíbrio que ainda falta vai definir o último dos períodos, o *proposicional ou das operações formais*, que se estende dos 11-12 aos 14-15 anos de idade, na maioria dos casos, e conduz à lógica do adulto. Surge o raciocínio hipotético-dedutivo que, no plano verbal, significa “a possibilidade de aceitar qualquer espécie de dado como hipótese e com base nele raciocinar corretamente”. O pensamento já não se reduz ao concreto, pois do real chega ao teórico e, sobretudo, parte igualmente do teórico para estabelecer ou verificar relações entre coisas. A lógica se apoia não só em objetos como em proposições, construindo-se então um grupo de “proposições operacionais” – implicação, disjunção ou incompatibilidade – que muda inteiramente a atitude experimental do sujeito. Aparecem também novos “esquemas operatórios” como os de combinações (incluindo permutações e agregações), de proporções ou de equilíbrio mecânico (igualdade de ação e reação), não necessariamente relacionados com a lógica das proposições. Enfim, elaborando-se progressivamente sobre as ações materiais, as operações acabam integrando-se naque-

com os correspondentes comportamentos afetivos, – e se a aprendizagem somente se configura quando o sujeito se tornou capaz de transportar a experiência assim adquirida a novas situações – segue-se que avaliar é, no fundo, registrar essa capacidade de transferência concomitante ao próprio aprender. Daí flui como consequência que *a)* para o aluno, a avaliação já ocorreu quando se deu a aprendizagem, como autêntica autoavaliação, e *b)* o exame, ou o que por isto se entenda, não vai além da comprovação desse fato.

O fato, porém, é que nem toda atividade docente origina uma aprendizagem, ou pelo menos a aprendizagem desejada. Isto encarece a importância da avaliação no processo – a *avaliação imediata* – que, além de mais direta e real, enseja uma intervenção corretiva já quase im-

las estruturas de conjunto, móveis e reversíveis, “que são ‘a forma’ de equilíbrio final para que tendem as funções sensório-motoras e representativas no curso do seu desenvolvimento”; daí “a profunda unidade funcional da evolução mental”.

Pode-se criticar em Piaget a quase-rigidez da sua discriminação de idades e um certo intelectualismo da sua psicologia essencialmente cognitiva. Quanto à primeira restrição, cabe levar em conta que a todo instante, em sua obra, a menção dos números de anos vem seguida de ressalvas para caracterizá-la não como algo definitivo, mas como pontos de referência sujeitos a variações. Em relação à segunda, importa considerar que o mestre de Genebra construiu uma *epistemologia genética*, um quadro de evolução da vida mental, em que a inteligência já não é uma “faculdade”, mas simplesmente “o estado de equilíbrio para que tendem todas as adaptações de ordem sensório-motora e cognitiva, assim como todas as trocas de assimilação e acomodação entre o organismo e o meio”. Ela envolve a dimensão conativa ou psicomotora e, se bem não se confunda com a afetividade, desta é inseparável no sentido de que “mesmo em matemática pura”, por exemplo, “não se pode raciocinar sem experimentar certos sentimentos e, inversamente, não há sentimento que deixe de acompanhar-se de um mínimo de compreensão e discriminação”. Em outras palavras: não há aprendizagem sem motivação e não há motivação no vazio, sem um objeto que a desencadeie.

Ainda que não baste este envolvimento, e certamente não bastará de um ponto de vista estritamente didático, o certo é que tal marcha evolutiva, quaisquer que sejam a sistemática e a nomenclatura de sua teorização, coincidem em grandes linhas com o que de há muito já é matéria de consenso. Desde, portanto, que a ela não nos atenhamos com exclusividade, a sua utilização é valiosa para o estabelecimento de itens curriculares que, tanto quanto possível, reflitam a forma como a realidade é assimilada e interpretada pelo ser humano ao longo do seu desenvolvimento. Os próprios itens assim fixados não serão mais, afinal de contas, que outros pontos de referência também sujeitos aos indispensáveis ajustamentos ditados pelas diferenças individuais no imprevisível das situações que se criem. É nesta perspectiva que se deve encarar a divisão atual do currículo nas três categorias de atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Antes, na abordagem totalmente intelectualista da educação brasileira, somente de disciplinas se cogitava, desde o início da escolarização, e de disciplinas já muito recortadas.

possível depois, quando outras sejam as motivações do aluno e diferentes as variáveis da situação. Nessas avaliações, como o pintor que julga cada traço ou cor e o compositor que aprecia cada acorde ou frase melódica, o professor busca desde logo encaminhar os resultados no sentido da exatidão e coerência das partes e da harmonia do conjunto. Claro que também pode haver uma *avaliação mediata*: no caso, o exame. Este, contudo, será tanto menos relevante quanto mais frequentes hajam sido as avaliações imediatas e, quando feito, já prescindirá da consideração de pormenores para ater-se à visão global do trabalho realizado.

Imediata ou mediata que seja a avaliação, o que nela se focaliza em primeiro plano são os elementos qualitativos identificados com os

Mesmo quando se integrou o ensino científico em “ciências físicas e naturais”, deixando a separação para um ciclo “complementar” ou “colegial”, o que realmente ocorreu foi a justaposição de uma matemática, uma física, uma química e uma biologia sob o mesmo rótulo. A partir de 1961, a essas disciplinas ainda mantidas em primeiro plano, com o objetivo único de cultivo da mente, acrescentaram-se “práticas educativas” voltadas à ação e “atividades” vinculadas ao setor artístico para educação do sentimento. Também isso era inadmissível, se antes já não fosse impossível, pois em qualquer situação sempre se pensa, age e sente, embora com predominância de uma dessas dimensões básicas do comportamento sobre as outras, porém jamais com a sua exclusão. A divisão tríplice atual já não segue tal orientação. Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de “amplitude” do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem.

Essa amplitude apresenta-se tanto maior quanto mais baixo seja o nível alcançado na escolarização e tanto menor, em consequência, quanto mais alto seja ele. Até boa parte do período das operações concretas, a criança age no mundo e sobre ele, adquirindo hábitos e outros comportamentos mais ou menos estereotipados, com um mínimo de interiorização e mobilidade; daí a predominância das *atividades* como forma de abordagem global do conhecimento. À medida, porém, que aumenta a capacidade de discriminação do indivíduo e certos campos adquirem destaque e nitidez, surgem em primeiro plano as *áreas de estudo* como divisão do conhecimento em amplos setores. Por fim, tanto mais avançado esteja o período das operações formais quanto mais cresce aquela capacidade de discriminação e pode o aluno, em um número crescente de situações, prescindir do apelo direto aos objetos; donde o ensino calçado principalmente em *disciplinas* como subdivisões das áreas de estudo.

A essa marcha do mais para o menos amplo corresponde uma evolução do menos para o mais formal. Nas atividades, as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização dos conhecimentos; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo

grandes “processos” comportamentais. Numa quase-inversão do quadro original, os dados quantitativos surgem como consequência, a menos que se trate de informação a cuja retenção caiba emprestar especial relevo. Neste caso, que não há de ser muito frequente, podem-se mesmo usar quesitos do tipo “objetivo”, conquanto não de mero e passivo reconhecimento como os de falso-verdadeiro ou múltipla escolha. Por outro lado, organizar a avaliação é criar *outras* situações problemáticas, diferentes das originais, a que devam os alunos “transferir” ou em que devam aplicar os conhecimentos e atitudes adquiridos, como evidência de sua aprendizagem. As situações anteriores já estarão perdidas no tempo e, embora possam continuar vivas na memória de alguns o que se pretende não é fixá-las à maneira de um condicionamento, mas precisamente variá-las como imperativo de mobilidade e dinamismo. (Chagas, 1978, p. 257.)

[...]

entre o saber e o fazer. Por outro lado, da predominância dos processos nas atividades, que se prolonga e reduz nas áreas de estudo, chega-se ao equilíbrio de ambas as dimensões nas disciplinas. Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é, mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo.

No início da escolarização, qualquer divisão antecipada e expressa do conhecimento estará fatalmente acima da capacidade de um aluno que apenas ingressa no período das operações concretas. As ciências, por exemplo, ainda não surgem como tais, a não ser nas cogitações do professor, e só podem objetivamente ser tratadas como atividades, juntamente com os demais campos. O seu estudo, assim, constitui uma exploração do mundo real com base na curiosidade, que é um dos móveis principais do comportamento infantil e será, pela vida afora, a pedra de toque do método científico. Claro que uma incipiente sistematização ocorrerá aqui e ali, de forma ocasional, quando o aluno seja levado a exprimir o que tenha visto, feito e “aprendido”. Mais tarde, alguma divisão já é possível por áreas correspondentes às grandes linhas do núcleo comum – ciências exatas e biológicas, digamos – e as sistematizações tornam-se mais frequentes e mais elaboradas com o surgimento das operações formais. Nessa progressão chega-se às disciplinas (matemática, física, química, biologia etc.), com predominância do sistemático sobre o ocasional. Escusado é dizer que idêntico tratamento há de ser dispensado as duas outras grandes linhas do núcleo: comunicação e expressão e estudos sociais.

Por aí se vê que, mesmo no quadro de um ensino declaradamente “regular”, essa discriminação dos itens curriculares nunca deverá ser rígida, porque rígida não é a marcha evolutiva da infância ao fim da adolescência. No máximo, pode-se estabelecer que as atividades predominam no início da escolarização e, mais ou menos a meio-caminho do 1.º grau, surgem as áreas de estudo que vão cedendo às disciplinas, no terço ou no quarto finais desse grau, até a sua predominância no 2º grau. (Chagas, 1978, pp.194-198.) [...]

Em rigor, a verdadeira avaliação não se planeja fixando e estereotipando respostas, com exclusão de outras – conhecidas, previsíveis ou insuspeitadas, de igual ou maior importância – que o aluno *também* domine. Essa orientação, que à comodidade sacrifica a autenticidade, compromete irremediavelmente a eficiência do instrumento empregado e, o que é pior, vicia de modo insanável a fidedignidade dos resultados. No caso, isto sim, planejar é criar condições nas quais o estudante expresse tão livre e pessoal quanto possível, o que foi capaz de assimilar ou construir no setor considerado e o modo como o fez. Assim, igualmente por este prisma a avaliação constitui parte da execução curricular, pois o melhor contexto, senão o único, para julgar o aluno em seus progressos e dificuldades é a própria situação de aprendizagem. “O exame comum e externo”, como há quase meio-século alertava Whitehead, “é fatal para a educação”. (Chagas, 1978, p. 258.)

[...]

Essa concepção permanece visionária ainda hoje, contrastando com a prática consuetudinária de nossa avaliação escolar, que subsiste identificada com a verificação de resultados, mediante a aplicação de provas ou exames ao final do processo ou de suas distintas etapas. Tal prática, antes de ser um apoio ao processo de aprender, revela-se uma forma de coação, essencialmente seletiva. Ora, “avaliações” desta natureza já estão de antemão corrompidas pelo interesse ou pela necessidade do estudante de obter aprovação, transformando a relação professor-aluno num jogo persecutório entre “gato e rato”.

Aqueles que tiveram o privilégio de ter Valnir Chagas como professor sabem que ele se pautava pela formulação de questões ou problemas inteligentes, no processo educativo ou ao seu término, cuja resolução era possível por meio da reflexão, jamais pela mera reprodução de informações. E o sentido preferencial de sua utilização era obter para si mesmo e oferecer aos respectivos estudantes informação sobre o ensino e a aprendizagem, útil à sua reconstrução e ao seu aprimoramento.

É assim que, da aspiração do povo por mais educação o professor Valnir vai inferir o conceito de *continuidade*, chave para o planejamento dos estudos no sentido de um permanente cres-

cimento. E a ele contrapor o de *terminalidade* no sentido complementar de acesso ao conhecimento útil para os que necessitam trabalhar até para manter-se estudando. Ambos considerados com equivalente valor formativo. Esses conceitos, mutuamente dimensionados conforme as circunstâncias, permitiriam “corrigir”, progressivamente, a dualidade estrutural do ensino médio, resultante direta da estratificação social. Em conjunto com os conceitos de *atividade*, *área de estudo* e *disciplina* significariam uma transformação radical, mas para implantação paulatina nos currículos escolares do ensino de 1º e 2º graus e nos currículos de formação de licenciados.

Cada traço significativo do nosso sistema educacional é tomado ora como referência de historicidade, ora como indicador da necessidade de transformação, de modo que se tenha a compreensão de sua facticidade e da direção para modificá-lo em prol de uma brasilidade capaz de transcender os próprios condicionamentos.

Escolarização obrigatória de 8 anos, com a incorporação do antigo ginásio ao ensino de 1º grau; melhor articulação do ensino médio com o superior, mediante a proposta de integração horizontal de educação geral e formação especial e a correspondente instituição do 1º ciclo universitário; maior descentralização na formulação dos currículos plenos, com mais autonomia para a escola e abertura às opções dos alunos; centração da educação no desenvolvimento de processos e na situação dos conteúdos como meios para realizá-lo; adoção de procedimentos ativos e novos instrumentos de informação e comunicação como recursos ao exercício efetivo do fazer, sentir e pensar que, por sua vez, demanda ter os contextos imediato e mediato como objeto de reflexão. De muitas maneiras se pode verificar, na pedagogia do professor Valnir, o estímulo ao enraizamento das instituições educativas na nossa cultura e a disposição dialética de transcender os condicionantes histórico-culturais até o limite das possibilidades dessas instituições.

A *atitude de pesquisa* é fundamental para isso e ele lamenta que [...] “a *pequena escola*, a respeito da qual existe uma rica experiência brasileira, [permanença] inexplorada nos estudos acadêmicos” [...]

Sem o exercício da pesquisa, não haverá, como nos adverte o mestre, antídoto para as

[...] ideias e soluções que nos chegam de outros países, não raro já superadas na origem, que visivelmente conflitam com o Projeto Brasileiro. Como, entretanto, são absorvidas sem as indispensáveis adaptações, acabam impedindo que nos concentremos em nossa realidade e encontremos os nossos próprios caminhos. Pior é que as importações não se limitam a livros e demais produtos da chamada indústria do conhecimento. Elas alcançam também os profissionais estrangeiros, nem sempre escolhidos entre os melhores, que nos são enviados em programas de “assistência técnica”, assim como os nacionais que se deslocam para aprender noutros sistemas ... a *nossa* educação. Em breve, se providências acauteladoras não se adotarem, teremos formada além-fronteiras toda a “elite” universitária, ou o que por isto se entenda, para reproduzir-se depois em novos professores e especialistas. Uma ocupação cultural.

Longe de nós preconizar posições isolacionistas em um mundo que tende a encaminhar-se para a interdependência; mas apenas a encaminhar-se, pois não passa de ingenuidade falar de co-operação entre partes ainda desiguais. Mesmo assim, temos que a absorção de experiência é não só admissível como necessária em aplicações de ciências exatas, por exemplo, conquanto a própria tecnologia conserve muito do artesanato ao refletir gostos e estilos nacionais em suas “formas”. A técnica, porém, é sem dúvida transferível, ao menos quando o seu detentor de fato queira transferi-la. O mesmo não ocorre no campo das ciências humanas, em particular no da educação, que é sempre ... expressão de uma cultura e somente nesta pode ser desenvolvida e estudada. Com base em tal ponto de referência e “redução”, delineado com crescente clareza, poderemos atuar de maneira seletiva para adaptar as soluções externas que de fato nos interessem e recusar as que não nos convenham. Outro meio não existe para vencer o complexo colonial, ainda muito forte em certos setores, que cega pela alienação do adesismo quando não consome pela neurose da xenofobia. (Chagas, 1978, p. 350.)

[...]

Instado pelo Ministério da Educação, por sua vez pressionado por entidades como a Federação Nacional das Apaes, o CFE aprova o Parecer nº 848/72, do qual é relator o Conselheiro Valnir Chagas, no sentido de, preliminarmente, “delinear a política e as linhas de ação do governo na área de educação de excepcionais”. Seu discurso permite-nos aquilatar mais essa contribuição à institucionalização, segundo padrões modernos, de uma modalidade educacional até então mantida à margem do sistema, bem como sua expectativa sobre o suporte necessário da universidade à realização das mudanças projetadas para o ensino de 1º e 2º graus, mediante o exercício pertinente de sua tríplice função:

[...]

Esta, por estranho que a muitos pareça, representa uma área para assim dizer *nova* em nossa realidade educacional [...] Até há pouco, em nosso país, a educação dos excepcionais era uma atividade igualmente “excepcional”, cifrando-se a algumas escolas também “excepcionais” criadas em locais “excepcionais”. Tudo era *excepcional*: a concepção, a política, a ação: e mesmo as iniciativas mais bem intencionadas, conquanto “excepcionais”, só contribuíam para agravar a marginalização dos infra e até dos superdotados.

Somente a partir de 1961 cogitou-se do assunto em nossa legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases dele se ocupou pela primeira vez, estabelecendo no seu artigo 88, que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” O princípio estava rigorosamente correto: mas a timidez com que era formulado (“até onde possível”...), o uso da própria palavra “excepcional” e a abertura de título em separado para a matéria – o título X – acabaram por sublinhar a excepcionalidade.

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, deu o novo passo. Nos termos do seu artigo 9º, “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes

Conselhos de Educação.” Não há, portanto, um título ou capítulo à parte, nem se usa o vocábulo “excepcional”. A matéria surge como um caso do ensino regular, em larga medida classificável na linha das diferenças individuais, sujeita naturalmente a “tratamento especial”.

O problema consiste agora em preparar esse tratamento especial, que nem implica a segregação de antes em escolas de desajustamento, nem importa no abandono do aluno à própria sorte. É no plano técnico da execução, e não no legislativo, que agora se insere o “no-que-for-possível” da lei de 1961. Até onde não seja prejudicial, o aluno rápido ou lento, por todos os motivos que não cabe repetir aqui, há de conviver com os demais e aprender com eles. Somente quando indispensável se fará o “tratamento especial”, individualizado, cuja função não deixa de visar a restituí-lo àquele convívio e à normalidade, que esta – a normalização crescente do excepcional, e não a sua marginalização – é a finalidade última a alcançar.

Tal orientação terá de refletir-se na formação de mestres-especialistas para a educação de excepcionais, pois também aqui a inteira separação em cursos estanques será prejudicial. O professor de excepcionais deve ser basicamente um educador, como os demais, e não apenas um técnico manipulador de determinados aparelhos ou repetidor de certos exercícios estereotipados. Sobre o educador é que se assenta o especialista, mediante o estudo de soluções apropriadas a cada linha de excepcionalidade. Daí usarmos a expressão professor-especialista.

Esta foi, aliás, a posição em que se colocou o CFE a partir de 1969, muito antes de surgir a Lei n.º 5.692. Disciplinando os estudos superiores de educação, ao fixar os mínimos de conteúdo e duração para o curso de pedagogia, o Parecer n.º 252/69 previu desde logo as habilitações específicas para “educação de excepcionais”, a serem reguladas em pronunciamentos especiais, sempre montadas sobre a base comum daquele curso. No mesmo ano, o Parecer n.º 295/69 indicou a necessidade de apressar-se tal regulamentação e para tanto constituiu-se uma Comissão Especial. A Comissão já apresentou o Parecer n.º 07/72, que estabeleceu os mínimos para o magistério de educação dos deficientes da áudio-comunicação, e os seus trabalhos prosseguem. [...]

A esta altura, aliás, outras habilitações já teriam sido fixadas e disciplinadas não fosse o surgimento do programa, agora mais amplo e sistemático, a que em boa hora se lança o Ministério da Educação e Cultura neste setor tradicionalmente “excepcional” da nossa organi-

zação escolar. Constituído o grupo de trabalho como a providência mais importante dentre as já adotadas nesta fase preliminar, nada aconselhava a que prosseguíssemos numa ação paralela que levaria a inevitável dispersão. Daí a momentânea interrupção daquele esforço, para acompanhamento dos estudos a cargo do grupo e posterior retomada do assunto, já então, no quadro de uma política nacional de educação dos excepcionais.

O traço principal dessa política, salutar consequência da nova orientação ditada pela Lei n.º 5.692/71, há de ser a definição do setor de excepcionais como um aspecto do ensino regular e, assim, como uma atribuição *dos vários sistemas* que não exclui nem a coordenação geral, nem onde necessária, a assistência técnica e financeira da União. Longe estão os dias em que se pensava resolver o problema com a instalação “excepcional” de dois ou três institutos especializados em cidades mais populosas do país. É preciso não esquecer que também os excepcionais estão incluídos na obrigatoriedade escolar dos sete aos catorze anos com direito a que se levem em conta as suas características individuais. Esta última circunstância sugere mesmo que para os subdotados, por um critério de idade mental, se prolongue o ensino gratuito até o limite da real *educabilidade* de cada aluno.

É o “tratamento especial” do artigo 9º, que de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação que é o ajustamento social do educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no artigo 3.º da Lei n.º 5.692. A sua dosagem, por outro lado, será função do grau de “desvio”, para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à “normalidade”.

A partir de tais pressupostos, uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade: (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino. Os dois primeiros terão de apoiar-se grandemente sobre as universidades, cujos programas de ensino e pesquisa, à medida que se amplie a oferta de educação para excepcio-

nais, encontrarão um campo ideal para experimentação e prática nas próprias escolas ou seções escolares especializadas que se instalem.

Entretanto, sobretudo de início, não se há de desprezar nem o acervo de soluções reunido até hoje, em iniciativas pioneiras cuja experiência cabe antes sistematizar e utilizar, nem muito menos os recursos humanos formados em meio a dificuldades e sacrifícios pessoais de toda ordem. Medidas especiais devem ser previstas para esse aproveitamento, a fazer-se sob o único limite da autenticidade. Aliás, no citado Parecer n.º 07/72, o Conselho Federal de Educação já abriu claramente o caminho em tal direção.

O terceiro ponto – a instalação de escolas ou de seções escolares especializadas, a cargo dos sistemas – repousa sobre os dois anteriores: e os três, direta ou indiretamente, sempre supõem a coordenação, o estímulo e a assistência do Ministério da Educação e Cultura. Esta Ação Nacional do MEC, razão da sua própria existência, abrangerá desde o estabelecimento de condições que deem realidade à política mais agressiva e orgânica em perspectiva, até a conjugação e racionalização dos esforços regionais, o incentivo a novas iniciativas, o reclamo de providências e a oferta de reforços técnicos e financeiros onde maior seja a carência de meios. (Chagas, 1972. In: *Documenta* n.º 141, pp. 242-244).

[...]

O professor necessário

Os termos didático-administrativos cunhados pelo professor Valnir têm maneabilidade para que possam representar os processos educativos em curso e acompanhar a dinâmica das transformações que neles se operam. Veja-se, por exemplo, os conceitos de *continuidade* e *terminalidade*, *educação geral* e *especial*, *atividades*, *área de estudo* e *disciplina* que, no jogo de arranjos para atender a requisitos sociais, psicológicos e conjunturais, vão transmutando-se um no outro, em recíproca complementaridade. É assim que ora revestem um sentido, ora revelam até mesmo o significado contrário, dependendo da perspectiva do observador ou da função que se lhes atribua, como o mestre exaustivamente demonstra nos excertos

selecionados para esta publicação. Lidar com essa dialética supõe um professorado qualificado, capaz de flexibilidade nos modos de sentir, fazer e pensar a educação.

O livro *Formação do magistério – novo sistema*, editado em 1976, reúne seus trabalhos pertinentes ao tema, todos aprovados no plenário do CFE. Dele foram selecionados alguns trechos para permitir vislumbrar a política de formação de docentes que a *atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus* requeria e, de certo modo, acrescentava-se à reforma universitária que a antecederia².

E agora, outra vez?

Como se pode constatar da leitura precedente, o professor Valnir conhecia o sentido do movimento de atualização educacional no mundo, desde suas origens remotas, e trabalhava suas principais características sem deixar de referi-las, diferenciadamente, às práticas pedagógicas usuais nos contextos local e nacional em que atuava. Isso em um ambiente universitário que costumava oscilar do último modismo importado à recusa ao envolvimento com as condições reais da escolaridade brasileira.

A informação meramente livresca e predominantemente estrangeira de que, então, se fazia largo consumo nas licenciaturas,

² Nova escola, novo magistério."Com estas palavras, que bem poderiam constituir o título da presente publicação, tentamos logo em 1971 sintetizar o maior desafio em que importava a implantação da Lei n.º 5.692, então promulgada. Antes, idêntica preocupação já manifestáramos ao justificar o anteprojeto que originou essa lei. Sabíamos, e muito mais sabemos agora, que tais fossem os nossos professores e especialistas em educação, tais seriam os avanços a registrar no ensino de 1º e 2º graus. Tínhamos por indiferente, no caso, que a sistemática proposta visasse apenas a uma "atualização" e, no plano teórico, encontrasse encorajadora receptividade entre os verdadeiros educadores. Uma coisa é aceitar em princípio as ideias ou soluções que inovam e outra, muito diferente, é realizá-las com as necessárias mudanças de atitudes e de métodos. Somos intrinsecamente conservadores; e qualquer alteração planejada na esfera social exige sempre, em última análise, uma geração para que efetivamente se imponha. (Chagas, 1976, p. 7.) [...]

Tanto a lei como, já agora, o plano traçado para formação de professores e especialistas, com a variedade dos caminhos que possibilitam para atingir cada objetivo, levam a essa atitude experimental, indispensável ao êxito quer do ensino de 1º e 2º graus, quer igual-

permitia esse estado de coisas. Lembro-me de haver presenciado colega de faculdade professor, com comovedora convicção, os ideais não diretivos da pedagogia de Carl Rogers, encerrando suas colocações verbais com a ameaça de aplicar uma verificação (obrigatória e seletiva) sobre esse objeto de estudo. A mera confissão ideológica dificilmente consegue prevalecer sobre a prática consuetudinária senão acompanhada de clamorosas contradições.

Valnir Chagas, entretanto, mantém-se coerente ao longo da carreira e do desenvolvimento das matérias que publica. E nelas faz a síntese do conhecimento pedagógico de seu tempo com as raízes educacionais brasileiras para projetar as atualizações necessárias e o

mente do ensino superior. Os dois, aliás, encontram-se precisamente no terreno que ora focalizamos: este preparando o magistério daquele, que em contrapartida lhe fornece os alunos. De como se comportem ambos os níveis dependerá a escolarização como um todo. [...] (Chagas, 1976, p. 11.)

[...]

A partir daí, dando forma aos mais significativos avanços da lei no âmbito do ensino "regular", cabe desenvolver uma escolarização simultaneamente contínua e terminal, em que os estudos se escalonem do mais para o menos amplo, ou do menos para o mais específico, e aos conteúdos gerais se associem os de formação especial, para configurar uma educação integral tanto quanto possível isenta de dualismos. [...] (Chagas, 1976, p. 13.)

[...]

Passando à concepção mesma dos cursos, é fora de dúvida que haverá, doravante, cada vez menos lugar para licenciaturas específicas desde o início ao fim dos estudos, sem assentar-se em base mais ampla – como a de química ou a de geografia – e para aquelas, excessivamente fluidas, que permaneciam na base sem nunca alçar-se a qualquer especificidade como a de ciências sociais. Curioso é que a nova organização do currículo, na escola de 1º e 2º graus, leva à coexistência das duas características, pois enquanto se exigirá dos mestres uma visão de maior amplitude para as "atividades" e "áreas de estudo" do 1º grau, também deles se reclamará o domínio específico das disciplinas do 2º grau. Resta saber como se há de promover esse compromisso sem enveredar pelo caminho longo, custoso e dispersivo de formar dois ou mais tipos diferentes de professores.

[Na conferência proferida no CFE], durante o "V Seminário de Assuntos Universitários", propusemos como solução "o preparo de um profissional que circule facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da "atividade" à "disciplina", passando pela "área de estudo". Apoiamo-nos para tanto em um só princípio – o da polivalência – encarado em duas direções: "a polivalência *vertical*, decorrente de cursos planejados segundo o disposto no artigo 23 da Lei n.º 5.540/68, com 'modalidades diferentes quanto ao número e à duração'; e a polivalência *horizontal*, resultante de uma globalidade decrescente em que, até o nível da licenciatura de 1º grau, se prepare o docente de atividades e áreas de estudo, e daí por diante, num jogo discriminativo de habilitações, se forme o mestre de disciplinas". Se é certo, como se tem alegado, que a integração dos estudos não se alcança pela via única

sentido dessa evolução. A contraposição que faz da *função de suplência* à de *suprimento*, por meio da qual antevê a transformação que se preparava nos métodos didáticos, com as aplicações possíveis das tecnologias da informação e da comunicação, e deles para todo o ensino, especialmente o de jovens e adultos, foi profética.

Situá-lo no fluxo do pensamento contemporâneo da nossa educação é inquestionável para os que conhecem os seus escritos e os caracteres daquele pensamento.

A ditadura, porém, não era a ecologia política adequada para o florescimento do compromisso com a *realidade brasileira* que implicaria, de imediato, o reconhecimento da absurda desigual-

do professor individualmente considerado, menos certo não é que sem ele, convenientemente preparado, nada ou muito pouco se conseguirá em tal sentido. (Chagas, 1976, p. 19.)

[...]

Por fim, de tão evidente, quase desnecessário nos parece mencionar que o currículo destinado ao preparo dos professores envolve uma parte de conteúdo e outra de formação pedagógica; mas fazemos o registro, em vista da natureza abrangente deste trabalho e, sobretudo, porque daí resultam algumas consequências que é útil comentar. Uma vez determinados quais sejam os cursos das áreas geral e especial, os mínimos de conteúdo e duração a observar em sua organização – a que os estabelecimentos farão os acréscimos julgados convenientes – se fixarão em indicações específicas: tantas quantas sejam as licenciaturas, para a parte de conteúdo, e uma indicação comum para a de formação pedagógica. Estes aspectos de conteúdo e método praticamente se identificam e se confundem na área propriamente de educação, que é em última análise aquela formação pedagógica ampliada e aprofundada. O fato de que se preveja uma indicação comum para a formação pedagógica das outras licenciaturas é apenas uma solução de economia e não implica, de nenhuma forma, a cisão dos dois aspectos nos currículos plenos e na sua execução, o que vale dizer: na formação mesma dos alunos. Desde o Parecer n.º 292/62, em que se extinguiu o chamado “curso de didática”, vimos insistindo na “inconveniência de separar o ‘como ensinar’ do ‘que ensinar’”. (Chagas, 1976, pp. 21-22.)

[...]

Em conclusão, resumimos estas considerações nos seguintes princípios e normas gerais que indicamos para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus:

1. O preparo regular do magistério – docentes e especialistas – para o ensino de 1º e 2º graus será feito, conforme o conteúdo e a duração dos estudos, em nível de 2º grau, para exercício docente até a quarta ou a sexta séries do 1º grau, e, em nível superior, para exercício docente ou de especialidade pedagógica em toda a escola de 1º grau ou nesta e na de 2º grau.
2. Em nível de 2º grau, o preparo dos professores far-se-á com observância dos princípios e dos mínimos de conteúdo e duração estabelecidos nos Pareceres nº 45/72 e 349/72.

dade da nossa “ordem” social e a obrigação ética de combatê-la; nem do *nacionalismo* frente à doutrina da interdependência das Américas, acordada com os interesses da “segurança do mundo ocidental”; menos ainda para o exercício da *solidariedade*, precisamente o objeto da repressão política instalada em 1964 e em processo de crescente violência. Mal comparando, os “donos do poder” tentavam então uniformizar o Brasil pela imposição de um pensamento político único, como os fascismos pretenderam fazer na Europa da primeira metade do século XX; processo antagônico à unificação por aproximações sucessivas, mediante negociação de interesses e mediação política das diferenças e dos con-

[...]

3.1. Em nível superior, o preparo do magistério será disciplinado em indicações de conjunto, uma para o campo de educação geral e outra para o de formação especial, seguidas de indicações específicas em que se fixem os princípios complementares e os mínimos de conteúdo e duração a observar nos cursos respectivos. Os mínimos de estudos pedagógicos a incluir nesses cursos, sem acréscimo de duração, constarão de uma só indicação específica.

[...]

3.2. Para o preparo dos especialistas em educação e dos professores destinados tanto à formação especial pedagógica do ensino de 2º grau quanto para início de escolarização e para educação de excepcionais, haverá igualmente uma Indicação Básica e indicações específicas para os cursos ou habilitações que se planejem.

[...]

4.1. Os estudos superiores destinados ao preparo de professores e especialistas de educação deverão ser organizados sob um duplo critério de polivalência por força do qual, de um lado, a mais altos níveis de formação correspondam possibilidades de exercício em níveis sucessivamente mais altos da escola de 1º e 2º graus e, de outro lado, cada curso abranja uma área ampla de conhecimentos que possa, em nível mais alto, desdobrar-se em um número significativo de habilitações específicas.

4.2. A formação em nível mais alto não impede, antes aconselha, que os professores já em exercício no ensino de 1º grau permaneçam neste nível onde e quando haja condições para tanto.

4.3. Tendo em vista o disposto nas alíneas do artigo 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a “habilitação específica” para exercício do magistério em determinado nível escolar supõe o domínio não apenas dos conteúdos respectivos, a serem genericamente consignados no diploma, como das orientações metodológicas exigidas para as atividades, áreas de estudo ou disciplinas consideradas a esse nível de escolarização.

[...]

5.1. O preparo superior de professores e especialistas, em nível de graduação, far-se-á mediante cursos de licenciatura desenvolvidos em duração plena ou de 1º grau, sem

flitos, que caracteriza a construção, ao longo de meio século, da União Europeia ainda em processo. Mas foram aqueles os pilares simbólicos convergentes à *integração*, explicitados no seu livro de 1978, sobre os quais Valnir formulou o projeto nacional de educação que haveria de paulatinamente propor.

O que se segue é o prolongado paradoxo de proposições de reformas da educação, a começar pela do ensino superior e incluindo a do ensino de 1º e 2º graus, de cunho eminentemente democrático, mas executadas por governos autoritários. Apoio à descentralização regulamentar dos sistemas educacionais; estímulo à organização dos sistemas municipais de educação; integração de uni-

prejuízo dos estudos adicionais, podendo os sistemas de ensino, pelos respectivos conselhos de educação, fixar normas de exercício profissional com vistas a que tal preparo se eleve progressivamente, refletindo o progresso geral e cultural do meio.

[...]

5.2. Para efeito do item anterior, e sem prejuízo da característica referida no item 6.1, entende-se por licenciatura de 1º grau a que seja ministrada no mínimo de 1.500 horas-aula, para as áreas de ciência e tecnologia, e de 1.200 para as de estudos sociais e humanidades, com integralização a fazer-se entre um e meio (1,5) e quatro (4) anos letivos; e por licenciatura plena aquela em que esses mínimos de tempo útil se elevem para 2.500 e 2.200 horas-aula, respectivamente, e o tempo total de integralização fique situado entre três (3) e sete (7) anos letivos.

5.3. As indicações específicas a que se referem os itens 3.1 e 3.2 poderão elevar desde logo os mínimos fixados por este Conselho, em relação a determinados cursos ou habilitações, sem prejuízo dos acréscimos que façam as universidades e demais instituições de ensino superior.

[...]

6.1. As licenciaturas de 1º grau concluir-se-ão, em princípio, por habilitação geral no campo de estudos identificado com o curso, e as licenciaturas plenas, além dessa habilitação geral, incluirão uma ou duas habilitações específicas dentre as disciplinas do correspondente campo de estudos e outras suscetíveis de nele classificar-se, conforme a indicação relativa a cada curso.

6.2. Em casos concretos, previstos nas indicações que as regulem ou em pronunciamentos complementares, as licenciaturas de educação geral poderão conduzir a habilitações para o ensino de disciplinas de formação especial classificáveis nos respectivos campos de estudos.

6.3. Às habilitações específicas de cursos, como aos cursos, aplica-se o disposto no artigo 18 da Lei n.º 5.440, de 28 de novembro de 1968.

6.4. A autorização e o reconhecimento de novas habilitações específicas, incluídas em cursos já autorizados ou reconhecidos, ultimar-se-ão com o parecer favorável deste Conselho, homologado pelo Sr. ministro da Educação e Cultura.

dades educacionais; diversificação curricular; ajustamento às características evolutivas e diferenciais dos alunos; progressividade; flexibilidade; colegialidade; todos termos, entre outros, que tipificam a abertura da doutrina pedagógica e legislação correlata dessas reformas, contrária à rigidez de concepções monolíticas.

De fato, de todas as reformas da educação intentadas no Brasil, a que foi expressa pelo professor Valnir Chagas e por ele construída com seus pares do Conselho Federal de Educação, entre 1966 e 1978, foi a mais filtrada pela discussão em órgãos colegiados, inclusive o Congresso Nacional; a que mais ambiciosa foi na pretensão de modificar as disposições da historicidade da

7.1. A orientação metodológica a seguir na formação do magistério far-se-á de modo que, ao concluir a licenciatura de 1º grau, esteja o professor em condições de ministrar o campo de conhecimentos relativo ao curso sob as formas de atividades e áreas de estudo, exclusivas ou predominantes no 1º grau, e, com a licenciatura plena, adquira não apenas tal capacidade como possa lecionar uma ou mais partes do campo abrangido sob a forma de disciplinas, exclusivas ou predominantes no 2º grau.

7.2 A prescrição do item anterior entende-se, nas licenciaturas de formação especial, como relacionada às atividades de sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, no ensino de 1º grau, e às disciplinas de preparo profissional, no de 2º grau.

7.3. Em coerência com a norma estabelecida no § 1º do artigo 3º da Resolução n.º 8/71, oriunda do Parecer n.º 853/71, a orientação metodológica visará a que o novo professor se habilite a ministrar um ensino ajustado à idade e à capacidade dos alunos e a neles desenvolver, a partir dos conhecimentos e habilidades envolvidos em cada situação, formas positivas de pensamento, sentimento e ação que os levem a novas e mais elaboradas aquisições com autonomia crescente.

8. Em qualquer hipótese, a formação de professores e especialistas incluirá, obrigatoriamente, uma parte de treinamento em situação real a fazer-se, sob a forma de estágio supervisionado, em escolas e outras instituições da comunidade.

[...]

9.1. Os estudos idênticos ou equivalentes aos exigidos para os cursos de licenciatura poderão ser nestes aproveitados pela forma seguinte:

1 – os de quarta série do 2º grau ou os adicionais à terceira, em licenciatura de 1º grau ou plena;

2 – os de licenciatura de 1º grau e os adicionais a esta, em licenciatura plena;

3 – os de outras licenciaturas e de outros cursos superiores, em licenciatura de 1º grau ou plena.

9.2. Os estudos adicionais só poderão ser aproveitados quando ministrados com observância dos requisitos estabelecidos no Parecer nº 355/72.

9.3. Segundo o princípio legal de preparo do magistério “em níveis que se elevem progressivamente”, as licenciaturas de 1º grau, sem prejuízo de sua natural terminalidade,

cultura e suas projeções nas instituições educacionais; a mais bem fundamentada e a mais completa do ponto de vista educacional, alcançando toda a escala de escolarização e diferentes modalidades de educação; a mais explícita em seus desdobramentos didáticos e técnicos; e, possivelmente, uma das que menos sucesso obteve na sua implantação e implementação.

Por que teria sido assim, tão mal fadada?

O professor Valnir Chagas foi o arauto de uma concepção educacional atualíssima, aprovada nos colegiados do CFE, que se bateu com os condicionantes histórico-culturais da sociedade bra-

devem ser tanto quanto possível planejadas de modo a assegurar o aproveitamento de disciplinas para a obtenção de licenciaturas plenas.

9.4. Em qualquer caso, somente serão aproveitáveis os estudos efetivamente idênticos ou equivalentes ministrados em cursos autorizados ou reconhecidos pelos órgãos competentes.

10. Na expedição de diplomas relativos aos cursos disciplinados nestas normas, indicar-se-á no anverso a habilitação geral, que define o título da licenciatura, e no verso se registrarão as habilitações específicas: as obtidas desde logo e as que posteriormente lhes sejam acrescentadas mediante complementação de estudos.

11. Admite-se, com o sistema regulado na presente indicação, a coexistência de licenciaturas plenas sem habilitações específicas e de outras, não polivalentes, vinculadas a determinadas disciplinas, como filosofia, para ensino em estabelecimentos de 2º grau que as ofereçam.

12. Nas regiões em que a oferta de professores e especialistas não basta para atender às necessidades do ensino, segundo as hipóteses dos artigos 77 e 79 da Lei nº 5.692/71, a organização dos currículos plenos dos cursos de licenciatura e a sua orientação metodológica levarão em conta a possibilidade de que os diplomados, embora temporariamente, venham a exercer as suas funções em níveis superiores àqueles para os quais estejam habilitados em caráter permanente. (Chagas, 1976, pp. 23-26.)

[...]

O preparo do magistério em face da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 [...] tem como traço dominante, no modelo adotado, a ideia de integração do conhecimento como suporte para uma diversificação que já não se faça em detrimento do conjunto. Se isto é verdadeiro em outros domínios, também o é no científico, onde o excesso de compartimentação vem gerando um crescente desencanto. Cada vez mais vigorosa torna-se, com efeito, a reação contra a circunstância de "apenas termos sido capazes de aumentar a especialização, nunca de reduzi-la", como deplorava C. P. Snow em sua famosa conferência sobre "as duas culturas". Recentemente, o professor DeHart Hurd, da Universidade de Stanford, observava que "os currículos de ciências fundados em disciplinas, ainda predominantes nos anos 60, já se revelam inadequados para as décadas de 70 e 80".

sileira e os agentes de sua conservação, em uma conjuntura política adversa à mudança. Sim, porque a ilegitimidade do governo militar e a violência com que este se determinava a impor-se, qualquer que fosse a resistência aos seus desígnios, gerava uma incomensurável insegurança, disseminada por todos os contingentes populacionais que tivessem um mínimo de consciência política e de formação democrática. Não se podia confiar em um poder fora de controle, que se sobrepunha a todos os demais.

Em uma situação política como essa, dificilmente as pessoas e grupos se dispõem a participar de experimentos de mudança de padrões preexistentes, sobretudo os de iniciativa governamental.

[...]

No momento, o que se faz é ajustar o preparo do magistério ao currículo “de educação geral”, que tem por base o Parecer nº 853/71. Este não deixa de ser um documento igualmente de transição ao registrar, como possibilidade, o ensino por amplas áreas de estudo mesmo no 2º grau. Embora a regra tenda a ser a “área” no 1º grau e a disciplina no 2º, aquela possibilidade já se delinea desde agora. Quando, por exemplo, a profissionalização se faz para o setor terciário, não é raro que as disciplinas científicas se integrem como ciências exatas e biológicas, numa oportuna exploração da alternativa de flexibilidade oferecida pelo artigo 5.º, inciso II, da Resolução (8/71), oriunda do mesmo Parecer n.º 853. (Chagas, 1976, pp. 42-43.)

[...]

Como item especial, [...] prescreve-se a Instrumentação para o ensino [no curso de licenciatura em ciências]. Entendida em sentido amplo, ela encerrará o endereço didático a imprimir ao estudo das ciências e, reciprocamente, dará o tom científico da formação pedagógica. O objetivo em mira é *instrumentar* o futuro mestre para a sua atividade profissional, o que se fará pela montagem, avaliação, crítica e melhoria de experiências adequadas à escola de 1º e 2º graus, pelo desenvolvimento de recursos auxiliares para o ensino e pela familiarização do aluno com as técnicas de excursão e outras formas de realizar a pesquisa escolar ou observar aplicações de ciência. O fulcro de todo o curso há de ser o método científico: não como uma sucessão rígida de passos formais, porém como uma inspiração de todas as horas que leve à indispensável *atitude científica* ou dela possa emergir.

Quer isto dizer que a Instrumentação dificilmente poderá ser incluída, nos currículos plenos, como uma disciplina à parte nivelada às demais. Por natureza, ela cabe em todos os programas – pois todos os professores dela se encarregarão – e menos em itens separados que representando o *leitmotiv* de todos os itens. É certo que tal caminho poderá conduzir à dispersão e até à simulação; donde a necessidade de uma coordenação destinada a estimular, acompanhar e unificar as atividades que se voltem para esse propósito. De tal coordenação é que, a espaços, resultarão seminários e outras iniciativas tendentes a sistematizar a abordagem científico-didática do curso na perspectiva do conjunto.

A incerteza, pelo contrário, sugere a cristalização nos padrões mais tradicionais. A prepotência pode até obter acomodações sociais generalizadas, mas a assimilação do novo supõe uma adesão íntima que escapa ao controle da vigilância estatal.

O que viesse do governo era recebido com desconfiança e ressentimento ou com a indiferença dos despolitizados. E o medo da repressão disseminava “paranoias” e preconceitos. Entre os estudantes dos cursos superiores corria solta a crença de que a introdução do binômio crédito/disciplina embutia a maquiavélica intenção de sabotar o consenso sociopolítico que unificaria o movimento estudantil ao longo do exercício dos cursos seriados. Eu

Assim encarada, a Instrumentação para o ensino deve seguir a formação do estudante em toda a sua extensão “curta” ou “plena”. Isto é verdade em relação tanto às disciplinas oriundas da parte comum quanto às da parte diversificada. Naquelas, o que se pretende é infundir ao aluno-mestre a vivência do método científico, em si mesmo e como objeto de ensino. Nestas últimas, em que uma determinada ciência já assoma ao primeiro plano, cabe focalizar esse campo com todas as suas peculiaridades factuais e implicações metodológicas. É preciso também evitar os particularismos que, sem uma vigilância discreta mas firme, acabarão por obstar ou destruir a visão integrada que está na base de um curso polivalente, conquanto diversificado em habilitações específicas.

A formação pedagógica é, portanto, um componente indissociável do curso; não é um “curso” à parte. Embora fixada em Resolução única para todas as licenciaturas, por uma espécie de economia normativa, ela deve combinar-se aos aspectos de conteúdo e com eles formar um todo homogêneo. É certo que, em casos como o aproveitamento de estudos, tal formação poderá ser ministrada *a posteriori*. Entretanto, mesmo onde assim ocorrer, supõe-se uma adaptação que restabeleça a imprescindível integração com o *que* ensinar. No momento, a formação pedagógica está disciplinada na Resolução nº 9/69, oriunda do Parecer nº 672/69. Como, todavia já se encontra em estudo a sua revisão, breve a teremos substituída por um documento ajustado à nova política de preparo do magistério delineada na lei nº 5692/71. (Chagas, 1976, pp. 47-49.)

[...]

O *curso de didática* era a formação profissional do licenciado e consistia, segundo já observamos, num ano de estudos superposto ao bacharelado. Com isto, os elementos de conteúdo e método se tratavam separadamente, como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva de preparo do magistério. Talvez se tenha pretendido contornar essa dificuldade quando se prescreveu a criação, em cada “Faculdade de Filosofia”, de um Colégio de Aplicação onde os alunos realizariam exercícios docentes. Verdadeira, porém, que seja a conjetura, facilmente se poderia prever que o relacionamento apenas iria fazer-se *a posteriori*, desenvolvendo-se todo o conteúdo sem qualquer endereço para o ensino e a formação didática sem nada ter a ver com o conteúdo. A regra, portanto, era a separação do *que* e do *como* ensinar, presente até no documento formal da habilitação. De fato, como a didática era *um curso* à parte, cada bacharel já diplomado

mesmo ouvi de um profissional universitário que a criação da *licenciatura para início de escolarização* – formação superior do professor do 1º grau – significava “reduzir a universidade às funções de uma escola normal”. Perguntei-lhe na ocasião se a educação de crianças não teria complexidade suficiente para justificar tal formação. E não obtive resposta.

Em 1980, em artigo na revista *Educação brasileira*, nº 5, do Conselho de Reitores (CRUB), intitulado *A universidade e a formação de professores para início de escolarização*, eu me dispunha à divulgação dessa possibilidade estatuída na Lei nº 5.692/71 e tentava contrapor-me ao preconceito então vigente, nos seguintes termos:

recebia um novo diploma de licenciado que ficava, aliás, muito ao gosto do nosso colecionismo de títulos.

O curso de pedagogia foi estruturado com essas mesmas linhas; e para reproduzir-lhes a dicotomia, no que em rigor era um só campo de estudos, a solução encontrada foi encarar a própria educação como conteúdo e método. Com três anos, o aluno obtinha o diploma de bacharel, correspondente a um vago “técnico de educação”, e após mais de um ano se graduava como licenciado, habilitando-se a lecionar as disciplinas específicas dos cursos normais. A simetria era total e sem dúvida artificial. Embora o curso de pedagogia já fosse, em última análise, o curso de didática desenvolvido em maior profundidade, não se deixou mesmo assim de manter este último, certamente com os dois diplomas, surgindo em consequência uma esdrúxula didática de pedagogia que fez a tortura dos que dela usaram encarregar-se.

[...]

Apesar de tudo, os anos confirmaram o acerto da solução como um todo, porque não tardou a generalizar-se a convicção de que o preparo do magistério, embora ainda feito apenas para a escola secundária acadêmica, era matéria de ensino superior. Paralelamente, à medida que se enriquecia a nossa experiência nesse particular, mais evidentes se tornaram aquelas e outras compreensíveis impropriedades iniciais, de crítica fácil na perspectiva de hoje. A estrutura de 3 + 1 revelou-se inconveniente não só no curso de pedagogia como nas licenciaturas de conteúdo. Também o Colégio de Aplicação não bastou para relacionar os aspectos de conteúdo e método na prática docente, visando a um início de profissionalização do licenciado. Poucas faculdades se dispuseram a criá-lo, a despeito de sua obrigatoriedade; e mesmo onde isso aconteceu, ou o colégio se converteu numa “vitrina pedagógica” pouco acessível aos alunos-mestres, ou, frequentemente, não passou de mais um estabelecimento que em pouco ou nada veio a diferir dos já existentes. Em qualquer hipótese, as oportunidades de prática efetiva que se ofereciam a cada licenciando não alcançavam uma dezena de horas ao longo de toda a sua formação.

Outro problema que cedo se fez sentir foi a escassa procura do curso de didática por parte dos bacharéis, sobretudo os das áreas científicas. O fenômeno é bastante conhecido. Às suas evidentes causas de natureza econômica e social, ainda agora muito atuantes,

[...]

Não fosse já, por si só, delicadíssima a missão de ajudar uma criança a desenvolver-se. Nisto reside, aliás, outro dos muitos paradoxos da escola brasileira. Aqui, [no Brasil] quanto menor a idade da população escolarizada, menor a qualificação profissional requerida ao professor. Ou seja, quanto menos o indivíduo é capaz de oferecer resistência, quanto mais vulnerável estiver as influências que sobre ele se exerçam, quanto mais determinantes forem os resultados das experiências sobre o desenvolvimento de sua personalidade (e muito dificilmente alteráveis depois) – menos se oferece à preparação do professor que, supostamente, deve auxiliá-lo a cultivar-se.

Não há razão, pois, para assombro com o péssimo resultado que as estatísticas evidenciam [então, como **agora**]. De um lado temos uma população majoritariamente proletarizada e, de outro, um sistema educacional cujo elemento de sustentação – a professora normalista

acrescentava-se uma terceira relacionada com a prática do esquema 3 + 1 em cursos já muito recortados como os de matemática, física, química, geografia, história, música e outros; quase todos. Durante três quartos do tempo, o aluno permanecia inteiramente voltado para a respectiva especialidade e, ao fim, já não tinha motivação para o ensino, até porque era constante e sistematicamente desencorajado de segui-lo.

No curso de pedagogia aconteceu de certo modo o oposto. Centrado em generalidades educacionais, sem *conteúdos* que lhes servissem de base, os seus alunos não chegavam a ser professores como os demais. No exercício profissional, entretanto, deveriam planejar uma educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma escola que desconheciam e dirigir ou coordenar mestres dos quais em rigor não eram pares. O resultado foi que essas tarefas continuaram, como antes, a ser entregues a professores mais experimentados, porém não “pedagogos”. A saída que se encontrou, com vistas a dotar o licenciado em pedagogia de um mercado de trabalho e dele fazer também um professor “de conteúdo”, consistiu em conceder-lhe gratuitamente o direito de lecionar duas disciplinas escolhidas mais ou menos ao acaso – história e matemática – para as quais não estavam habilitados.

Ademais, tanto nas licenciaturas de conteúdo como na de pedagogia, a educação que se cultivava ainda muito deixava a desejar. No campo das ideias, reproduzia com algum atraso as discussões que se iam travando em outros países “mais adiantados”, cujos problemas acabavam por substituir os nossos. Em consequência, as soluções apresentadas pouco tinham a ver com os dados da nossa cultura e as necessidades de um sistema de escolarização que inegavelmente, a partir dos anos 30, se começara a construir como parte do que já se poderia chamar uma *Educação brasileira*. Temos de reconhecer que nesta, em verdade, estreita era a margem deixada ao debate e à inovação. Como natural reação a um localismo secular, que não chegava a merecer o título de descentralização, a sua linha era a da uniformidade que tolhia a iniciativa e embotava a criatividade dos educadores, transformando-se os estudos pedagógicos numa simples e monótona exegese de textos legais. (Chagas, 1976, pp. 58-60.)

— é parcamente qualificado. Sem contar com outros ingredientes como remuneração irrisória, administração centralizada e obsoleta, deficiências de equipamento escolar etc. ...

[A proposta de formação superior do professor do 1º grau] é reforçada pelo [artigo 39 da Lei supracitada] que vincula a remuneração do professor à sua qualificação pessoal, contrariando a prática anterior de estabelecer os níveis salariais conforme o grau de ensino, independente de titulação. Dessa maneira [o legislador] pretendia estimular a procura das licenciaturas para o 1º grau, em geral, e dos cursos de pedagogia em particular ... seja pelos candidatos à carreira, seja pelos professores em exercício.

[...] Quem se destina ao trato didático com crianças merece e precisa de formação mais cuidada do que qualquer outro profissional do ensino. Não resta a menor dúvida quanto a isso. Se o grau de complexidade dos conhecimentos é menor, porque se destina a processamento dentro de uma faixa evolutiva pouco afeita às abstrações, entretentes a interação com os elementos de uma faixa etária de reduzida autonomia e grande plasticidade exige atenção e cuidados especiais. Em matéria de desenvolvimento humano, as ciências do comportamento demonstraram-no já exaustivamente, é melhor prevenir o erro do que tentar corrigir os desvios. Não há, porém, como negar: tecnicamente é possível chegar a melhores resultados, em menor tempo que o despendido atualmente com as licenciaturas plenas. Bastaria racionalizar o sistema didático-administrativo usual. No plano político todavia, os professores desconfiam, os administradores negaceiam as condições necessárias e a demanda social é diminuta.

[...]

Responsabilizava-se também a Lei nº 5.692/71 pela decadência dos cursos normais. Ora, esse fato irrecusável decorria do fenômeno da emancipação feminina que levou as adolescentes das famílias de classe média à disputa por vagas no ensino superior, muito mais atraente do que a usual preparação para o casamento, função subjacente do curso normal para quem não o buscava como meio de ganhar a vida no ensino “primário”.

Entre os professores da área das ciências sociais difundia-se a existência de um *complot* reacionário para reduzir sua credibilidade

acadêmica e política, pervadindo-a de moralidade e civismo retrógrados. Esse “folclore” seria inesgotável, até porque a conjuntura política que o alimentava prolongou-se por quase três décadas.

Contudo, os percalços das reformas que ora nos ocupam não se deveram apenas à resistência ao sistema de governo instalado à revelia da nação. Mesmo a boa vontade de quem pretendeu lutar a favor delas, acabou por prejudicá-las mortalmente. Durante a tramitação da Lei nº 5.692 no Congresso Nacional, uma emenda de iniciativa do deputado Bezerra de Mello, paladino da formação profissional, acabou aprovada, tornando-a compulsória, de chofre, nos cursos de 2º grau, apesar de que, no anteprojeto do CFE, sua implantação houvera que ser **progressiva**. [Cf. Célio da Cunha, “Valnir Chagas: ideias e práticas pedagógicas”. In: Garcia, Walter E. (org). *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 344].

Mortalmente se disse, porque não havia como, nem com que equipamentos ou recursos financeiros realizá-la assim, de súbito. E muito menos professores preparados e em quantidade suficiente para cumprir a obrigatoriedade generalizada de formar profissionalmente todo o contingente dos alunos da escola secundária. Todavia não se podia descumprir a Lei. O resultado foi a execução farsesca desse dispositivo legal que acabou por desmoralizá-lo.

Nos currículos de educação geral embutiam-se supostas terminalidades que não eram mais do que estudos pré-vestibulares disfarçados, vazios de sentido e eficácia profissional. Esse desastre executivo redundou no relaxamento daquela obrigatoriedade, seguido de seu cancelamento, quando era ministro da Educação o General Ludwig. E a dualidade estrutural do ensino médio restabeleceu-se. Reforçada agora pelo fracasso de mais uma tentativa de vencê-la, continua servindo à manutenção do perfil atrasado de nossa estratificação social; à hipertrofia da função preparatória do ensino médio; ao progresso dos donos de “cursinhos”; ao desamparo dos egressos (pobres) da escola secundária que não conseguem acesso ao ensino superior público e gratuito.

Uma das razões da permanência da dualidade que se pretendia transcender foi a manutenção dos exames vestibulares para os quais se tomou como referência o conteúdo dos estudos gerais, comum a todos os cursos de nível médio, mantido esse nível de complexidade, como prescrito na Lei 5.540/68 (Cf. Art. 21). Conteúdo que, entretanto, é determinado pelos professores do ensino superior, responsáveis pela elaboração das provas, como não poderia deixar de ser. E esses professores, consciente ou inconscientemente, tomam como referência a necessidade de base dos currículos deste ensino. Quanto mais base melhor, para vantagem dos estudantes do curso “acadêmico” e desvantagem dos estudantes dos cursos profissionais técnicos. Estes têm que estudar sobretudo o que não “cai” no vestibular e, muito provavelmente, acumulam estudo e trabalho. Os primeiros, em boa parte, só estudam e apenas estudam o que se cobra nestes exames, mas distribuídos por escolas de qualidade muito diferente. Apesar dessas gritantes desigualdades, entre outras, ainda há quem diga que nesse jogo seletivo de cartas marcadas há discriminação de mérito. Seria mais honesto dizer que a universidade pública e gratuita no Brasil tem sido reservada aqueles que podem dedicar-se exclusivamente a estudar e pagar pelos melhores preparatórios.

Não surpreende, portanto, que a família brasileira, cujo sonho tem sido “fazer de seus filhos alguém, por meio de um diploma de curso superior” e os próprios estudantes não se interessassem por uma educação simultaneamente *contínua e terminal*. Passar no vestibular é um motivo social e psicologicamente obsessivo. E só os conteúdos da *educação geral* servem a esse propósito.

Qual a responsabilidade do sistema de ensino superior, naquela época e **agora**, por esse estado de coisas no ensino médio? Por que esse sistema não se dispõe a corrigi-lo na medida de sua competência?

A esse respeito Valnir Chagas faz, em 1980, algumas ponderações e sugestões no artigo *O vestibular e o ensino de 1º e 2º graus*, na

Revista educação brasileira, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), do qual extraímos alguns trechos significativos:

[...]

Afinal, não se pode falar de “escola-única” ou de algo que se encaminhe nesta direção enquanto a universidade se constituir em algo à parte, marcando tal separação por meios diretos e indiretos que não apenas cerceiam oportunidades como enfraquecem e deformam os lanços precedentes da escada escolar. Mas é isto o que tem acontecido, e continua a acontecer, a ponto de que se frustrem todas as tentativas de reformas que visem à maior autonomia funcional do 1º ou do 2º graus, ou de ambos. O problema vem de longe e tem causas mais sociais que pedagógicas, embora as armas de que dispõem os educadores como tais praticamente só alcancem as últimas, a partir das quais têm eles de contribuir para chegar às primeiras. (Chagas, 1980. p. 192.)

[...]

O ponto de irradiação de toda essa influência deformadora é sempre o vestibular, tanto por seus **objetivos** reais como por seus **conteúdos** e pelos **métodos** nele empregados (grifo nosso). Quanto aos objetivos, o concurso torna-se decisivo porque o seu resultado positivo **já é o diploma**. Afinal, ressalvadas as exceções que rareiam, as reprovações no ensino superior são escassas ou nulas e o próprio jubramento nunca pôde ser implantado, mesmo nas instituições e nos casos em que se tornou imperativo. Os conteúdos, por outro lado requerem a simples devolução de informações ou tipos de problemas adrede ensaiados. Em consequência, a metodologia supõe apenas um saber passivo de mecânico reconhecimento de tais informações e tipos de problemas. E a tudo isso tende a ajustar-se a escolarização anterior para depois ser responsabilizada pelo despreparo dos alunos. (Chagas, 1980. p. 200.)

[...]

É surpreendente que, decorridos quase doze anos, nem um passo efetivo se tenha dado para concretizar uma solução de que tanto parece lícito esperar. Não será, entretanto, por nos havermos omitido que iremos perpetuar a omissão. O momento é particularmente oportuno para uma mudança de rumo, porque o governo, começando por dar prioridade ao ensino de 1º e 2º graus, chega agora ao

ponto crítico do vestibular. É certo que as medidas adotadas, pelo seu caráter genérico, ainda não incluem a avaliação de aptidões com a necessária intencionalidade; mas elas não apenas comportam esse desdobramento como o induzem clara e inevitavelmente. Cabe doravante às universidades fazerem o resto numa contribuição que só poderá enriquecer e dar consistência à nova política.

[...] entendemos que a introdução desse novo componente, qualitativo por excelência deve evoluir de forma progressiva e fazer-se com um nítido sentido experimental. [...] (Chagas, 1980. pp. 202-203.)

[...]

Tal abordagem por aproximações, com intencionais concessões ao que se pretende corrigir ou superar, visa claramente a facilitar a adaptação de professores, alunos e escolas de 1º e 2º graus na fase de transição para a sistemática do novo vestibular. À medida que este se vá generalizando, o seu enorme poder condicionante se encarregará de fazê-lo natural e espontaneamente, dispensando-se em consequência as concessões iniciais. [...] (Chagas, 1980. p. 204.)

No sentido de “renovar” tais exames, surgiu na Universidade de Brasília, do setor que se ocupava dos seus vestibulares no fim dos anos 80, a iniciativa de propor à comunidade acadêmica, às autoridades administrativas e aos professores do Distrito Federal o Programa de Avaliação Seriada (PAS) que, sem alterar-lhes objetivos, conteúdo e método usuais, levou-os ao âmago do 2º grau, transformando radicalmente o ensino médio acadêmico num “cur-sinho”, desde o primeiro ano. Tudo o que não se deveria fazer e só a ignorância pedagógica seria capaz de admitir. Na ocasião em que essa estapafúrdia proposta foi apresentada, não hesitei em expor as razões pelas quais esse programa chegaria a ser pedagogicamente criminoso. E encaminhei-as por escrito, com cópia para o Reitor. Aparentemente, esse esforço de conscientização foi útil, pois a proposta não prosperou de imediato. Mas uma “penca” de anos depois, com algumas modificações, e mantendo suas consequências deletérias da autenticidade do ensino médio, o PAS foi oficializado no Distrito Federal. E, lamentavelmente, replicado em al-

guns estados. Para fazer isso, melhor seria que aquela universidade houvera ficado quieta, pois esse programa reduz a educação de grau médio, por inteiro, à função preparatória e consolida a dualidade estrutural desse ensino. Aquilo que o professor Valnir Chagas quisera corrigir e, como ele, os demais reformadores da educação ao longo da nossa história.

Aparentemente, não se repara no quanto os exames vestibulares que colocam a língua Portuguesa como meramente classificatória têm contribuído para o empobrecimento intelectual de gerações, com o resultado que até professores universitários dominam mal o nosso idioma e, por consequência, interpretam mal o que leem e escrevem mal o que pensam. Talvez por isso o Conselho de Ensino e Pesquisa da UnB, por exemplo, tenha decidido na década de 80, por votação em plenário, dispensar a obrigatoriedade da prova escrita no processo de seleção para a admissão de doutores. Venceu o argumento de que a *defesa de tese* – condição necessária à obtenção daquele título – já demonstrara antecipadamente essa competência. Venceu, mas não me convenceu. Por que excluir da seleção de mérito o critério que melhor conjuga o conteúdo à capacidade intelectual para usá-lo? Afinal, não se trata de distinguir a excelência dos candidatos? Ou será que a titulação, por si só, é dela garantia necessária e suficiente?

Certa feita, ainda na década de 70, quando indaguei de um professor universitário de matemática se não lhe parecia inquietante que a disciplina Cálculo 1, no 1º ciclo, apresentasse uma taxa cumulativa de reprovação e evasão de aproximadamente 90% dos alunos matriculados na maioria das suas diversas turmas; sua resposta foi: é assim que se ensina Cálculo, aqui e nas melhores universidades do mundo.

A tirar por essa atitude, que estimo representativa ainda que, felizmente, não exclusiva, temos, uma instituição sem compromisso com a escolaridade que a antecede; que considera a aprovação em um

exame vestibular (tão discutível) um salvo conduto para exigir do aluno “excelência” suposta, mas sem fundamento nas reais condições psicológicas e sociais do estudante ou de sua escolaridade pregressa.

Quantos dos professores universitários, antes de planejar o programa de sua disciplina se perguntam quem são os estudantes que vão cursá-la; que resultados obtiveram no vestibular e nas disciplinas já cumpridas; quais as suas experiências anteriores; que motivos os conduzem ao estudo da sua disciplina; que domínio têm das línguas e linguagens que o seu curso supõe; como diversificar sua abordagem didática para atender a essas variáveis, entre outras? Mas se não se faz tais indagações, seria o caso de duvidar que se esteja sendo o pólo docente de um processo educativo.

O sistema compulsório de verificação seletiva dos resultados da aprendizagem e só destes (de avaliação processual raramente se fala) dá suporte a esse tipo de abordagem do ensino. Não obstante, na década de 90, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP), que se toma apenas como exemplos, ambas públicas e gratuitas, a primeira federal e a outra estadual, desperdiçavam cerca de 50% dos alunos inicialmente matriculados em seus cursos... Que não chegavam a concluí-los.

Um dos maiores motivos de resistência à implantação de um sistema de avaliação do ensino superior que, além da aprendizagem, inclua o próprio ensino, é o receio dos professores de que se faça com eles o que eles fazem com os estudantes. Isso, obviamente, é um viés, pois o conceito contemporâneo de avaliação não tem a ver com o uso seletivo e coercitivo que, costumeiramente, corrompe a avaliação escolar, desde o ensino superior à educação básica.

E precisamos, precisamos mesmo de avaliação do ensino, para que, entre muitas razões, se possa responder às perguntas de um colega que me deixaram aturdido, pois formuladas quando já ia avançada a abertura política do regime militar: autonomia da universidade, autonomia para quê? Quais os laços dessa instituição

com as condições locais e regionais da sociedade e da cultura? Se esses compromissos não existem, a autonomia serve mais às oligarquias que a controlam.

Em 1971, a Reforma Universitária já estava feita e não seria retomada para adequar-se à da escolaridade precedente. Depois, quem aceitaria, na época, tomar como objetivos da educação os processos cognitivos, antes que os conteúdos da escolaridade; e como objeto preferencial de sua aferição o **domínio operativo** da língua vernácula ou da matemática, a referência internacional para comprovação efetiva de aptidão para estudos superiores? Quantos aceitariam isso **agora**, entre os candidatos ao acesso aos cursos superiores, os professores da educação básica e os próprios construtores dos exames? E, no entanto, se assim se procedesse, toda a educação básica estaria livre para construir os próprios currículos segundo as características evolutivas e diferenciais dos estudantes e suas condições socioculturais. Simples assim. E mais, o renovado cuidado com a aprendizagem dessas duas matérias talvez superasse os escandalosamente pobres resultados que, por **agora**, são obtidos no ensino de uma e outra. Até porque domínio operativo não pode ser reduzido à mnemotécnica.

A administração federal da educação deu suporte à implantação da Reforma Universitária. Não todo o que seria requerido para o **exercício educativo** de suas complexas funções, mas o suficiente para os propósitos de *incremento tecnológico* em apoio ao *crescimento econômico*. O ensino de graduação expandiu-se significativamente. A pós-graduação desenvolveu-se. Para ela ou por meio dela, realizou-se grande e duradouro investimento na formação de mestres e doutores. A universidade tornou-se mais eficiente, sem dúvida.

Teria se tornado mais educativa do que dantes ou concentrou-se, a partir de valores mal ponderados, na finalidade de produzir conhecimentos, mais do que na de valer-se da pesquisa e

extensão para formar tecnólogos, profissionais liberais e cientistas competentes e criativos? Sim, porque o que distingue a pesquisa e a extensão universitárias daquelas exercidas por quaisquer outras instituições, senão o seu sentido educativo?

É claro que essas funções e esses objetivos são, abstratamente, complementares entre si. Mas, no dia a dia do ensino superior brasileiro, isso de fato se confirma? Um dos bordões jocosos daquele período histórico pode ser evocado ainda hoje, tal a sobrevalorização da pesquisa em relação ao ensino: “Como seria bom (haver) uma universidade sem estudantes (para incomodar os cientistas-professores)!”

No que toca à atualização do ensino de 1º e 2º graus, não se poderia dizer o mesmo. Pressionado pela expansão da escolaridade precedente, o ensino secundário, público e privado, continuou inchando. Esse modelo de currículo, importado de uma Europa ainda aristocrática, e destinado às classes dirigentes no Brasil, paradoxalmente progride no sentido quantitativo de tornar-se acessível às massas, se bem que desfigurado em qualidade: um simulacro ineficaz. Uma parte significativa dos evadidos e egressos desse curso poderia ser enquadrada, antes e **agora**, como funcionalmente analfabeta. Complementarmente, o investimento estatal de então para incremento da *terminalidade* no 2º grau permaneceu escasso, em que pese a postulação legal de sua obrigatoriedade, com as consequências há pouco evidenciadas.

As instituições públicas federais de ensino superior mantiveram seu descaso pela formação de professores: os currículos das licenciaturas não se modificaram para compreender e praticar a ordenação didática dos conhecimentos segundo *atividades* e *áreas de estudo*; estudos comparativos da década de 80, no Distrito Federal, revelam que o número de licenciados pela UnB, em série histórica, manteve-se irrisório. Não havia com quem proceder reciclagem eficiente para atualização dos professores em exercício. O primei-

ro curso de especialização na reforma do ensino de 1º e 2º graus jamais foi replicado. Dos três conceitos: *atividades*, *áreas de estudo* e *disciplinas*, fundamentais para a renovação curricular desses graus do ensino, só o último continuou sendo entendido na escola pública. Os dois primeiros, sequer isso e menos ainda foi nela ensaiada sua aplicação, pelo menos não no sentido de generalizá-la.

O segmento das quatro últimas séries do primeiro grau de oito anos, no qual predominaria a didática das *áreas de estudo*, não encontrou, nas instituições federais de ensino superior, curso de formação de professores que lhe correspondesse. Não poderia ser oferecido pelas faculdades de educação, que não têm competência sobre esse nível de conteúdo; nem foi acolhido pelas unidades universitárias responsáveis pelas demais licenciaturas, que mantiveram inalterados os currículos formadores da docência de disciplinas, mais adequados ao 2º grau. As faculdades de educação, por sua vez, demoraram muito para assimilar a formação superior do professor para o início de escolarização. Órfãos de reconhecimento, esses conceitos encontraram no papel sua origem e lugar de repouso, pelo menos no que toca ao ensino público, até **agora**.

Foi com forte resistência que as unidades universitárias responsáveis pelas, assim chamadas, licenciaturas de conteúdo aceitaram alguma diferenciação no endereçamento didático de disciplinas componentes dos currículos dos bacharelados, distinguindo parcialmente os dois cursos entre si, para além dos créditos tradicionalmente atribuídos, com muita usura, ao estudo das psicologias, da didática propriamente dita e da prática de ensino com estágio supervisionado. Havia uma permanente tensão entre as unidades responsáveis pelos conteúdos específicos das diversas licenciaturas e as encarregadas do estudo das psicologias ou da educação, em torno da maior ou menor presença das disciplinas componentes da formação pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores para o 2º grau. As primeiras queriam neles abrir espaço para ensinar

mais conteúdos. E a última pugnava pela ampliação dos estudos pedagógicos. Tensão que não se resume à desproporção do conteúdo sobre a formação pedagógica, mas se estende à valorização desta; à necessária articulação desses estudos; à admissão da *instrumentação para o ensino*; ao recurso aos procedimentos didáticos ativos e participativos; à aproximação da concomitância de conteúdo e método, de teoria e prática. Tudo isso estava contemplado na política de licenciaturas proposta por Valnir Chagas, mas à revelia dela permanece sem solução ou mal resolvido.

Os cursos de curta duração, via de regra, foram rapidamente assumidos pelo ensino superior privado, pois havia demanda por eles, da parte de grupos relativamente numerosos de pessoas que tinham necessidade de obter mais rapidamente sua titulação para empregar-se em melhores condições. Mas sua oferta proliferou justamente onde menos seriam necessários: nas capitais. Em parte por isso, foram rejeitados pelas associações de professores do ensino superior e pela organização sindical da categoria, temerosas de que, uma vez generalizados, viessem a provocar uma redução da oferta de trabalho para os portadores de licenciaturas plenas ou uma depreciação dos já deprimidos salários do magistério. Numa conjuntura política em que o associativismo e a atuação sindical eram objeto de cooptação governamental ou repressão policial, tais temores não eram infundados.

Os cursos de licenciatura, curta ou plena, das instituições privadas não tinham, em geral, compromisso com extensão e pesquisa. Em grande parte, são oferecidos por instituições isoladas, resolvendo-se sobretudo com uma metodologia barata porque mantida, segundo expressão comum, “a cuspe e giz”.

Aproximadamente três décadas depois da promulgação da Lei nº 5.692/71 e das correspondentes propostas às licenciaturas, do professor Valnir Chagas, o Ministério da Educação, diretamente, começou a enfrentar o problema nacional da falta de qualificação, **em nível médio**, dos professores leigos do ensino das séries iniciais

do primeiro grau, no interior do país, por meio do Programa de Formação de professores em Exercício (Proformação), em parceria com estados e municípios, com recursos da educação à distância.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes) empenha-se, **agora**, em ação conjunta com universidades públicas federais e estaduais, nas primeiras ofertas de licenciatura plena à distância para os candidatos ao magistério, estejam ou não em exercício. Seria recomendável, mesmo **agora**, que se consultasse os trabalhos do professor Valnir sobre a matéria, para que esse cometimento se revista de atualidade didática.

Como compreender a inércia dos cursos de licenciatura das universidades federais, antes e **agora**, quanto à articulação institucional das diferentes unidades responsáveis pela formação de professores e dos seus respectivos currículos? A dissociação do *que* e do *como* ensinar, de teoria e prática, não importa às entidades formadoras do magistério? A eficiência desses cursos e a eficácia da formação dos docentes para qualquer dos graus do ensino pode ser negligenciada? Qual o apreço dos cursos de licenciatura nas universidades federais? Que importância se dá, ainda **agora**, à formação pedagógica de docentes nos cursos de mestrado e doutorado?

Dir-se-ia que uma parte significativa da universidade no Brasil não se coloca essas questões porque não vale a pena solucioná-las. Ou elas já estariam resolvidas. Porque conhecidas são e de há muito exaustivamente apontadas, inclusive pelos escritos do professor Valnir Chagas.

Não há que responsabilizar somente os professores por essa resistência inercial às reformas e à pretendida articulação dos graus de ensino que, necessariamente, inclui os cursos de licenciatura.

Além das razões já expostas, os ministros da educação sucediam-se uns aos outros e com essas mudanças sobrevem a descontinuidade administrativa, a alteração nas prioridades. Acontece a crise do petróleo; a escassez de recursos. A vontade política da “redentora” aparentemente não estava na democratização de ensino públi-

co de 1º e 2º graus qualitativamente satisfatório. As condições das escolas não se modificam para possibilitar a prática pedagógica efetiva da doutrina exposta pelo professor Valnir com o endosso dos seus pares e do MEC.

Tampouco a valorização social do magistério passa por transformações. Porque uma coisa é verbalizá-la e outra fazê-la viger pela gênese executiva de novas circunstâncias para exercício da docência nas situações reais da vida escolar, entre as quais a remuneração, o regime de trabalho, a regulamentação da carreira, a qualificação para **educar**.

Como seria possível efetivar o trabalho didático de integração dos conteúdos nos currículos da educação básica ou transferir o foco da atividade escolar do ensino para a aprendizagem sem dispor de professores contratados para permanecerem disponíveis ao convívio com seus pares e demais estudantes, nas instituições educacionais? Certas características do processo didático adequado aos cânones atuais são impraticáveis, mantida a contratação do docente por hora/aula/classe, a proporção usual de alunos por professor em cada disciplina. Todavia, apenas modificar esse sistema não garante que o exercício da docência se altere. A modificação dos hábitos instalados nos modos de ensinar e aprender requer qualificação didática atualizada, investimentos em infraestrutura didático-pedagógica e disposição inovadora de profissionais que, em grande parte, parecem satisfeitos em conservar procedimentos ancestrais.

Nas instituições públicas do ensino superior, os professores obtêm condições de trabalho bem melhores do que aquelas de que dispunham anteriormente. O tempo integral e a dedicação exclusiva ampliam-se, junto com as oportunidades de qualificação pós-graduada sem ônus financeiro particular; obtenção de novos equipamentos para ensino e pesquisa; financiamento de projetos etc. Não são condições ideais, mas a realidade, por ser o que é, não pode provê-las assim. O número de estudantes também se

expande. Mas houve progressos suficientes para que a atividade universitária deixasse de ser um “bico” e pudesse ser assumida integralmente por numerosos grupos de profissionais, mais compostos por bacharéis e cientistas que por licenciados.

Depois de mais de trinta anos de atividade universitária, como estudante e professor, a impressão que me ficou dos licenciados que ascendem à carreira universitária, com honrosas exceções, é que veem seu período de atuação na educação básica com ressentimento e rejeição equivalentes aos do excluído que consegue ascender socialmente. Isto é, evitam reencontrar-se com a realidade desse nível da escolaridade, mesmo que seja para estudá-la, como o diabo foge da cruz. Quisera eu estar enganado.

A única ocasião em toda a minha vida profissional, nas universidades por que passei, em que presenciei manifestação massiva de apreço das áreas de ciências sociais e de ciências da natureza pelas licenciaturas, foi quando a legislação para a concessão de tempo integral e dedicação exclusiva aos docentes do ensino superior colocou-as como critério de prioridade para esse fim.

O que quero dizer é que a maioria dos professores do ensino superior, mesmo quando licenciada, não atenta para que os jovens estudantes do ensino de graduação, e mesmo os adultos da pós-graduação, estão nos seus respectivos cursos para desenvolver um processo **formativo** que compreende a pessoa inteira – valores, ação e intelecto. Não basta tentar transmitir-lhes conteúdos, mantendo-os passivos nas salas de aula e sob a coação de sistema seletivo de avaliação da aprendizagem. Será que isto é tão difícil que não pode ser entendido, é impossível de aceitar ou constitui algum absurdo pedagógico?

Duas das características mais marcantes da contemporaneidade são a velocidade e a intensidade dos processos de mudança cultural e social. As inovações nos meios de transporte e comunicação possibilitaram o contato intensivo com outros modos de fazer,

sentir e pensar que, por sua vez, permitem-nos comparações libertárias com as tradições, estimulam a adoção de novos costumes, sugerem experiências existenciais diferentes, alteram a aceitação do sistema de valores. A produção científica e as aplicações tecnológicas assumem proporções industriais, com o apoio de políticas governamentais e corporativas. Os intercâmbios comerciais põem-nos ao alcance as últimas novidades globalmente distribuídas. Em nenhum outro período da história, tantas transformações tiveram curso em um único século (XX). E há indicações de que esse ritmo só tende a aumentar.

Resulta disso que não há setor da cultura e da sociedade incólume à absorção das novas tecnologias, entre as quais as de informação e comunicação. E, ainda que a receptividade ao novo seja maior quanto às novidades nos bens materiais, nem por isso os costumes e as relações sociais e econômicas deixam de ser severamente afetadas.

Teríamos que repensar a educação, em todos os graus e modalidades, de modo a qualificar as pessoas e grupos para manter a estabilidade (psico-social) em uma situação de mudança cultural permanente. Na primeira metade do século passado, Kilpatrick já indicava esse problema em seu livro *Educação para uma civilização em mudança*. E a inflexão positiva da didática, no sentido de contribuir para sua resolução, está em centrar-se no desenvolvimento da subjetividade (modos de sentir, pensar e fazer), tendo as ciências e as artes, com os respectivos métodos, como os meios por excelência para desenvolver as qualificações biopsicológicas dos sujeitos do processo educativo.

As contradições e a instabilidade da vida moderna demandam flexibilidade valorativa e competência para resolução de problemas novos. Nessa situação, recorrer a respostas conhecidas para enfrentar situações familiares perde a relativa funcionalidade que já teve quando a existência era mais tranquila e repetitiva. O que vale, doravante, é o poder de processar (pensar e fazer) os dados de

situações-problema atuais e produzir respostas originais segundo referências éticas. Isso, em síntese, é o que os alunos precisam aprender da educação sistemática, da pré-escola à pós-graduação.

Ora, não há novidade nisso. A dialética socrática provocava intencionalmente os discípulos, para que desenvolvessem a habilidade de pensar metodicamente. E Montaigne recomendou o valor social de uma “cabeça benfeita” sobre o de uma “cabeça bem cheia”. São exemplos de pioneirismo intuitivo que só no *construtivismo* encontrou a comprovação científica de que a aprendizagem é um processo ativo, pessoal e intransferível cujo resultado mais nobre, antes do conteúdo que se tenha como objeto de estudo, é o domínio heurístico, significando isso o mesmo que a expressão “aprender a aprender”, atualmente muito batida, mas pouco refletida e deficientemente praticada nos currículos vigentes.

A proposta não é nova, decerto. Mas nunca foi tão necessário dela permear a escolaridade de todos os cidadãos, apesar de que a instituição escolar tenha conseguido resistir-lhe ao longo dos séculos. Talvez porque aquela seja intrinsecamente libertadora do jugo psicológico das tradições; ou porque o *stablishment* sintasse-se mais seguro com a reprodução individual e coletiva das respostas conhecidas, de maneira que as coisas permaneçam como estão. Até as ideologias políticas dilaceraram-se entre a carência de seguidores e a necessidade de pessoal crítico, criativo e empreendedor.

Se informação fosse suficiente à solução de problemas, as bibliotecas não seriam apenas um repositório. Pois os conteúdos são inertes e nem sequer existiriam sem que a atividade operatória os produzisse, mediante experiência, experimentação e codificação, para a seguir dispô-los à curiosidade investigativa, portanto operatória, das novas gerações.

Os conteúdos também são extensos e cumulativos. Não dá para aprender tudo de cada campo, especialidade ou disciplina. As operações ou processos operatórios por meio dos quais assimi-

lamos as informações, quaisquer que elas sejam, são apenas um punhado e os mesmos que as produzem nos diferentes campos de experiência ou de pesquisa; o que significa também que as operações são a referência comum à sua articulação ou reintegração.

Os conteúdos obsoletizam-se ou são contestados e atualizados por novas e melhores informações. Seu tempo de validade é cada vez mais exíguo. As operações, por sua vez, aprimoram-se pelo seu exercício, tornando-se progressivamente mais sutis e penetrantes para decodificar conhecimentos preexistentes ou gerar conteúdos novos, na fronteira do conhecido.

É certo que o desenvolvimento da capacidade operatória, constitutiva da inteligência, supõe objetos, entre os quais os conteúdos científicos e artísticos avultam por excelência, mas não é menos certo que, apesar da complementaridade recíproca de conteúdos e operações, o valor destas para o aprendizado da competência para aprender e da aptidão para criar respostas novas às situações problemas – consequentemente, para o desenvolvimento pessoal – é, sem dúvida, maior. Vale insistir nesse ponto: enquanto os conteúdos são extrínsecos aos sujeitos; a capacidade operatória e os valores que a animam não se resolvem senão como uma construção subjetiva da objetividade.

O grande problema didático é que o conhecimento não pode acontecer senão por meio da atividade operatória dos sujeitos levada por seus respectivos motivos, mas pode, equivocadamente, ser proposto (pelo ensino anacrônico) sem o necessário recurso aos processos operatórios dos estudantes. É aí que sua inteligência se perde para dar lugar à mnemotécnica das informações.

Seja pelo sobrevalor costumeiramente atribuído aos conteúdos didáticos e porque estes tenham usurpado a função de objetivos do ensino; seja pelos métodos didáticos usuais, centrados na atividade predominante do professor no horário escolar; pelo regime de trabalho dos mestres; pelas formas de avaliação correntes: constata-se que há pouca consciência, às vezes nenhuma, das

operações e do seu papel na aprendizagem, bem como da importância da equilíbrio afetiva dos estudantes no processo educativo.

A intencionalidade didática usual permanece fixada na reprodução dos conteúdos tomados como um fim em si. Docentes e discentes submetem-se a isso, imersos que estão em uma tradição pedagógica histórica, de uma sociedade conservadora e autoritária. E não se diga que tal crítica se constringe à educação básica. Esse estado de coisas não pervadiria os currículos universitários se o exercício da tríplice função – ensino, pesquisa e extensão – fosse efetivamente indissociável.

Mas é? Inclusive no ensino de graduação? Considerada também a educação de 3º grau oferecida pela rede particular? Porque se o ensino se faz mediante o recurso à pesquisa e à extensão, ainda que a consciência das operações e da concomitante construção de um sistema de valores seja pouco explícita, uma coisa e a outra estarão resguardadas. Pode-se mesmo dizer que a pesquisa e a extensão são a forma especificamente superior de ensino que, por sua vez, serve ao cultivo de aptidões pessoais.

Quando me transferi da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a UnB, em 1973, nesta instituição encontrei um traço distintivo que não conheci em outra universidade brasileira: a “orientação de alunos da graduação”. Entendida como tal a distribuição de certo número de estudantes por professor-orientador, com a disposição para que entre eles se desenvolvesse relacionamento interpessoal útil e necessário à formação acadêmica do aluno e à correspondente atividade do mestre. A expectativa era que esse relacionamento fosse profícuo à **educação** de ambos. Ao longo dos semestres letivos, o que pude observar, e nisso não estive só, foi que, no conjunto da instituição, a orientação pessoal foi progressivamente reduzida a instruções sobre a matrícula e esvaziada do seu significado original, até que, uma vez instalada a *Nova República* e a pretexto de remover o “entulho autoritário”, a orientação foi eliminada do estatuto e dos

regimentos da UnB; e, do mesmo modo, o 1º ciclo universitário. Ou seja, “com a água suja do banho, jogaram fora os recém-nascidos”. Isso em uma universidade que tem o tempo integral e a dedicação exclusiva dos seus professores como regra geral. Como disse *Riobaldo*, um dos personagens centrais no *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa: “o sertão está em nós.”

Não há dúvida que a execução do 1º ciclo apresentou problemas, desde o início. Mas os professores e a administração universitária poderiam havê-los resolvido se quisessem aprender a fazê-lo e não houvessem escolhido o caminho fácil de restabelecer o passado. Segundo Skinner, um excelente crítico do ensino tradicional, embora autor de inovações lamentáveis: “os professores tendem a ensinar como foram ensinados.”

Valnir Chagas teve a ousadia de propor reformas que tinham como eixo o conhecimento da educação que os seus críticos, por sua vez, em sua maioria ignoram – presos que estão aos preconceitos estabelecidos pela historicidade da cultura; ou pelo estado das relações das ciências sociais ou da natureza com os estudos sociais aplicados.

As propostas do professor Valnir foram rejeitadas mais por suas virtudes e pelo período político em que foram lançadas, do que por eventuais divergências quanto à sua pertinência e correção. Sua *quixotesca* luta foi menos com educadores capazes de divergir delas do que com os hábitos de ensino estabelecidos; as condições e o regime de trabalho dos professores da educação básica; a quantidade de docentes do primário com formação de nível médio; o status social e econômico do magistério; a sub-valorização das licenciaturas no contexto universitário; a falta de formação pedagógica dos bacharéis que predominam no ensino superior, dos professores leigos ou malformados por uma didática tradicional que reduz, mesmo **agora**, a educação, em todos os graus, a pouco mais que mera transmissão de informações reproduzíveis sob avaliação coercitiva.

Ainda hoje, em muitas universidades federais, segundo testemunho de respectivos professores, as câmaras de pós-graduação consideram inadmissível que um curso de *especialização* possa contabilizar como parte dos seus créditos obtidos cumulativamente de estudos realizados em curso de *extensão*, seguido de *aperfeiçoamento*, planejados como seus antecedentes na mesma universidade. Como se não fossem todos estudos superiores, oferecidos a estudantes já graduados; como se foram cursados em outro mundo. Tal rigidez evidencia o desconhecimento do conceito de *aproveitamento de estudos* e do *princípio de equivalência*, que fazem parte da jurisprudência do C.F.E. desde a década de 60 [Cf. Valnir Chagas – “Concurso de habilitação aos cursos superiores” (Parecer nº 58/62 do Conselho Federal de Educação), In *Documenta* nº 4, Rio de Janeiro. C. F. E., 1962.] ; e resulta inadvertida, apesar dos esforços esclarecedores do mestre Valnir: as fronteiras verticais da escala de escolarização têm mais a ver com a estratificação social e a limitação dos recursos disponíveis à democratização da educação que com a capacidade de estudantes e professores para aprender e ensinar.

A contração dos docentes no conteúdo, seja qual for sua posição na escala de escolarização, está de tal modo fixada na identidade das informações contidas no programa ou plano de ensino da disciplina, que inviabiliza o aproveitamento de estudos mediante o princípio de equivalência em valor formativo, segundo o qual “os estudos feitos a um mesmo nível, embora calcados em matérias diversas, dão ao aluno um equivalente grau de maturidade”.

Acostumados à redução metódica da pesquisa, tanto mais radical quanto mais próxima dos modelos experimentais, os estudiosos tendem a transferir os paradigmas de investigação e o relato de seus resultados para a organização disciplinar do currículo, exacerbando sua atomização. A redução científica é uma condição da pesquisa, mas não necessariamente da educação. Ela serve ao propósito de desenvolver a pessoa para existir em situações reais, como

serve aos objetivos do pesquisador? A atividade deste pauta-se por artifícios metódicos, concentra-se em objetos excluídos de contexto e privilegia a abstração. A vida escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como a formação de seus professores, tem ou deve ter os mesmos referenciais?

Quando o ministro da Educação Murílio Hingel criou vagas extraordinárias para contratação de docentes, de modo a viabilizar a oferta noturna de cursos de licenciatura nas universidades federais, surgiu uma disputa, na UnB, que chegou à decisão plenária do Conselho Universitário, porque departamento houve que teimava em preencher tais vagas preferencialmente com bacharéis doutorados e não com licenciados doutores. O interesse hegemônico e, no caso indevido, era reforçar a pós-graduação, em detrimento da licenciatura que era a finalidade específica dos recursos alocados. Pelo menos nesse caso, o valor educacional prevaleceu.

Participei de uma banca de exame para a defesa de tese doutoral que desenvolveu pesquisa sobre a conduta profissional de professores de escola da rede pública do Distrito Federal, todos licenciados por faculdades particulares. O desamparo desses professores em meio às estruturas do sistema educacional, descrito na tese, me comoveu. Para falar o que penso, não creio que se fossem muito melhor, se adviessem de universidade pública. Nesta, os melhores alunos são estimulados a seguir o bacharelado. É a expressão dos valores universitários correntes. Por outro lado, a valorização social do magistério da educação básica vai pouco além da reivindicação sindical ou da mera hipocrisia. Talvez valha notar que nem no plano sindical há articulação entre os “trabalhadores da educação” superior e os da educação básica.

Os professores das licenciaturas – os mais diretamente responsáveis por repensar o ensino – não se deram ao trabalho de testar os referenciais das reformas na renovação dos exames vestibulares; no desempenho das funções do 1º ciclo; na diversifica-

ção da forma e duração dos cursos superiores; na busca das articulações curriculares e de métodos de avaliação mais consentâneos com a própria e contemporânea conceituação deste processo. Pelo contrário, modificaram seus objetos didáticos e procedimentos habituais o mínimo possível e retornaram às formas costumeiras, tão logo puderam.

Em um dos primeiros cursos de didática que ofereci, aproximadamente em 1970, um dos alunos, após tomar ciência da bibliografia indicada, perguntou-me francamente se eu não me envergonhava de apontar-lhes para estudo o livro de Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova*, editado pela primeira vez em 1929. Respondi-lhe que não. O absurdo, disse-lhe eu, estava em que um livro assim antigo, ainda fosse para nós brasileiros, a antevisão de um futuro educacional longínquo.

Ao apreciar as proposições do CFE, relatadas pelo professor Valnir, e os livros que ele publicou essa lembrança assalta-me. Me inquieta mesmo!

A ditadura militar dissolveu-se. A democracia política foi restabelecida. O professor passou. O que falta **agora** para atualizar a educação brasileira? Quaisquer que sejam as respostas, ele foi maior que os governos militares que dele se valeram. E a “Nova República”, como também o nosso século XX, ficaram aquém da pedagogia política de Valnir Chagas.

Tenho lido, aqui e acolá, que as licenciaturas, o curso de pedagogia inclusive, e a própria Faculdade de Educação estão “à procura de sua identidade”. Estes últimos, depois da criação pleonástica dos *institutos superiores de educação* e do *curso normal superior* na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ora vigentes, ganharam até concorrência. Pois essa abscondida identidade não estaria no conhecimento da nossa escolaridade, em todos os seus graus (o superior inclusive), cursos profissionais do ensino médio e modalidades de edu-

cação, com toda a diversificada experiência didática que comporta, como o mestre Valnir reiteradamente nos indicou?

A pecha de entreguista às políticas do acordo MEC/Usaid poderia manter-se diante da propriedade dos encaminhamentos do Valnir à nossa etnia, de suas sugestões à busca de uma educação genuinamente brasileira e das advertências que fez quanto aos perigos de invasão cultural, inclusive por meio da avalanche de pós-graduados no exterior?

Como tachá-lo de conservador, se denunciou as mazelas históricas e contemporâneas do sistema educacional brasileiro e propôs insistentemente sua superação, mesmo em contrário às projeções da sociedade de classes e do autoritarismo da família brasileira sobre a educação escolar? Por conta do valor que atribuiu à formação profissional no processo educativo e da sua tentativa de chegar a uma escolaridade estruturalmente única, mas diversificada em currículos simultaneamente contínuos e terminais, foi “acusado” de socialista pelos setores efetivamente reacionários.

Poder-se-ia dele dizer que era autoritário, se lutou pela extinção da cátedra vitalícia em benefício da administração colegiada, desde a concepção do departamento como a menor unidade universitária à gestão socializada de sua administração superior? E, ainda, se propugnou pelo ajustamento dos currículos do ensino de 1º e 2º graus às características etárias dos educandos, mediante sua organização em *atividades, áreas de estudo e disciplinas*? Autoritário é recusar-se à teoria e prática desse ajustamento e aferrar-se aos usos de uma avaliação escolar coercitiva que põe professores e estudantes em situação de antagonismo.

O Valnir seria um alienado por acreditar na responsabilidade dos trabalhadores da educação para com a reconstrução do sistema educacional e na possibilidade de uma educação não apenas dependente do *statu quo*, mas também interveniente nos processos de mudança social; ou simplesmente um pensador não marxista capaz

de ir além da confirmação do setor educacional como espelho da organização econômica e social, útil apenas para reproduzi-la?

De uma coisa se pode estar seguro: ele fez propostas criativas que, se não foram até **agora** absorvidas na educação, não é porque fossem impertinentes e inadequadas. Pelo contrário, e continuam atuais, à espera de professores qualificados para entendê-las e exercitá-las, em que pese a adversidade.

O otimismo de Valnir Chagas quanto à atualização da educação brasileira como um todo não se confirma no período que estimou. Contudo, deixando para lá o calendário, suas proposições pedagógicas fundamentais tendem, como os valores democráticos, a prevalecer porque estão de acordo com a natureza da cultura.

Responda o próprio leitor, a partir da amostra dos seus escritos contida neste volume e do que mais queira pesquisar em sua obra: ele pôs-se a serviço dos governos militares ou, à revelia destes, serviu à nação brasileira?

Até aposentar-se, o professor Valnir continuou a fazer o que mais gostava: conviver com os estudantes, na graduação ou na pós-graduação. E com eles discutir os problemas e as possibilidades de encaminhamento da nossa educação. Nesses debates, quando suas proposições históricas vinham à baila, ele abria um sorriso enigmático e mantinha aquele olhar esperto de quem sabe que o tempo, com todos os percalços, aprenderia a dar-lhe razão.

O tempo somos nós...

Aloyson Gregório de Toledo Pinto é graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, mestre em educação brasileira pela Universidade de Brasília e doutor em psicologia educacional pela Universidade de Campinas. Estudou fenomenologia e metodologia de pesquisa qualitativa no Saybrook Institute – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação, em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos. Especializou-se em educação a distância na Universidad Nacional de Educación a Distancia, em Madri, na Espanha.



TEXTOS SELECIONADOS

Para evidenciar, mais precisamente, o valor das contribuições do professor Valnir Chagas à educação brasileira, nada seria melhor que a leitura de trechos selecionados dos seus múltiplos escritos.

Dentre estes, reserva-se, a seguir, resguardando na medida do possível, a ordenação sequencial de seu pensamento pedagógico, material que expõe ampla concepção do ensino de 1º e 2º graus e, simultaneamente, indica os traços principais da didática por ele elaborada. Partindo dos objetivos preexistentes em nossa legislação educacional, Valnir Chagas nele explicita os objetivos do que se pode chamar uma pedagogia política; delinea os componentes estruturais que haveriam de dar-lhes o necessário suporte conceitual; e os faz convergir ao desenvolvimento dos processos e valores que deveriam resolver-se na dinâmica do relacionamento metódico de professores e alunos.

Objetivos da educação

Entre nós, de certo modo, tendemos a caminhar nessa direção a partir de quando, nas últimas décadas, começamos a encarar com maior seriedade o problema de *para quê* educar. Seja pela ausência de levantamentos analíticos de subfins a atingir, seja pelo gosto para as grandes formulações altissonantes, seja mesmo por uma opção deliberada de flexibilidade, o certo é que os objetivos “proclamados” da educação brasileira encerram uma larga mar-

gem de possibilidades para ajustamentos posteriores. A sua expressão formal consta das “diretrizes e bases” de 1961, integrando o pouco desse documento que ainda se encontra em vigor

Cabe então, a esta altura, indagar até onde o que aí se prevê está em consonância com a ideia-força da Integração, base do Projeto Nacional; com esse mesmo Projeto em suas dimensões histórica e atual ou, paralelamente, com as funções conservadora e renovadora da educação; e, decerto, com a classificação amplamente educacional dos objetivos, sem ainda aflorar a fins específicos de graus ou do currículo. Reapresentada essa previsão sob forma que permita combinações, teremos em 19 itens uma formulação que inclui:

1. os princípios da liberdade;
2. os ideais de solidariedade humana;
3. a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana;
4. a compreensão dos direitos e deveres do cidadão;
5. a compreensão dos direitos e deveres do estado;
6. a compreensão dos direitos e deveres da família;
7. a compreensão dos direitos e deveres dos grupos que compõem a comunidade;
8. o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
9. o fortalecimento da unidade nacional;
10. o fortalecimento da solidariedade internacional;
11. o desenvolvimento integral da personalidade humana;
12. a participação (do indivíduo) na obra do bem comum;
13. o preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
14. o preparo da sociedade, como um todo, para o mesmo fim;
15. a preservação do patrimônio cultural;
16. a expansão do patrimônio cultural;

17. a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa;
18. a condenação aos preconceitos de classe;
19. a condenação aos preconceitos de raça.

[...]

Adotá-los consiste menos em fazê-los constar de leis ou “taxionomias” artificiais que levá-los, oportunamente, à consciência crítica de quantos vivem o dia a dia da atividade escolar. Isto explica, entre outras consequências, por que a sua importância cresce na medida em que nos aproximamos da escola, do mestre e do aluno. (Chagas, 1978, pp. 86-87.)

[...]

Objetivos do ensino de 1º e 2º graus

[...]

Fez-se, portanto, essa definição prévia e indispensável com a ideia do “desenvolvimento de potencialidades”. Quer isto dizer que, para nós, a educação há de ser encarada como um crescimento natural, e não como simples moldagem feita de fora para dentro, o que traz profundas e evidentes implicações didáticas. Em contrapartida, não se lhe atribui sentido tão amplo que leve a uma autodidaxia excludente de qualquer ação intencional da escola e da sociedade. Entende-se apenas que é a partir do aluno concreto, na exploração de suas *potencialidades*, que verdadeiramente se pode educar; mas não se ignora que, nesse processo, há todo um trabalho seletivo de *desenvolver* o que seja desejável, segundo uma tábua de valores a cultivar, e inibir o que a isso não conduza. Dai a imediata fixação dos objetivos, que distingue a educação sistemática da mera “ação de intercâmbio” homemeio, qualquer que seja a concepção da escola necessária para atingir a primeira. Aliás, tal concepção passa por substanciais transformações nos dias que atravessamos.

Dando, assim, direção à *finalidade* por meio dos *objetivos*, toma-se o desenvolvimento de potencialidades “como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Resta saber se nessa tríplice dimensão individual, individual-social e propriamente social dos fins “proclamados” já se contêm os ingredientes essenciais à configuração dos resultados pretendidos na perspectiva de uma educação ajustada ao Brasil dos dias atuais. Focalizemos então, um pouco mais de perto, esses três aspectos sem, todavia, descer a longas pormenorizações cujo valor, como dissemos, será no máximo exemplificativo. Os cursos de formação do magistério e os professores mesmos, em seu exercício profissional poderão fazê-las com mais realismo nas situações sempre novas com as quais irão deparar-se.

Autorrealização

A autorrealização flui da ideia de educação como desenvolvimento de potencialidades, tal como a formação para o trabalho e o preparo para a cidadania emergem da própria ideia de autorrealização. A um tempo, assim, ela participa da natureza do universal, do geral e do específico. Não está, porém, isenta de equívocos, perplexidades ou discordâncias. Para muitos significa a formação intelectual, não faltando quem circunscreva esse conceito à estrita disciplina formal da mente. Outros a definem como um processo de socialização, fixando-se em que o homem não pode ser entendido fora de um contexto social. No extremo oposto situam-se os que defendem a autonomia plena do indivíduo, por motivos religiosos – o homem “feito à imagem e semelhança de Deus” – ou por fatores psicológicos mais abrangentes que as condições da vida moderna vieram reforçar com “a multidão solitária” dos nossos dias. No fundo, ela é uma integração do físico e do mental, do social e do individual, do abstrato e do concreto, enfim de todas as facetas que podem revestir o viver e o conviver do homem como pessoa.

Essa própria complexidade já exclui o entendimento excessivamente lato, não raro absurdo, de que pela autorrealização deva sempre o indivíduo alcançar exatamente o que decida ser. O cego que pretenda fazer-se um grande pintor distancia de tal modo o seu nível real do nível ideal de aspiração que acabará agravando a natural frustração trazida pela sua deficiência. O mesmo acontecerá com o surdo que aspire a tornar-se um grande músico, não vindo ao caso o exemplo clássico de Beethoven, que perdeu a audição quando a música já lhe invadira o mundo interior. Inversamente, nem tudo o que alguém alcance já está predeterminado pela natureza, como se “programado” em suas células. O meio físico e humano, a educação em sentido amplo, desempenha um papel decisivo ao infundir direções e significados às potencialidades individuais, embora – é mais uma limitação – nem *todas* essas possibilidades venham a ser conhecidas e, se conhecidas, se mostrem suscetíveis de desenvolvimento em quaisquer circunstâncias. A mesma pessoa, ainda que se chame Leonardo da Vinci, não pode ser ao mesmo tempo músico, engenheiro, poeta, filósofo, político, médico, pintor, acrobata, sacerdote e, *ad absurdum*, tudo o mais que deseje.

Daí, apesar da contradição que isso aparentemente implica, a educação em sentido estrito para encaminhar a autorrealização. Se todo o meio que cerca o indivíduo estivesse estruturado sob forma intencionalmente educativa, o “ensino” institucionalizado simplesmente desaparecia. Tal não ocorre, entretanto; e mesmo agora o emprego dos recursos de comunicação apenas modifica a concepção da escola, sem eliminá-la. À escola, assim, continua a atribuir-se uma função complementar e corretiva de fazer aflorar potencialidades adormecidas e, no conjunto perceptível, cultivar tantas quantas possíveis e necessárias à configuração de um conjunto pessoal harmonioso. Tal conjunto, por sua vez, integra-se em campos sucessivamente mais extensos até alcançar o âmbito do nacional e do humano. Indiretamente, operando sempre com o

sinal mais, inibem-se aquelas tendências que sejam individual e socialmente indesejáveis. Fazendo crescer o anjo, exorcizam-se os demônios. É a educação como desenvolvimento.

A autorrealização tem, portanto, uma dimensão individual e outra social que só por abstração momentânea é possível separar. Nota-se, porém, certa predominância de uma ou de outra quando se focalizam as suas manifestações mais evidentes. Entre as de maior acento individual, a *saúde* física e mental está sem dúvida na raiz de todas as demais e, a partir de certo ponto, confunde-se com a *personalidade* quando encarada esta, na definição abrangente de Sheldon, como “a organização dinâmica dos aspectos cognitivos, afetivos, conativos, fisiológicos e morfológicos do indivíduo”. Os dois últimos aspectos constituem o ponto de interseção do físico e do psíquico, enquanto os três anteriores – pensamento, sentimento, ação – entendem em linha direta com a vida mental. Em maior ou menor escala, todas as cinco dimensões são alcançadas pela educação, sem que se possa cultivar o pensamento independentemente de qualquer apelo ao sentimento e à ação; ou cogitar do sentimento ignorando as suas implicações lógicas e práticas; ou predispor à ação sem aflorar ao pensamento e à afetividade; ou encarar qualquer dessas manifestações psicológicas com abstração de sua base fisiomorfológica.

Como “unidade integrativa” do indivíduo, a personalidade abrange tudo o que distingue um homem dos demais homens. Cabe, assim, dar-lhe tratamento de categoria individual mediante o cultivo, no educando, de formas positivas e pessoais de pensar, de sentir e de agir. Importante em si, isto se torna urgente como geração de “defesas” que permitam a cada um enfrentar o isolamento psicológico a que se expõe no processo de massificação geral. Paradoxalmente, entretanto, a integração se faz não somente do *indivíduo* e para ele como no seu relacionamento com os outros, a partir da família e alcançando áreas cada vez mais dilatadas de interação. Por isto é que muitos encaram a formação da personalidade como o objeto mesmo da educação.

Em sua dimensão social, portanto, a autorrealização apoia-se na *família*, entendida amplamente como o primeiro contexto que envolve o ser humano: um contexto natural ou artificialmente estruturado que, tal como a própria educação, tende a modificar-se acompanhando a evolução das sociedades, embora não a desaparecer em sua insubstituível expressão funcional. É preciso, então, levar os educandos a que ocupem corretamente o seu lugar na constelação familiar tal como a encontram, concebida ainda em moldes mais ou menos tradicionais. Importa, ao mesmo tempo, torná-los capazes de ajustar-se a novas condições de vida familiar, quaisquer que possam ou devam ser elas, e mais tarde construir ou compor *lares* que dificilmente já serão os mesmos de antes. Em muitos casos, teremos uma curiosa volta da escola *in loco parentis*, já agora, da escola como substituto de uma família que rapidamente se esmaece em sua função educativa.

Daí, prolongando a linha do *convívio*, passa o jovem à seleção e ao cultivo de amizades para chegar, em amadurecimentos sucessivos, ao plano mais alto da cooperação. Principalmente, a essa altura, há de alçar-se à compreensão da primazia que devem ter os valores humanos em uma sociedade nascida do homem, criada por ele e para ele mantida. Não diremos que à escola, direta e deliberadamente, caiba ou seja possível infundir aos educandos toda essa gama de atitudes tão dependentes de fatores pessoais e circunstanciais. Sem dúvida, porém, estará nos seus propósitos contribuir para reforçar e tornar consciente o que de positivo, neste particular, nasça da realidade como elemento de felicidade individual e de harmonia coletiva.

Segue-se a ideia de *mais educação*, único objetivo ou resultado que o instrumentalismo pedagógico veio a admitir como tal pela sua voz mais autorizada: a de John Dewey. A posterior explosão dos conhecimentos deu-lhe realce crescente, à medida que se tomava impraticável o ensino regular e sistemático de “tudo a todos”. Em

consequência, outra solução não há senão tomar como norma de comportamento o princípio segundo o qual o que o aluno *aprende* é sobretudo *a aprender*, empregando os conhecimentos e experiências como simples meios, num contínuo processo de reconstrução. Hoje, o que bem poderíamos denominar a aprendizagem de autorrealização já constitui um autêntico lugar-comum dos arraiais didáticos. Constitui hoje e constituirá cada vez mais no futuro, ante a perspectiva de um *lazer* tendente a generalizar-se e a ser utilizado para uma *educação* que dia a dia se transforma em necessidade *permanente*.

Trabalho e lazer

A maior acessibilidade do lazer coexiste, significativamente, com uma visível mudança de atitude em relação ao trabalho. Este, de um estigma expresso no bíblico “ganharás o pão com o suor do teu rosto”, fez-se durante milênios o oposto daquele – o *nec otium* – porém o meio de conquistá-lo. O ócio baseou-se de início no trabalho dos outros que formavam a grande maioria, e pouco a pouco também no trabalho próprio que modernamente veio a ser a regra. Aí situaram-se em teoria os igualitaristas de todos os matizes, entre os quais os marxistas, para quem o trabalho seria o pressuposto da cidadania e os trabalhadores a classe dominante ou única. Na verdade, o que de fato ocorreu foi a valorização do homem comum no quadro de um processo em que as ideologias constituíram menos causa do que o efeito de mudanças verificadas nas formas de produção e de convívio. Em consequência, o trabalho ganhou um crescente apreço e o lazer deixa cada vez mais de ser monopólio de uma classe. O que ainda varia e gera desigualdades são as condições individuais e econômico-sociais em que o homem atua produtivamente e conquista o lazer.

Há, é certo, resquícios dos velhos preconceitos que se enraízam no contraste clássico do esforço mental com o manual. Ainda hoje, para muitos, o primeiro leva ao mérito e o segundo ao êxito. Daí que, se há

um avanço em chamar de “trabalhadores” aos intelectuais e mesmo aos modernos executivos, por exemplo, a sua contraposição aos trabalhadores manuais não deixa de expressar o mesmo dualismo de antes. Caminha-se, entretanto, para a integração dos dois termos, como simples faces de uma só realidade, com a substituição do homem pela máquina no que tenha o trabalho de mecânico e repetitivo. Os “tempos modernos” não são mais aqueles da obra-prima de Carlitos, porém os da “civilização terciária” a que Fourastié se referia já em 1963. A esse fenômeno universal de aumento do setor terciário, pelo qual também enveredamos como decorrência da automação e semiautomação, corresponde hoje o crescimento relativo do número de assalariados e, “em futuro muito próximo”, corresponderá a redução crescente das horas de trabalho.

Assim, como fatos novos a considerar, temos à vista a ampliação do lazer, a generalização deste com o trabalho e a eliminação progressiva da fronteira social que separava um do outro. A abordagem tradicional culmina em outra de fundo psicológico na qual, de há muito, se preconiza uma interpretação funcional dessas duas categorias. O trabalho continua a ser um meio, em regra um dever imposto *de fora* que se desenvolve sob motivação extrínseca ao processo e dura o necessário ao restabelecimento da situação de lazer. O lazer, ao contrário, é um fim em si e fonte de prazer individual que emerge de uma atividade automotivadora no processo e mesmo em seus resultados. A diferença está em que nenhum ato é trabalho ou lazer *a priori*, porém segundo a menor ou maior possibilidade de afirmação pessoal e de prazer que o seu exercício enseja.

É lazer, por exemplo, empenhar-se a fundo uma criança em tarefa escolar que a empolga, ou o homem de negócios na apreciação de projeto que particularmente o interessa. Ambos, todavia, passam a *trabalhar* quando obrigados a interromper esse prazer para cumprir o dever de uma diversão programada, como o recreio para a primeira ou uma recepção social para o segundo.

Esta é uma das razões por que, de há muito, pretendem os psicólogos rever o conceito clássico de “profissão liberal” para entender como tal menos a ausência da figura de subordinação, pois esta sempre existe diante do cliente ou consumidor ocasional, do que o maior teor de crítica e criatividade oferecido por determinada ocupação.

Não é, portanto, o trabalho que surge como algo sempre a evitar em face de um lazer erigido em fim supremo. O que já não se concebe é o trabalho sem objetivo e desumanizador; como não se há de admitir a generalização de um lazer vivido como simples diletância estéril e dissipadora: o prazer pelo prazer. É preciso, ao revés, vitalizar o trabalho com a atitude de lazer, e vice-versa, transformando o primeiro também num instrumento de afirmação e libertação e enriquecendo o segundo com o que de positivo pode emanar do trabalho – a concentração, a seriedade, a compenetração – para um constante aperfeiçoamento individual e coletivo. Nem um nem outro, qualquer que seja o grau de avanço material alcançado pela Humanidade, há de jamais ser elemento de alienação, pois não se trata de cada um fazer sempre o que quiser, e sim, recordando as palavras de Claparède, de “querer o que fizer”.

O panorama educacional tem refletido essa evolução. Quando o ócio era privilégio de poucos, mantido pelo esforço da maioria, a educação consistia no polimento dessa “elite” e dela, em consequência, excluía-se de toda a preocupação do trabalho. Não é sem razão que, em sua origem grega, a palavra *escola* significa exatamente *lazer*. Quando este, muito mais tarde, começou a ser conquistado pelo esforço próprio, numa classe média que nascia da burguesia em ascensão, surgiu a “escola profissional” – um absurdo etimológico forçado pela nova realidade – estruturando-se à margem do esquema tradicional. Por fim, a coexistência de ambas nos tempos modernos foi causa e efeito da necessidade crescente de educação geral para a formação profissional, em de-

corrência da evolução científico-tecnológica, daí emergindo a tendência a organizar a escola pela conjugação desses dois elementos.

Também a recíproca é verdadeira: o prático fixa e objetiva o teórico; o especial infunde sentido e direção ao geral; o trabalho cada vez mais “intelectual”, rompendo gradualmente a barreira que separava pensamento e ação, deixa de ser mero adestramento para apresentar-se como a face que há de completar uma educação não mutilada nem mutiladora. Já em 1917, Whitehead insistia em que “toda forma de educação há de transmitir ao aluno uma técnica, uma ciência, um conjunto de ideias gerais e uma apreciação estética, devendo cada um desses aspectos ser iluminado pelos demais”. Outra não é a posição atual. Fourastié, por exemplo, previa há mais de dois lustros que, nesta década de 70, “serão os fatores propriamente profissionais que mais contribuirão para orientar a humanidade num sentido favorável ao desenvolvimento harmonioso de suas capacidades naturais, psíquicas, intelectuais e morais”.

Com bastante nitidez, as três fases descritas até agora estão presentes na evolução educacional brasileira. Durante “a preparação de quatro séculos”, manteve-se entre nós o típico ensino de lazer, bacharelesco e ornamental, em cujo âmbito nenhuma ressonância encontravam as poucas tentativas feitas, a partir de Couto Ferraz, para levar à escola a preocupação do trabalho. Na mais recente “construção de quatro décadas”, prolongou-se esta última linha, de qualquer forma inovadora, e instaurou-se o que há alguns anos chamamos “o dualismo de uma escola (secundária) para os nossos filhos e uma escola (profissional) para os filhos dos outros”. Já na década de 20, porém, Fidélis Reis desenvolveu luta sem trégua de cinco anos para obter uma lei em que se antecipava, de meio século, a exigência da “habilitação profissional” tanto para conclusão dos estudos secundários como para realização de vestibular aos cursos superiores.

A lei não foi executada, nem poderia sê-lo na época; mas ficou a semente lançada pelo idealismo desse “parlamentar de visão

profética”, nas palavras de Celso Suckow, que “foi tão longe”. De certo modo, o que no momento se pretende é dar forma àquele sonho de 1922, pois talvez a principal *novidade* contida nas diretrizes atuais se encontre na inclusão obrigatória do componente profissionalizante. Mesmo neste particular, todavia, há uma diferença ditada pelas características do conhecimento, do trabalho e do estilo da vida nos dias presentes. A “formação especial” já não surge como algo paralelo à educação; é parte indissociável desta numa concepção, a única hoje admissível, em que se combinam o saber e o fazer no pressuposto de um pensamento como ação “interiorizada” e, reciprocamente, de uma ação como pensamento que se objetiva. “A presença do conhecimento especializado”, salientávamos no ensaio há pouco citado, “é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva”.

Na medida, portanto, em que se realça um certo preparo para o trabalho como fim que doravante sempre se colima, contesta-se a propriedade de uma formação apenas geral de mero saber, uma pseudoformação que não se resolve com o fazer no quadro de uma *educação integral*. É neste ponto que a escola irá refletir a face atual do Projeto Nacional. Num país como o Brasil, é inconcebível que alguém chegue aos umbrais da idade adulta levando como única habilitação algumas respostas tipificadas para concurso vestibular, que pouco ou nada têm a ver com o amadurecimento necessário à realização de estudos superiores. Se é verdade que, desde agora, temos de incluir em nossa equação a possibilidade de aumento do lazer – e já vimos que este supõe algo da “atitude de trabalho” – menos certo não é que, para tanto, um longo caminho deve ainda ser palmilhado e vencido pelo esforço de todos.

Cidadania

Enquanto o trabalho, com o seu correlato do lazer, não deixa de ser um caso especial da autorrealização, a cidadania é a projeção social e política da autorrealização e do trabalho, de ambos resultando como consequência. O preparo do cidadão é, assim, toda a educação com o endereço cívico. Esta característica deu origem a posições extremas desde quando, com a socialização crescente da vida, passou o indivíduo a depender cada vez mais do estado e também, direta ou indiretamente, a influir cada vez mais sobre ele. Uns, em número que se reduz progressivamente, atêm-se à “educação” em sentido amplo e, na perspectiva de neutralidade própria do *laissez-faire*, negam qualquer especificidade ao civismo. Outros, na linha do socialismo radical, hipertrofiam o “endereço” e dele fazem o objetivo mesmo da escola, um superobjetivo diante do qual os demais se reduzem a funções meramente acessórias.

Criticando a primeira posição, Karl Mannheim salienta que essa “atitude de neutralidade” levou a democracia moderna a descrever dos seus próprios fins. “Não mais imaginamos que o ajustamento pacífico é desejável, que a liberdade pode ser salva e que o controle democrático tem de ser mantido”. “A democracia”, acrescenta, “deve tornar-se militante para sobreviver”. Por outro lado, opondo-se à segunda posição, Ortega y Gasset pergunta onde ficaria, num sistema em que *o fim* da educação fosse a exclusiva cidadania, “tudo o que o homem é mais profundamente que cidadão”. Não deixa, porém, de reconhecer que “a criança de hoje será o cidadão de amanhã ou, em termos menos circunstanciais, elemento ativo de uma comunidade histórica determinada”.

Cabe, assim, não confundir o preparo para a cidadania com toda a educação, embora aí deva ele situar-se. Cabe também encaminhar esse preparo menos para um presente já impossível de ser alcançado que para a “comunidade histórica” em que a criança e o jovem de hoje deverão ser “elementos ativos”; senão, voltando a Ortega, estare-

mos apenas educando “para ontem, não para amanhã”. E cabe, sobretudo, levar em conta os valores individuais que hão de ser preservados no quadro de uma concepção em que o homem educado coexiste no cidadão consciente do seu papel, e vice-versa, respeitadas as dimensões próprias de um e de outro. Em vez de inexpressivo número de matrícula indefeso aos influxos da demagogia, da psicologia coletiva e da propaganda, cujos efeitos são multiplicados pelos meios de comunicação de massa, urge fazer de cada indivíduo um fator de segurança e estabilidade para si, para a sociedade e para o estado. Do contrário, não romperemos o processo de causalidade circular em que o *outro* pólo é precisamente “a insegurança como destino geral [...]”, “uma das características da época moderna”.

A conciliação do individual com o cívico representa, portanto, a pedra de toque no equacionamento da formação para a cidadania. A tarefa não é das mais simples, importando em vencer o que até certo ponto bem poderá ser visto como uma contradição. “O cultivo do indivíduo e o preparo do cidadão são coisas diferentes”, nota Bertrand Russell, pois enquanto “o indivíduo como tal é autossuficiente, o cidadão está essencialmente circunscrito pelos seus vizinhos”. Ocorre que não são muitas as oportunidades em que a cada um é dado exercer essa autossuficiência. Não são muitas e tendem a reduzir-se, com a coletivização que a publicidade leva aos mais íntimos recolhimentos, daí originando-se mesmo um “direito de estar só” que se vai convertendo em dramática reivindicação. Até os pequenos contatos sociais, situados entre a individualidade e a cidadania, perdem profundidade e tornam-se fluidos à medida que os laços de família e de amizade se neutralizam nas “relações interpessoais temporárias” – meros contatos ocasionais – em que se combina aqui e ali, numa sucessão infinita, o novo “homem modular” desta segunda metade do século.

Cada vez mais diretamente, assim, o indivíduo converge para o cidadão, circunstância que se reflete no maior teor de conteúdo políti-

co assumido pela “explicação sociológica”. A própria cidadania, porém, já não se adstringe a um limitado segmento de tempo e de espaço. A criança ou o jovem não é apenas o cidadão de um determinado momento, generalizável para os dias que hão de vir; de certo modo, é cidadão de um futuro que se faz presente. Por outro lado, com o encurtamento das distâncias pelos transportes rápidos e pelas comunicações instantâneas, cada um em certa medida já é cidadão do mundo. O fenômeno começa a verificar-se mesmo nas regiões mais atrasadas. Não faz dois anos, escolhemos como local para um curto período de férias a praia longínqua de pequena e primitiva colônia de pescadores que havíamos conhecido fazia três lustros. Pretendíamos ficar longe de tudo por alguns dias. Entretanto, por ironia, chegamos ali cedo da noite e encontramos na minúscula pracinha da aldeia um aparelho público de televisão que retransmitia, ao vivo, nada menos que um programa vindo da Europa.

Agora mais que nunca, “é dentro da visão de uma Humanidade total”, como observa Dom Luciano Duarte, “que devemos buscar os contornos espirituais de uma Pátria”. Sem isso, não teremos sequer o contraste necessário para avaliar a nós mesmos. Tal não exclui o fato de que o homem está sempre vinculado à “sua circunstância”, à sua cultura, à sua nação. É pelo nacional que se chega ao universal, repetimos, embora o universal, entendido como uma resultante e não como uma soma de diferentes realidades nacionais, tenha influência crescente sobre a vida dos vários povos. O sentimento nacional constitui ainda, pois, o elemento básico a considerar no preparo do cidadão. Básico mas não exclusivo, pois esse preparo não pode mais deter-se nas fronteiras de cada país, tal como o respeito às peculiaridades locais tem de incluir-se numa unidade nacional insuscetível de ser alcançada pela mera uniformidade.

Acontece que a cidadania é uma categoria política e, como tal, o seu ponto de referência se encontra no estado em que a nação se organiza, com todo o sistema de relações que daí promana: “rela-

ções dos cidadãos entre si e com o estado, assim como do estado com os cidadãos e com os demais estados”, na síntese clássica de Kerschensteiner. O preparo de que se cogita implica a compreensão desse relacionamento, que envolve a essência do estado e suas funções, além de uma atitude de cooperação inspirada no que é o objetivo mesmo do civismo – o bem-estar público – diante do qual tanto o estado como os cidadãos não são mais que *meios*. De sua convergência numa ação comum dependem a segurança e a estabilidade nacionais; da mesma forma como desta coesão interna das nações, base de sua força, resulta uma participação na sociedade internacional em condições de indispensável igualdade.

Claro está que, funcionalmente, não é possível nivelar o estado e os cidadãos no mesmo plano, pois há sobre os últimos uma precedência hierárquica do primeiro enquanto agente do “contrato social”. Por esta própria razão, todavia, o controle do estado será tanto mais efetivo quanto mais reúna o consenso dos cidadãos, ao tempo em que a cidadania se fará tanto mais fecunda quanto mais com ela se harmonizem as individualidades. O pressuposto fundamental é a adesão crescente de cada um ao projeto do bem-estar de todos pela deliberada inclusão, na cidadania, de atributos individuais que nela nem sempre se resolvem. De outra forma, nenhum passo daremos para vencer o eterno círculo vicioso de não ter igualdade porque os homens sejam livres de se apresentarem desiguais, ou de não ter liberdade porque eles devam ser em tudo iguais. O caminho está na solidariedade, como síntese das duas antíteses, para a qual muito poderá contribuir a educação sistemática na fase em que se desenvolvem os fundamentos da personalidade: a do ensino de 1.º e 2.º graus.

Muitas são as condições e características de uma formação para a cidadania em que se cultive aquele senso de cooperação como base de uma ação comum voltada para o bem-estar público. O que se prepara é não apenas o dirigido real como o dirigente potencial e, sempre,

o profissional que deve modernamente coexistir no indivíduo com o cidadão. Entre os traços específicos de comportamento, incluem-se a capacidade de participação responsável, como atributo da consciência cívica esclarecida; o senso de justiça e equidade, como causa e efeito da percepção de direitos que emergem de deveres cumpridos; a tolerância, como fator de enriquecimento das opções individuais na fricção com outros interesses e pontos de vista; a consciência moral, resultante do próprio convívio, como expressão de valores espirituais que o estado por si só não pode criar; e assim por diante.

Todos, porém, se assentam sobre o espírito crítico e sobre o sentimento nacional. O primeiro é o elemento reflexivo que as diretrizes atuais traduziram na qualificação de “consciente” atribuída ao exercício da cidadania. É a capacidade de discriminar entre o verdadeiro, o aparente e o falso, tanto no campo dos valores como no das ideias, que permite distinguir o civismo como educação da mera propaganda, da doutrinação a da “lavagem cerebral”. É também a fonte principal das inovações. O segundo, por sua vez, é o elemento afetivo que integra os dados da cultura – língua, tradição, costumes, crenças, aspirações, maneiras de ser – e, em nosso caso, responde em grande parte pelo milagre da unidade nacional. Os dois vão encontrar-se no patriotismo refletido e construtivo, equidistante do ufanismo e do derrotismo cujo único resultado é a omissão, descuidosa ou descrente.

Esse patriotismo será fruto do ajustamento de cada um ao Projeto Nacional, com a atitude básica daquela “cordialidade” brasileira que vemos como traço digno de ser preservado. A sua consequência há de expressar-se, internamente, pela configuração do Projeto Atual como um Desenvolvimento Global em que o próprio crescimento econômico seja também fator de unidade, justiça e segurança, graças a uma distribuição em que todos participem da maior riqueza produzida. Nas relações externas, sem nacionalismos estreitos e acima de ideologias limitadoras, levará à aproximação com

todos os povos, como imperativo de um convívio internacional que se firme sobre a interdependência nos vários setores, inclusive e sobretudo na efetiva intercomplementaridade das economias.

Repetindo a conclusão de Dom Luciano Duarte, constante de trabalho que se fez doutrina oficial, “a educação moral e cívica, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para construção de uma sociedade democrática que realiza o seu próprio progresso mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem”. Pela sua amplitude, esta é uma tarefa de toda a sociedade que não se esgota na escola e, na escola, uma atividade geral e permanente que não se exaure nos limites de uma disciplina. Diante de tal evidência, aqui reiteradamente posta em relevo, é que muitos negam a propriedade de uma abordagem específica do civismo, embora não poucos sejam os que ainda a defendem. [...] (Chagas, 1978, p. 88-97)

[...]

Dos princípios à estrutura

O princípio básico em que se assentam as diretrizes [da Lei nº 5.692/71], do qual em última análise derivam todos os demais, é a mesma ideia-força do Projeto Nacional – a *integração* – que se opõe à dispersão do ensino em tipos diferentes de organizações escolares para atender a variações não intrínsecas do processo educacional. Este processo é um amadurecimento que se faz num *continuum*, e não espasmodicamente (ref. 4. pág. 247); mas está sempre condicionado e limitado pelas variáveis de alunos, de escolas e, sobretudo, do contexto social a que escolas e alunos têm de ajustar-se. Donde a *continuidade*, com a sua contrapartida da *terminalidade*, como o primeiro desdobramento educacional da integração. Por outro

lado, para que os objetivos não sejam apenas “proclamados”, é preciso que se assegure a todos um mínimo de continuidade nos estudos, sob a forma de uma *obrigatoriedade* escolar que há de ter a *gratuidade* como seu elemento decisivo de eficácia.

Não é possível, entretanto, cogitar de um ensino ao mesmo tempo contínuo e terminal, e muito menos de uma *obrigatoriedade* lastreada pela *gratuidade*, se no primeiro caso os currículos não se unificarem pelo que *devem* ter de comum e, no segundo, se o emprego dos recursos materiais e humanos não se racionalizarem para maior produtividade. Daí a *concentração* de meios, consequência natural dessa tomada de posição e autêntico imperativo de sobrevivência. Tudo considerado, finalmente, chega-se em perspectiva mais ampla a uma profunda modificação de conceito da própria escola. Isto poderia ter um de dois efeitos extremos: violentar realidades, ante as diferenças regionais de desenvolvimento econômico-social que a unidade cultural não esconde, ou inibir iniciativas, modestas embora, que já se encaminhem na direção escolhida. A solução é o planejamento com execução gradual, um dos aspectos da *progressividade*, como preventivo da crise e da rotina. Focalizemos mais de perto cada um desses quatro pontos de partida.

Continuidade e terminalidade

A educação é uma corrida (e não sem propriedade se usa a palavra *curso*) na qual o ideal será que não existam limitações externas à plena expansão das potencialidades de cada um nessa competição, consigo próprio, em busca de ajustamento social e superação individual (ref. 4, pág. 247). É a *continuidade*, a dimensão vertical da escola-única, pela qual se expressa a ideia de “mais educação” que tanto realce ganha entre os objetivos. Intrínseca ao dinamismo do processo educacional, tendo como limite o teor variável de educabilidade individual, ela cresce em importância ante as duas características do mundo moderno que têm maior impac-

to no âmbito escolar: de um lado, a elevação dos padrões exigíveis de preparo mesmo para o homem comum; de outro, o amadurecimento precoce da criança para a escola e tardio do jovem para a atividade produtiva, que leva o ensino a iniciar-se mais cedo e a concluir-se mais tarde, para recomeçar muitas e repetidas vezes.

Temos aí uma *antecipação*, em coexistência com um *prolongamento* que dia a dia se transforma em *permanência*, tudo ampliando a continuidade para uma autêntica verticalidade. A multiplicidade dos contatos faz que, logo nos primeiros anos, a criança comece a socializar-se e a usar a linguagem simbólica do “mundo educado”. Como realmente aprende, e o aprender já lhe responde a uma necessidade, não há mais razão para nada ensinar-lhe sistematicamente até a véspera dos sete anos, segundo o velho dogma da pedagogia clássica, e ensinar-lhe praticamente tudo no dia seguinte, conforme a prática ainda muito viva. Por sua vez, a explosão dos conhecimentos e o imperativo, salientado por Fourastié, de “que as atividades profissionais sejam consideradas um dos elementos preponderantes da orientação do ensino e dos alunos” estendem “a duração da adolescência intelectual” e dilatam a escolaridade. Essa dilatação pode ainda ocorrer sob a modalidade que as diretrizes atuais chamam de “regular”, ou em renovados cursos de atualização e aperfeiçoamento cada vez mais frequentes e menos formais.

[...]

O que aí fica, escusado é dizê-lo, nada tem a ver com a antiga função preparatória, pois não é tal função que define ou caracteriza a continuidade; esta é que a possibilita. Afinal, preparar para níveis mais altos constitui um resultado *emergente* de todo ensino: e a escola tanto melhor quanto mais se concentre em seu próprio nível (ref. 4, pp. 256 e 257). Exemplo disso foi a tendência ao desaparecimento dos “cursos de admissão” à medida que se alargava o trânsito do ensino primário para o ginásio. Da mesma forma, também só numa

perspectiva de continuidade pode haver efetiva seleção de talentos para a escola superior, pois as possibilidades de trabalho intelectual se ajuízam nas situações concretas do próprio trabalho intelectual (ref. 4, pág. 257). Eis uma das razões que levaram a legislação da Reforma Universitária a instituir o 1.º ciclo de graduação e redefinir, basicamente, o concurso vestibular como um dispositivo *externo* para distribuição de vagas. Pena é que, em 1977, se tenha em parte recuado desta posição de tanta coerência.

No que toca particularmente à *terminalidade* – a dimensão horizontal da escola-única – não há dúvida de que se trata de fenómeno típico dos nossos dias, em que pese à evidência de que o princípio se reveste em si mesmo. Claro que por tal princípio já não entendemos apenas a conclusão formal de um conjunto de estudos previamente estabelecido, porém o atributo que deve ter qualquer ensino de sempre conduzir à vida útil por meio de atividades a tanto ajustadas. Assim, para o indivíduo, a terminalidade é um fator de autorrealização; para a sociedade, numa hora em que no indivíduo coexistem necessariamente o trabalhador e o cidadão, uma condição básica de estabilidade e desenvolvimento; e para a escola, como ponto de convergência de um e de outra, a chave da educação integral que lhe cabe promover.

Tal como em relação aos objetivos, poder-se-ia cogitar de uma *terminalidade ideal* a ocorrer onde e quando todos recebessem, e de fato pudessem receber, toda a escolarização suscetível de ser ministrada no estado atual de avanço da Humanidade. Estas próprias ressalvas de possibilidade já impõem, todavia, uma limitação que faz do ideal, mais uma vez, uma simples e inatingível referência de perfeição. Visto, por outro lado, que a educação está vinculada a um contexto socioeconômico e cultural, não só em termos de fins como de processo e oportunidades, o ideal somente nos chega em parte, pelo que temos denominado a *terminalidade geral*. Acresce ainda que a educação se objetiva ao influxo de condições

locais e de fatores individuais de amadurecimento, capacidade e motivação; donde ser lícito falar também de uma *terminalidade real*. Ambas as formas revestem um aspecto socioeconômico e outro individual de base psicopedagógica.

A *terminalidade geral* expressa o nível de escolarização que uma determinada sociedade proporciona a todos os seus membros. Se considerarmos que o desenvolvimento *normal* das aptidões não se conclui antes do final da adolescência, ao redor dos dezoito anos, aí situa-se a primeira faixa natural de interrupção do ensino sistemático. Em consequência, psicológica e pedagogicamente falando, a terminalidade geral não se localizaria abaixo dessa faixa etária e significaria a escolarização que todos deveriam receber. Assim, porém, acontece em pouquíssimos países. Na maioria das nações ditas “avançadas”, segundo a classificação de Harbison e Myers, 75% da população jovem recebe educação até os 18 ou 19 anos, mas em seguida os índices baixam para menos de 20% nos países “parcialmente desenvolvidos”, para menos de 10% nos “semi-avançados” e para menos de 5% nos “subdesenvolvidos” .

A verdade é que, predominando quase sempre sobre o individual, o aspecto socioeconômico reduz a continuidade e antecipa a terminalidade. Trata-se de uma contingência inevitável das condições existentes. O que não nos parece aceitável é a generalização dos limites assim fixados como intrínsecos da capacidade de aprender (ref. 4, pág. 254). Tanto que, mudando, as condições, também no mesmo sentido mudam os limites. Isso ocorre entre países diferentes e dentro de um só país. No Brasil, por exemplo, antes de 1930 – ou mesmo de 1946 – não havia sequer um critério nacional a seguir neste particular. O ensino não era contínuo porque se concluía cedo demais, com dois ou três anos para a maioria, nem era terminal porque visava unicamente ao grau seguinte. Mais tarde, e sobretudo a partir de 1961, fixou-se em quatro anos a terminalidade geral-social, sempre marcando-a estruturalmente com o “exame de ad-

missão” ao ginásio. Nas regiões mais desenvolvidas, porém, logo esse mínimo foi ultrapassado e o exame praticamente desapareceu antes que a legislação o extinguisse. O contrário verificou-se nas zonas mais pobres, onde a própria barreira do “admissão” permanece com disfarces, a despeito de já não ser legalmente permitida.

Quer isto dizer que a *terminalidade geral*, elevando-se embora, ainda se detém no domínio do ideal enquanto os seus aspectos socioeconômicos não alcançam os de ordem psicopedagógica e, portanto, o limite das oportunidades *gerais* não atinge o fim da adolescência. Neste sentido, ela encerra a escolarização que *todos* efetivamente recebem, abaixo da que deveriam receber. A concepção e a orientação do ensino, todavia, não estão inevitavelmente adstritas a tal contingência e, assim, podem e devem tomar os novos rumos em toda a extensão da escolaridade. Para tanto, o que se recomenda é atribuir, desde os graus mais elementares, um cunho de progressiva terminalidade aos estudos de cada ano, de cada semestre e de cada disciplina a fim de que, interrompendo *normalmente* a sua vida escolar, não tenha o aluno – e a própria sociedade que o educa – o prejuízo da sua inutilidade (ref. 4, pp. 253-254). Esta última consideração sugere duas conseqüências, relacionadas uma com o currículo e outra com o aluno.

Se o que basicamente caracteriza a terminalidade é o sentido de encaminhamento para uma atividade produtiva, não há de ser com uma exclusiva formação *academizante* que isto se conseguirá. Daí o caráter também *profissionalizante* que se há de imprimir aos estudos, a partir de sondagens em situações variadas, até alcançar uma opção mais clara à altura da adolescência propriamente dita. Enormes são as implicações dessa tomada de posição. Para o indivíduo, ela importa em que já não tenha a universidade como única saída. A profissão conquistada lhe oferece a alternativa de ingressar na força de trabalho e, sem marginalizar-se em tentativas nervosas de um frustrado perito em vestibular, adiar a matrícula

em curso superior ou mesmo dela prescindir. Para a sociedade, proporciona um aumento substancial dos recursos humanos de qualificação “média”, imprescindíveis às tarefas do desenvolvimento. Este já não pode, como ameaçava acontecer, fazer-se apenas com pessoal de procedências extremas: desqualificado e qualificado em nível superior. Para o próprio ensino, finalmente, significa uma dupla correção, ao levar em conta a distorção que implica uma escola declarada e exclusivamente preparatória e “o ceticismo que existe em relação à eficiência da educação destinada especificamente ao preparo de mão de obra”.

De outra parte, a visão do aluno em primeiro plano leva à *terminalidade real*, entendida como o nível de ensino, e de certo modo a forma, que pode cada um receber nas condições reais que apresenta ou em que se encontra. Num país de vasta extensão territorial e diferentes níveis de desenvolvimento, como o Brasil, as oportunidades que se programem nacionalmente não atingirão a todos ao mesmo tempo. Faz-se então necessário, para os não beneficiados, atribuir mais cedo ao ensino um sentido terminal e pragmático. Sejam, porém, alcançadas ou não aquelas oportunidades, haverá sempre os que ora não terão capacidade para concluir os estudos, incluindo-se deste modo na solução anterior, ora revelarão tal aptidão que o seu nivelamento aos demais importaria em verdadeiro desperdício; a estes será preciso dispensar um “tratamento especial”. Na primeira hipótese, temos a dimensão socioeconômica da terminalidade real e, nas duas últimas, o seu aspecto individual, que fica naquela sempre abaixo e, nestas, abaixo ou acima da terminalidade geral.

Reafirmamos, em suma, que terminalidade e continuidade são duas faces de um só e único processo de escolarização. Tão intimamente relacionadas elas se encontram que chega a ser difícil, e às vezes mesmo impossível, cogitar especificamente de uma com abstração da outra. A terminalidade é inversamente proporcional à con-

tinuidade. Quando mais provável seja esta, tanto mais intenso há de ser o teor de terminalidade que se deve imprimir ao ensino, e vice-versa (ref. 4, p. 254). Entretanto, nem a continuidade exclui a terminalidade, nem esta aquela; a não ser artificialmente. É o que ocorria, por exemplo, no ensino clássico sem endereço para a vida, ou no profissional disposto em “becos sem saída”. As diretrizes atuais registraram essa interdependência que, de resto, a nossa realidade educacional já indicava com bastante nitidez.

Obrigatoriedade e gratuidade

A obrigatoriedade é o máximo de terminalidade e o mínimo de continuidade a exigir na escolarização do indivíduo, segundo as condições de cada país. O seu pressuposto básico é a gratuidade, sem a qual ela perderia a eficácia e ao próprio estado faleceria autoridade para prescrevê-la, ante o simples argumento da falta de meios. Não se trata, assim, de *toda* a terminalidade geral que vai pelo menos até a adolescência completa. Não se trata nem mesmo do seu aspecto socioeconômico, pois muitos alunos, em número que sempre cresce, prosseguem estudos em estabelecimentos públicos e privados, gratuitos ou não, galgando faixas gradualmente mais altas que só depois se tornam obrigatórias. Trata-se antes da parte institucionalizada como compulsória – uma espécie de *terminalidade legal* – que se espera absorva a terminalidade real, na dimensão socioeconômica, e seja mais tarde absorvida pelo nível mais alto, até identificar-se com a terminalidade geral amplamente considerada do ponto de vista psicopedagógico.

A obrigatoriedade representa outro fenômeno característico deste século. Enquanto a educação era encarada como simples polimento de classe, não havia motivo para dela cogitar em termos de povo. Pouco a pouco, foi-se tornando patente a importância econômica, social e política de sua universalização e, a partir de certo momento, já não puderam os governos deixá-la entregue ao espontaneísmo

das iniciativas pessoais que geravam um autêntico círculo vicioso. Na situação de primitivismo em que se encontrava, o indivíduo não percebia as vantagens da instrução e, ainda que as percebesse, não dispunha de recursos para estudar; por isto não se educava. Como não se educava, continuava mais tarde a não alcançar aquelas vantagens em relação aos seus filhos e, se já então as alcançava, também não tinha meios para levá-los à escola. As primeiras iniciativas públicas foram recebidas como verdadeiro constrangimento à liberdade; mas tal foi a mudança de atitude verificada que, a esta altura, a oferta de oportunidades educacionais pelo estado se converteu num dever e o constrangimento se fez um direito ativamente reivindicado.

A exigência geral de um mínimo de educação popular que não se limite ao adestramento nas técnicas básicas de ler, escrever e contar é um fator essencial de progresso. Além de tornar o potencial humano da nação rapidamente mobilizável para o crescimento econômico e a segurança, cria nos indivíduos um senso mais agudo de “disciplina, eficiência, ordem e precisão”; melhora a produtividade; eleva o quadro geral de higiene e saúde públicas; aumenta a fiscalização indireta do consumo, aperfeiçoando por esta forma a qualidade da produção; faz crescer a clientela indispensável ao incremento das ciências, das letras e das artes; eleva, em consequência, o nível da “produção cultural”, sobretudo em áreas que disso tanto carecem, como o rádio e a televisão; prepara ao uso inteligente das horas de lazer que tendem a ampliar-se; e assim por diante.

É certo que os esforços para instaurar, pela escola obrigatória e gratuita, essa “democracia educada” referida por Lowndes, “só a longo prazo dão frutos”; e como eles se fazem sentir mais em outros campos, raramente são percebidos como obra de educação. Isto explica muitas e conhecidas incompreensões, como – para citar apenas um exemplo – a preferência de alguns setores político-administrativos pela alfabetização de adultos, nos países subdesenvolvi-

dos ou em desenvolvimento. Importante sem dúvida como recuperação de atraso, tal programa deve constituir uma segunda prioridade a partir de quando não haja criança, pré-adolescente ou mesmo adolescente fora da escola. O imediatismo de que se reveste custa o preço da sua menor consistência e do mais curto rendimento dos seus resultados; para não falar no desvio de recursos da própria obrigatoriedade. A regra que a tudo o mais se sobrepõe há de ser a escolarização mínima de todos na idade própria.

A amplitude desta idade tem variado segundo o grau de desenvolvimento dos países. Poucos dentre eles são os que chegaram à coincidência da escola gratuita com uma terminalidade geral em que o aspecto socioeconômico igualmente coincidissem com o psicopedagógico, isto é, com a adolescência completa. Nos Estados Unidos, onde mais de 70% da população de dezessete anos já recebia uma escolarização de 12 anos no final da década de 50, isto praticamente já aconteceu quanto a possibilidades. O que ali se debate, faz algum tempo, é a tese de iguais oportunidades para todos acima do nível secundário; debate-se e, em certos estados, também se pratica num esquema de 14 anos de estudos em que os dois finais, já de grau superior, são ministrados por diversas modalidades de *two-year colleges* mantidos pelo poder público. Outras nações industrializadas – como a Grã-Bretanha, o Japão e a União Soviética – chegaram aos 10 e se encaminham para os 12, enquanto as subdesenvolvidas ainda não se encontram próximas, sequer, do ensino primário de 4 anos universal e gratuito. Entre os extremos situam-se os países semidesenvolvidos, cuja perspectiva é a escola de 8 anos como ponto comum de partida para os seus cidadãos.

[...]

A esses problemas de ordem quantitativa aliavam-se outros que chamaremos de qualitativos, à falta de uma designação intermediária. Era mínima, por exemplo, a correlação de nível etário e nível escolar, pois o ensino ministrado estava aquém da idade para

quase a metade dos alunos de 11 a 14 anos e mesmo para 6% dos de 15 a 18 que ainda continuavam no primário, sendo muito semelhante a defasagem colégio-ginásio na faixa dos 15 anos aos 18. A duração diária dos estudos era inferior a três horas diárias, em média, ficando ainda longe de um regime aceitável de tempo mesmo “parcial”. O corpo docente era quase todo improvisado nas zonas mais pobres e, até nas de maior desenvolvimento, recebia uma formação pouco atual que deixava a desejar em matéria de conteúdo e, sobretudo, em termos propriamente metodológicos.

Repetimos que esse era o quadro de 1971, cujas linhas ainda não puderam modificar-se em profundidade no curso dos últimos anos. Tudo o que nele se contém apenas confirma, reforçando como necessidade premente, aquela tendência a uma escola universal de oito anos com base na gratuidade. Esta, nas diretrizes adotadas, é que efetivamente define a obrigatoriedade, a ponto de que a sua falta constitua o único elemento de exceção a caracterizar a terminalidade real no plano socioeconômico. Admite-se *menos* escolaridade – e só neste caso especial e transitório – porém jamais *nenhuma*. Chega, assim, a ser contraditória a manutenção da “isenção” de escolaridade constante (art. 30) das diretrizes de 1961. Contraditória nesse contexto e contraditória em si mesma, pois também não vemos como possa o estado autoisentar-se *a priori* de um dever que ele próprio se impôs em sua Lei Maior; e muito menos isentar o cidadão de um direito. Deste direito, que é igualmente uma obrigação, nem mesmo ao próprio titular é lícito dispensar-se.

Como quer que seja, a obrigatoriedade representa a maior de nossas urgências educacionais. É tarefa gigantesca para realizar-se com autenticidade, fazendo coincidir nível etário e nível escolar num ensino que, sem limitar-se a meros e superficiais contatos de uma ou duas horas diárias, seja de fato suficiente como o mínimo de educação compatível com o desenvolvimento e as aspirações atuais do país. A sua concretização exige uma verdadeira mobilização nacio-

nal, em que será decisivo o papel coordenador da União e a sua função “supletiva” de assistência financeira e técnica. Por natureza, é objetivo que não se alcança de uma só vez, nem com a dispersão de meios que gera atrasos e com eles se vai agravando indefinidamente. Daí, como outros tantos princípios norteadores de uma ação racional, as ideias de concentração e progressividade.

Concentração

A concentração significa a reunião de tudo o que é comum e separação apenas do que se mostre irreduzível a esquemas unificadores. Constitui talvez o mais amplo dos princípios aqui focalizados, por abranger de certo modo os anteriores e incidir no plano dos objetivos, no das funções e no da execução. No primeiro, ela supõe a íntima conjugação dos fins entre si e com o Projeto Nacional, sempre sob a ideia-força da integração; no segundo, implica a fusão de graus (pela continuidade) e de ramos (pela terminalidade) em um só processo de escolarização; e no terceiro, importa na correção do paralelismo de soluções – aquele esbanjamento da pobreza, efeito de atraso e causa de mais atraso – pela utilização plena e racional dos meios efetivamente disponíveis. A sua expressa aplicação se fez desde o ato inicial da reformulação educacional desencadeada, no Brasil, a partir de 1966.

Tal ato, modesto como iniciativa para assim dizer experimental, não ia além de um “reestruturação” e se limitava ao ensino superior, em cujo âmbito ainda se restringia quase inteiramente às “universidades federais”. Apesar disso, nele já se continham as bases dos desdobramentos que vieram. Ao elaborar-lhe o anteprojeto, fundamos as soluções propostas na “concentração de recursos materiais e humanos”, que repelia “a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. Este sentido estrito foi o que acabou prevalecendo. Tanto que um ano depois, alcançando o ensino “primário e médio”, lançávamos o princípio de continuidade-terminalidade com auto-

nomia e, em consequência, mantínhamos a concentração referida ao plano dos meios. Procurava-se colocar o setor educacional no quadro geral de um país que se organizava cada vez mais à base do planejamento integrado. Assim, em 1968, estendeu-se o princípio a todo o ensino superior público e privado, com mais amplas consequências; e as diretrizes atuais, desde o anteprojeto de 1970, foram ainda mais longe na sua aplicação. É o que veremos ainda neste capítulo, ao tratar da estrutura.

Progressividade

A progressividade é o avanço flexível e ordenado da escolarização. Não chega a confundir-se com a “educação progressiva” que se desenvolveu, nos Estados Unidos, em três quartos de século que vão dos dias de Horace Mann aos de John Dewey e seus discípulos. Sem dúvida, aqui e ali, ela coincidirá em soluções desse movimento que *ficaram* como herança do que foi uma primeira resposta do setor educacional ao desafio da Revolução Industrial. Em vez, porém, de um corpo de doutrina compacto e autossuficiente, constitui o reconhecimento puro e simples de uma genérica adaptabilidade da escola a tudo o que sobre ela venha influir ou dela receba influência: às distintas realidades locais; às características dos conhecimentos, formas de vida e técnicas de trabalho; às diferenças individuais dos alunos; e assim por diante. No fundo, trata-se de algo que ocorre sempre, quaisquer que sejam os esquemas traçados, mas sem o mínimo desejável de racionalidade e disciplina; e esse mínimo é o que se pretende atingir.

Como *avanço* que deve ser, a progressividade implica necessariamente melhoria além de desempenhos já eventualmente alcançados; como *avanço flexível*, importa em diversificação e descentralização, numa espécie de contrapartida da concentração; e como *avanço* também *ordenado*, leva ao planejamento que assegure os fins visados numa perspectiva de unidade que não é uniformida-

de. Estes e outros pressupostos poderiam surgir como verdadeiros princípios, se outro fosse o ângulo em que nos situássemos. Numa escolarização integrada, porém, eles não deixarão de estar presentes por não terem sido formulados como tais. Ao contrário, se a isso não levar o conjunto da vida escolar, os princípios expressos dificilmente hão de operar pela mera virtude de sua formulação. Nas diretrizes de 1961, por exemplo, a recomendação de “flexibilidade” representou uma conquista porque a tanto, de certo modo, conduzi- am as soluções encontradas, pelo menos em contraste com a rigidez do regime anterior. Entretanto, embora igualmente declarados, os de “articulação” e “variedade” tiveram escassa consistência por não emergirem da sistemática adotada, que ainda se baseava inteiramente na divisão tradicional de graus e de ramos.

Já agora, com a amplitude que lhe foi atribuída, a progressividade será impossível numa estrutura muito compartimentada; e não só em estruturas assim pouco abertas como sob limitações capazes de tolher a ação dos fatores, próximos ou remotos, que se projetam na aprendizagem e precisamente a determinam. As diretrizes atuais levaram em conta estas circunstâncias até o processo mesmo do ensino. A formação preconizada deve ajustar-se em conteúdo, método, ritmo e intensidade às variações de amadurecimento, capacidade e motivação dos alunos, enquanto a avaliação do seu rendimento já aflora à concepção de “avanços progressivos” que é, por natureza, incompatível com exames formais erigidos em fins. O currículo se configura “em camadas que sucessivamente se acrescentam”, desde o nível de toda a nação até o dos educandos individualmente considerados. O seu desenvolvimento, em consequência, exigirá uma didática mais dinâmica lastreada em novos critérios de organização e funcionamento das escolas e, sobretudo, em um tipo de professor cujo preparo “se eleve progressivamente” em todos os sentidos.

A própria implantação dessas ideias e soluções também tem de fazer-se “progressivamente”, o que à primeira vista parece uma repe-

tição do óbvio. Entendida, contudo, a progressividade nos termos em que inicialmente a caracterizamos, logo se percebe que o objetivo é assegurar o avanço e ordená-lo mediante o indispensável planejamento, previsto sob a forma de “Planos Estaduais de Implantação”. Quer isso dizer que não se admite a ausência de *algum* acréscimo, por modesto que seja, em face de condições locais ou institucionais; e muito menos se tolera o recuo em nome de uma prudência que nem sempre disfarça atitude imobilista ou retrógrada. Tanto assim é que, entre os elementos aos quais se condiciona a assistência da União aos estados, figura exatamente “o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior”.

A progressividade é, assim, o aspecto mais dinâmico dentre os focalizados. O ajustamento em que ela importa não significa uma cristalização das condições encontradas – de meio, de escolas, de alunos – porém uma estratégia para superar realisticamente essas condições, como que de dentro para fora. Foi este o sentido que demos à palavra “atualização” ao justificar o anteprojeto das diretrizes atuais: o sentido de um *aggiornamento* sempre renovado. Igualmente nesta perspectiva deve encarar-se o “Plano Estadual de Implantação”, isto é, como um documento nunca definitivo em que há inovação ou avanço, pois não se implanta o que já existe. Conquanto elaborado com a necessária flexibilidade, terá ele de ser repetidamente “atualizado”. E assim, alterando-se em si mesma e modificando-se para refletir a mudança geral, a escolarização de um determinado momento cada vez menos terá em comum com a de momentos anteriores. O dado constante será o dinamismo dos princípios que a devem inspirar. (Chagas, 1978, pp. 102-113.)

A estrutura

Se esses princípios constituem projeções parciais da ideia-força de integração, outro sentido não poderá ter a estrutura escolar que a eles corresponde. [...]

[...]

Esta nova estrutura não foi obra do acaso nem do capricho de visionários. Principalmente em relação à escola básica de oito anos, [...] ela se delineou no contexto mesmo de uma realidade em que ao maior desenvolvimento do país correspondiam novas formas de vida e de trabalho. Para tanto, aliás, não havia sequer razões ponderáveis de ordem psicológica em contrário, como uma prática secular poderia fazer suspeitar, pois a verdade é que a divisão em graus constitui muito mais um reflexo da estratificação social e da real oferta de ensino que uma imposição irrecorrível do crescimento mental. (Chagas, 1978, pp.113-115.)

[...]

A verticalidade do processo de integração estrutural, em que predominam as ideias de continuidade e progressividade, supõe como condição de equilíbrio uma correspondente integração horizontal. Esta, vinculada sobretudo aos princípios de terminalidade e concentração, pode ser encarada tanto do ponto de vista *funcional*, que se projeta na estrutura, quanto do ângulo *físico-institucional*, em que a própria estrutura se reflete. Trata-se, no primeiro caso, de conjugar a educação geral às diversas modalidades de formação “especial” num ensino integral que todos devem receber; e no segundo, como decorrência do primeiro, de articular os meios para que escolas diversas atuem como uma só escola e, reciprocamente, uma só escola polivalente concentre aquelas duas funções com os desdobramentos que toda formação especial comporta e exige. (Chagas, 1978, p.119.)

[...]

À *uniformidade* – isto é, à ideia de que “só a escola secundária tradicional constituía autêntico ensino médio e só ela devia legitimamente conduzir à universidade” – se foi contrapondo a *equivalência*, o princípio “segundo o qual os estudos feitos a um mesmo nível, embora calcados em matérias diversas, davam ao aluno um ‘equivalente’ grau de maturidade”. Não foi simples nem fácil esse processo.

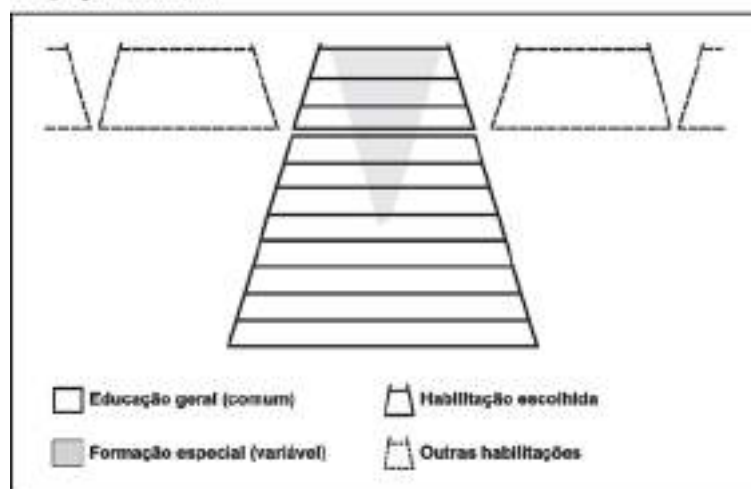
[...]

Em 1967, usando a linguagem em voga, dizíamos que “será tão absurdo um ginásio profissional como um colégio exclusivamente acadêmico: no primeiro caso, por pretender cultivar o que ainda não existe” – as aptidões específicas plenamente desenvolvidas – “e, no segundo, por deixar de desenvolver aptidões que tenderão a estiolar-se pelo desuso” (ref. 4, pág. 255). Tínhamos em vista uma comprovação já antiga e cada vez mais atual da psicologia. Até a puberdade desenvolve-se a inteligência geral, o “fator g” de Spearman, seguindo-se uma crescente diferenciação ou especialização que tende a não ultrapassar a adolescência. Não é diverso o quadro brasileiro, mesmo no que toca aos decisivos “efeitos da prática e do ensino sobre os modelos fatoriais”. Assim – concluíamos então – “os atuais cursos secundário e técnicos de grau médio terão de resolver-se num esquema unificado que se organize sobre um ginásio comum onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividades de caráter exploratório. Todo o colégio ... deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades e uma parte profissionalizante que se estruture ... por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades do mercado de trabalho e o permitam as possibilidades de cada estabelecimento” (ref. 4, pág. 255).

As diretrizes atuais seguiram exatamente esta orientação. Além de integrar verticalmente a escola primária e o ginásio de antes, espelhando a obrigatoriedade constitucional, integraram horizontalmente os conteúdos geral e especiais, aquele comum e estes variáveis, tanto no 1º grau de oito anos como no 2º grau de três ou quatro. No primeiro, o conteúdo geral é predominante e os especiais não alcançam além de uma sondagem de aptidões, enquanto no segundo predomina a formação especial abrindo-se “num leque de tantas habilitações, dentre as suscetíveis de desenvolvimento a este nível, quantas sejam as reclamadas pelo mercado de tra-

balho”. É o que representamos na Figura 12. Importa notar que aí não se cogita de um tipo único de “habilitação”, nem muito menos se identifica o respectivo conceito com a ideia tradicional de preparo para uma ocupação necessariamente específica.

Figura 12
Integração Horizontal



Por outro lado, o “mercado de trabalho” surge nesse contexto como um ponto natural de referência para o preparo profissional, que não há de fazer-se no vazio, e jamais como sua destinação exclusiva. O importante, consoante vimos reclamando com particular empenho, é caminhar para uma educação integral que se contraponha aos dualismos sempre empobrecedores. O professor colombiano J.F. Fillela, citado por Anastasi (de uma tese de doutoramento não publicada na época), comprovou que os traços mentais mais claros entre os alunos de uma escola técnica eram os raciocínios quantitativo e mecânico-espacial e, entre os de escola secundária acadêmica, um fator verbal e outro não verbal. Como se ambas as linhas fatoriais não fossem indispensáveis ao cultivo harmônico da

inteligência. Afinal, se os especialistas do ensino profissional de há muito defendem o acréscimo da base de educação geral, é chegada a hora de também os generalistas reconhecerem, com Whitehead, que “nenhuma educação liberal pode deixar de ser também técnica”.

Disso não é lícito concluir que se tenha por irrelevante a formação profissional *em si mesma*. Muito ao contrário. Além de estar ela incluída entre os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, constitui a via imediata pela qual a educação se insere no projeto atual do nosso desenvolvimento em seu aspecto econômico. Situando-nos, assim, na correta perspectiva do desenvolvimento como categoria global, força é admitir que ao propósito mais alto de realizar a educação integral, numa escola horizontalmente unificada, deverá subordinar-se a função imediatista e conjuntural de simplesmente abastecer o mercado de mão de obra. Do contrário, incidiremos desnecessariamente no “perigo”, já denunciado pelo professor Halsey, “de uma tirania nova da economia sobre a cultura”. Desnecessariamente porque, em larga medida, “o desenvolvimento econômico acaba criando as competências que ele próprio exige”.

De qualquer modo, tudo leva a que de tal formação *também* nos aproximemos por um ensino polivalente do qual, em última análise, só vantagens poderão advir de todos os pontos de vista. Se ao concluir o 2º grau, por exemplo, o aluno se encaminhar diretamente para o mundo do trabalho, a parte *geral* dos seus estudos ser-lhe-á de extrema valia como suporte de um preparo que já não se resolverá em mero adestramento; e se, mais tarde ou desde logo, optar pelo ingresso na universidade, a parte *especial* contribuirá poderosamente para aquela aptidão genérica aos estudos superiores que hoje se contrapõe à escolha precoce e impressionista da carreira universitária.

Eis como a antiga função preparatória se reduz a um caso, apenas, dentre os muitos em que se projeta a ideia de “mais educação”. Curiosamente, à medida que tal se verifique, essa função emergente

será mais bem atendida e, em consequência, a própria articulação vertical estará facilitada pela integração horizontal. Por isso é que o vestibular, já unificado no âmbito de cada instituição, terá de cada vez mais fazer-se sob critérios dinâmicos de maturidade global que repelem a seleção à base de respostas típicas adrede ensaiadas em “cursinhos” preparatórios. Por outro lado, é preciso realmente transferir para o 1º ciclo superior a decisão sobre a carreira a seguir, que poderá *ou não* – é indiferente – prolongar a habilitação de 2º grau. O importante é que o aluno *se encontre* nessa busca de caminhos; donde o sentido amplo atribuído à “escolha” que vai da primeira opção à confirmação ou à mudança da linha profissionalizante anterior.

Além, portanto, de vincular-se à “qualificação para o trabalho”, a integração horizontal resulta igualmente de outro objetivo expresso do ensino de 1º e 2º graus – o de “autorrealização” dos educandos – que supõe o conveniente atendimento às diferenças individuais. Tal atendimento alcança não apenas a profissionalização como as outras formas ditas “especiais” – o adjetivo consagrado pela prática foi o mesmo – as quais antes se desenvolviam em esquemas também especiais de escolarização. Entre elas, a própria “educação de excepcionais”, até hoje tão excepcional como a sua clientela e a sua precária existência. As diretrizes de 1961 deram o primeiro passo no sentido de organizá-la quando, num capítulo à parte, previram que “a educação dos excepcionais” devia “enquadrar-se no sistema geral de educação”. As diretrizes atuais foram mais longe e nem sequer abriram capítulo em separado ou empregaram a palavra “excepcional”, com o que se “acabava por sublinhar a excepcionalidade”: simplesmente classificaram o setor, em todo o gradiente que vai dos sub aos superdotados, no domínio natural do ensino regular.

Regular e com terminalidade real, de base psicopedagógica, localizada abaixo da terminalidade geral, nos casos “negativos”, e acima dela nos “positivos”. Isto explica o “tratamento especial” que ficou expresso, embora tal exigência constitua um imperativo

comum do mesmo ajustamento do ensino às diferenças individuais. A partir daí, e “até onde não seja prejudicial, o aluno rápido ou lento há de conviver com os demais e aprender com eles”, pois “a normalização crescente do excepcional, e não a sua marginalização, é a finalidade última a alcançar”. O limite é a efetiva educabilidade do subdotado e o grau de excepcionalidade do superdotado, isto é, a possibilidade de algum tratamento “normal” para o primeiro e a necessidade de tratamento “especial” para o segundo.

Em qualquer hipótese, o tratamento especial não deve ir além do problema a resolver em cada situação e, assim, de nenhuma forma há de implicar a segregação permanente do aluno em escolas de desajustamento. Com frequência, poderá tal tratamento fazer-se na própria instituição de ensino regular – em seções ou classes apropriadas – e, quando indicado, em estabelecimentos ou clínicas com os quais a instituição se articule para a indispensável unidade de métodos e de resultados. Mas também esta articulação, longe de representar algo privativo da educação de excepcionais constitui uma solução geral que já nos situa no plano físico-institucional da integração horizontal. (Chagas, 1978, p.120-126)

[...]

Os processos

Todo conteúdo curricular, além do objetivo imediato que lhe justifica a escolha, constitui um meio para o enriquecimento da personalidade em conjunto. Os conhecimentos, experiências e habilidades sempre se transmudam em atitudes e capacidades que é preciso “disciplinar” tornando-as harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis. Num símile de que já nos valem, decerto imperfeito, mas bastante ilustrativo, diremos que aqueles conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, em nutrição, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas etc., em que devem

transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na educação é esquecido, sob pena de perturbações eruditas ... (ref. 1, pág. 31).

Trata-se, como dissemos, de uma comprovação milenar que, até o século XVIII, se traduziu na teoria da “disciplina formal”. Esta mergulha as suas raízes em Aristóteles e Platão, ganha força com Santo Tomás de Aquino e adquire novos coloridos na obra de Locke. A sua base é a velha psicologia das faculdades, aquela segundo a qual o homem possui capacidades inatas como as de memória, atenção, observação, raciocínio e vontade, que à educação cabe desenvolver. Em função de tais faculdades é que se determinavam os conteúdos, entre os quais avultavam o latim e a matemática. Ressaltando “a importância de raciocinar bem”, por exemplo, o próprio Locke acrescentava que “nada melhor para isso que a matemática” .

O século XIX assistiu ao apogeu de uma variante da mesma teoria – a “disciplina mental” – a um tempo mais ampla e mais restrita que a disciplina formal. Nesta, sempre se partiu de faculdades preexistentes e individualizadas que era possível cultivar pelo exercício. Na disciplina mental, ao contrário, encaram-se como um todo as capacidades e procuram-se desenvolvê-las *em geral*. Por outro lado, enquanto a disciplina formal abrangia desde o nível sensorio-motor até o afetivo, o racional e o moral, a disciplina mental se detém no exclusivo aspecto intelectual. Como elemento comum às duas abordagens, sem o qual elas nem teriam sentido, destaca-se a ideia de que os traços comportamentais desenvolvidos – melhor atenção, memória mais aguda, agilidade de raciocínio, entre outros – tendem a “transferir-se” a novas situações diferentes daquelas em que foram exercitados.

Apesar de sua aparente posterioridade, a disciplina mental precedeu a disciplina formal e, ao que tudo indica, definitivamente a sucedeu. É uma “teoria protéica”, para usar as palavras do profes-

sor Walter Kolesnik, “que intermitentemente vem à tona, ofusca-se e sempre ressurge traduzindo a ideia, jamais desprezada, de que o primeiro objetivo da educação formal é o desenvolvimento da capacidade mental dos indivíduos”. No século XIX, levou-se talvez longe demais essa convicção, a ponto de que nenhum estudo fosse digno de consideração se, desde logo, não se demonstrava o seu efeito “disciplinar”. Já nas primeiras décadas, por exemplo, o intuicionismo de Pestalozzi partia da percepção dos sentidos para o desenvolvimento mental, elevando-se “das intuições confusas aos conceitos exatos”. Mais tarde, um típico homem do século – Herbert Spencer – fez da apologia das ciências experimentais o *leitmotiv* de sua obra pedagógica; mas apressou-se em caracterizá-las “como conhecimento e como disciplina”, acrescentando que “toda ordem de fatos tem a sua utilidade como exercício mental” indispensável a “uma vida completa” .

Entretanto, foi também no século XIX que a tradição disciplinarista, particularmente a psicologia das faculdades, começou a ser contestada e combatida: pela via filosófica, de início, e mais tarde pelos primeiros ensaios de psicologia experimental. Herbart abriu o debate, com a sua teoria da “apercepção”. Para ele, a faculdade não passava de “um mito”, pois “a alma não tem disposições de nenhuma classe” e, como uma espécie de “mônada” leibniziana absolutamente simples, apenas se limitaria a resistir às perturbações vindas do mundo exterior. Da dialética em que isso deveria importar, “representações” ou “ideias” se formariam para constituir “massas aperceptivas” capazes de predispor ou não a novas aquisições. Entre as apercepções e a matéria da “instrução”, mediava o elemento aglutinador do “interesse” (*inter-esse*).

Enquanto, pois, antes se considerava o aprender como a finalidade da educação e o interesse como um meio, Herbart inverteu a relação ao postular que “do aprender nasce o interesse”, cujo desenvolvimento multilateral seria o grande objetivo da sua “instrução

educativa”. Se em si mesmo o aprender implicava uma perturbação, a tendência natural do aluno seria a ele resistir; daí a necessidade de planejar a lição, prepará-la, limitá-la, dosá-la, quase diríamos enfeitá-la e disfarçá-la, para que ele a recebesse como a criança aceita uma pílula envolta em chocolate. Não é por outra razão que a didática de inspiração herbartiana está cheia de “passos” (clareza, associação, sistema, método), de “campos de valores” em que se dividem os interesses (empírico-especulativo, simpático-social, religioso, estético) e de classificações dos conhecimentos (matemática, ciências e arte, para o mundo das coisas; geografia, história e literatura, para o mundo do homem), num dos mais rígidos formalismos a que já foi reduzida a arte de ensinar.

Como quer que seja, e em que pese à circunstância de o interesse alcançado implicar de qualquer modo uma disciplina mental, o certo é que Herbart e os herbartianos minaram as bases do disciplinarismo clássico. Para eles, conforme já registramos, as faculdades simplesmente não existiam; e o que não existe não pode ser exercitado. Algo semelhante iria dizer-se na passagem do século, a partir de outro ponto de vista: o da transferência. Levando adiante experiências iniciadas por William James, Thorndike condicionou à existência de “elementos idênticos” a possibilidade de transferir-se a aprendizagem de uma para outra situação. O conhecimento da adição melhoraria o da multiplicação e o domínio do latim o do Francês, por exemplo, pois muito do que se contém num campo está presente no outro. Daí, porém, não seria lícito concluir por um aumento *geral* da capacidade motora, da atenção ou da memória, nem por um enriquecimento de ideais e valores, já que a aprendizagem seria sempre específica.

Unindo-se ao coro dos herbartianos, os mais apressados logo decretaram a falência do disciplinarismo; e a reação não se fez esperar. Travou-se então um dos mais longos debates já desenvolvidos em torno de uma tese educacional: aceso de início, monó-

tono depois e descambando para o riso quando avançado já ia o século XX . O seu principal cenário foram os Estados Unidos da América do Norte, onde o pragmatismo como filosofia de vida e de educação gerava a nostalgia dos estudos clássicos e das concepções pedagógicas tradicionais. A um latim ou Grego que ainda se tentava manter no currículo geral, sob o único argumento de que “disciplinavam a mente”, contrapunha-se o utilitarismo de uma escola voltada para a vida e para a “eficiência social”. Apesar disso, o bom-senso acabou por sobrepassar as posições radicais.

Sem mais retornar à simples e “mitológica” teoria das faculdades, as vozes mais autorizadas da “análise fatorial” que nascia, de Spearman e Thurstone ao britânico Cyril Burt, viam significativa coincidência entre os fatores já delineados e as próprias faculdades. Outros estudiosos, psicólogos e não psicólogos, reconheciam que das aprendizagens específicas emergiam comportamentos mais gerais – algo como “resíduos”, para usar uma expressão muito em voga na época – que dentro em breve iriam classificar-se como “aprendizagens concomitantes”. John Dewey não fugiu a essa evidência e, conquanto aceitando o princípio da especificidade, substituiu a ideia de “faculdades” preexistentes pela de uma “organização das matérias e atividades” para concluir que “o pensar é precisamente o fator que torna possível a transferência e a mantém sob controle” .

O próprio Thorndike admitiu o que denominou a “difusão (*spread*) da aprendizagem”, matizando e dividindo os seus “elementos idênticos” numa identidade “de substância” e outra “de processos”. Já não estava, assim, muito longe da posição avançada de Locke, para quem a “disciplina” repousaria mais sobre a forma de aprender – o método – que sobre as matérias estudadas em cada momento. Menos distante de Locke e a meio caminho do que Charles Judd chamou os “processos mentais mais altos”. Tais processos não resultariam de faculdades preexistentes, nem se limitariam à reprodução mecânica, total ou parcial, de aprendizagens anteriores; não

constituíam privilégio de certas e determinadas matérias, nem ocorreriam automaticamente. Seriam antes “generalizações” possibilitadas por uma aprendizagem em cujo desenvolvimento, a todo instante, os alunos tenham efetivamente de fazer comparações, perceber contrastes e procurar expressões, explicações e aplicações para as ideias. No fundo, também uma questão de método.

Outras contribuições vieram precisar os contornos dessa visão mais dinâmica e equilibrada. Entre elas destacam-se a da psicologia da forma, principalmente os trabalhos de Köhler e Koffka sobre a configuração, e o conceito de operações móveis e reversíveis inerente à psicologia genética de Piaget. Os próprios vocábulos “disciplina” e “transferência” tornam-se cada vez menos frequentes, absorvidos por uma concepção de aprendizagem fundada em processos que não só emergem dos conteúdos como, em larga medida, se confundem com eles. Foge-se, assim, a “separar as atividades e capacidades das matérias de estudo”, pois era exatamente nesse “dualismo”, como assinalou Dewey, que residia o “erro principal” da disciplina formal. Também, sem mais permanecer no intelectualismo da “disciplina mental”, procura-se englobar nos processos toda a personalidade em suas várias dimensões cognitiva, afetiva, conativa e físeo-morfológica.

Não se trata, porém, de simples desfecho de um debate acadêmico em que a pouco se ficou de discutir o sexo dos anjos. Trata-se antes de uma tendência neodisciplinarista que a educação vai revelando ante as perplexidades da vida moderna. A chamada explosão dos conhecimentos, em diversas áreas, impede a sua transmissão mesmo quantitativa no tempo disponível; os progressos sempre maiores da tecnologia aceleram o ritmo das mudanças; e entre esses progressos, o aperfeiçoamento e a disseminação dos meios de comunicação de massa, sem de fato aproximarem espiritualmente os homens, levam à invasão do seu mundo interior até há pouco inviolável. O resultado é a crescente incerteza quanto ao

futuro que faz, cada vez mais, se procure no dinamismo e generalidade dos *processos* a capacidade de ajustamento e defesa que já não é possível encontrar somente na especificidade dos *conteúdos*.

Cabe então identificar esses processos e refinar os meios necessários ao seu cultivo. É uma tarefa ao mesmo tempo difícil e simples. Difícil, porque as classificações existentes alcançam ou ultrapassam a centena e vão desde a lista quádrupla de Aristóteles – cumulando na faculdade de pensar, que Santo Tomás desdobrou nas suas virtudes intelectuais e erigiu em objetivo da educação – até as atitudes e as fases do pensamento reflexivo propostas por Dewey ou os fatores e “capacidades” de Thurstone, entre outros. Todavia, aquela identificação se torna mais simples quando consideramos que as sistematizações feitas procedem de objeto único – o homem – e acabam registrando os mesmos “traços” sob rubricas diversas. Isso ocorre principalmente nos dias de hoje, quando se começa a realizar sínteses das múltiplas classificações, que às vezes particularizam minúsculas operações mentais, para alcançar uma fixação de processos cujo número chega a uma dezena ou pouco mais.

Desde logo, salientamos que persistem as posições básicas representadas, de um lado, pelos que nada ou muito pouco veem, no ensino, além de aprendizagens específicas ou matérias de estudo; de outro, pelos neodisciplinistas *à outrance*, defensores de um currículo inteiramente organizado em “processos” que substituiriam e absorveriam as matérias. Entre os dois extremos encontram-se os que fogem ao dualismo assinalado e, partindo embora de conteúdos específicos, levam intencionalmente em conta os processos – quase repetiríamos: os “processos ... mais altos” – sem mais, entretanto, relegá-los à condição secundária de “aprendizagens concomitantes” insuscetíveis de uma abordagem intencional. Representativos da primeira tendência são os neoconexionistas da linha skinneriana (“ensino programado”, p. ex.) e os neo-herbartianos (*v.g.* sistema de “módulos”) em cujas soluções, para buscar os antecedentes mais

próximos, renascem as ideias de Thorndike, já comentadas, e as de Henry Morrison.

Ilustrativa da segunda tendência é, por exemplo, a posição da professora Louise Berman, também norte-americana, para quem o currículo deve refletir “o fluxo contínuo da vida” e realmente auxiliar o aluno a “aprender, utilizar e criar o conhecimento”. Daí propor um plano inteiramente centrado em *processos* abrangentes que, numa enumeração não exaustiva, apresenta e comenta nos oito itens de perceber, comunicar, amar, conhecer, decidir, sistematizar, criar e “valorizar”. Tais processos, que para ela serão tanto mais operativos quanto mais conscientes se tornem, interpenetram-se para configurar o todo da experiência. A esta circunstância ou condição, como vimos, não foge o próprio “conhecer”, tradicionalmente o foco único da escolarização, que aí se define como um dos processos: o processo de “metamorfose das ideias” na interdisciplinaridade do saber.

A terceira tendência é aquela que pretendemos alcançar agora, num evidente esforço de “queimar etapas”. Dizemos isto porque, em rigor, não percorremos nítida e conscientemente as fases anteriores; a não ser, e ainda assim de forma incompleta, nos 210 anos em que os jesuítas, com base no *Ratio Studiorum*, desenvolveram a mesma ideia aristotélico-tomista da disciplina. Daí por diante, nas várias reformas que se iam sucedendo, houve apenas ressonâncias do que se discutia em outros países, expressas principalmente na frase-feita de que o latim e a matemática eram importantes para “desenvolver o raciocínio”. Nem mesmo a grande mudança ocorrida a partir de 1931 suscitou uma discussão *local* do problema, porque as orientações seguidas a tanto simplesmente não conduziam.

Em linhas gerais, foram duas essas orientações. Até 1942, predominou o pensamento dos “pioneiros”, que era neste particular um misto de Dewey e Thorndike, na adoção tácita ou expressa do princípio dos “elementos idênticos”. Com as reformas Capanema,

dois caminhos se tornaram possíveis: o da disciplina formal, pela ênfase ainda atribuída ao latim e ao Grego, e o do formalismo herbart-morrisoniano, pela sua afinidade com a lógica prescritiva das várias “leis orgânicas”. Se este segundo caminho acabou por impor-se já nos anos 50, ante a escassa aceitação dos estudos clássicos, a verdade é que em nenhum momento se chegou a uma ortodoxia antidisciplinarista. Pelo contrário. Enquanto o “Manifesto” de 1932 e os documentos que o explicam faziam reiterados apelos a uma “disciplina social e mental”, o nosso principal inspirador do “ensino por unidade didáticas” – o professor Luiz Alves de Mattos – advertia com frequência que “o valor das informações é meramente subsidiário”, porquanto das matérias escolares deveria sobretudo “resultar um sistema básico de organização mental, de pontos de referência e de ideias e concepções valiosos para a vida”.

As diretrizes de 1961 não chegaram a tomar uma posição sobre o problema, conquanto de passagem destinassem o “ensino primário”, e só este, a desenvolver “o raciocínio e a... expressão da criança”. As diretrizes atuais, ao contrário, começam por definir o ensino de 1º e 2º graus como um “desenvolvimento de potencialidades” que já não se limita à dimensão intelectual. Isso permitiu que, no próprio ano de 1971, situássemos a questão na perspectiva de *processos*, encarados estes como o objetivo último do currículo a ser alcançado por um tratamento dinâmico e generalizante dos conteúdos. Apresentamos então uma lista de tais processos (ref. 1, pp. 31-32) que tem claro sentido exemplificativo, embora represente uma síntese de muitas dentre as principais sistematizações feitas até hoje. Foram os seguintes os itens adotados – observação, reflexão, criação, apreciação, julgamento, comunicação, discernimento de valores, convívio, cooperação, decisão e ação – que passamos a caracterizar em profundidade compatível com o alcance ainda genérico do presente estudo.





CRONOLOGIA

- 1921 – Nasce em 21 de junho, no município de Morada Nova, interior do Ceará.
- 1929 – Tem início sua educação sob orientação dos padres franciscanos do município de Canindé, com os quais desenvolve o conhecimento da língua vernácula, de línguas estrangeiras, de música e instrumentos musicais.
- 1936 – Transfere-se para Fortaleza, passando a trabalhar para manter-se; matricula-se no colégio estadual Liceu do Ceará e funda a “banda de música liceal”.
- 1940 – Começa a lecionar línguas.
- 1944 – Conclui o curso de bacharel em direito. É admitido por concurso ao magistério (civil) do ensino superior do exército.
- 1947 – Casa-se com Maria da Paz de Drumond Miranda, sua única esposa, com quem tem um casal de filhos: Luis Helano (1954) e Lia (1955).
- 1948 – A partir deste ano, organizou, instalou e dirigiu o Departamento Regional do Senac. Profere conferência sobre o ensino de línguas modernas em seminário de orientação técnica do ensino comercial, realizado em Florianópolis, da qual, ampliada, resulta o livro *Didática especial de línguas modernas*.
- 1955 – É designado pelo Ministério da Educação e Cultura coordenador de ensino comercial do setor Nordeste Oriental. Participa de pesquisa sobre o nível mental da população brasileira, promovido pelo IBGE.
- 1956 – Passa a integrar o Conselho Estadual de Educação do Ceará.
- 1957 – Representa o Ministério da Educação e Cultura no Conselho Regional do Senac do Ceará.
- 1958 – Dirige o Departamento de Educação e Cultura da Universidade Federal do Ceará. Coordena seminários de professores dessa universidade, incrementando o movimento nascente de reforma nesse grau de ensino.
- 1959 – Dirige o Instituto Brasil-Estados Unidos para o ensino de inglês no Ceará. Realiza curso de especialização em *Secondary Education and Teachers College* nas universidades americanas de Michigan e Columbia.

- 1960 – Coordena para um período de seis anos o planejamento da Universidade Federal do Ceará, bem como o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa instituição.
- 1961 – É nomeado professor catedrático dessa universidade, com exercício na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- 1962 – Dirige essa faculdade até 1963. É nomeado para integrar o Conselho Federal de Educação, com mandatos renovados até 1976.
- 1963 – Passa a integrar a Comissão de Especialistas do Ensino Superior do MEC, para formação do magistério.
- 1965 – Realiza em universidades inglesas (Londres, Exeter, Sheffield e Lancaster) curso de especialização em administração universitária.
- 1968 – Integra grupo de trabalho designado para elaborar a reforma universitária, tendo sido redator dos anteprojetos e do relatório final. É nomeado pelo presidente da República para compor a Comissão Nacional de Implantação da reforma universitária. Redige os projetos originais do Plano de Reestruturação do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará.
- 1969 – Faz especialização em planejamento de recursos humanos e análise na Universidade de Michigan.
- 1970 – Redige anteprojetos de Estatuto, Regimento Geral e Sistema de Currículo de que resultou a nova organização da Universidade de Brasília (UnB). Orienta a reforma da Universidade Federal do Pará. É posto à disposição da UnB, como professor titular, lotado na Faculdade de Educação. Integra grupo de trabalho, do qual foi relator, destinado a definir diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, de que resultou a Lei 5692/71.
- 1971 – Emite parecer no Conselho Federal de Educação sobre Normas de Conteúdo e Duração para o Núcleo Comum do ensino de 1º e 2º graus. É admitido no quadro efetivo da Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de Comendador.
- 1972 – Integra grupo de trabalho, na qualidade de coordenador e relator, para definir a doutrina, a política e a expansão do ensino supletivo.
- 1973 – Recebe o diploma de doutor *Honoris Causa* concedido pela Universidade de Santa Maria/RS.
- 1983 – Recebe idêntica homenagem da Universidade Federal do Espírito Santo.
- 1991 – Aposenta-se da atividade docente na UnB, como professor da pós-graduação, por atingir a idade limite no serviço público.
- 2006 – Falece em 4 de julho, na cidade de Brasília.





BIBLIOGRAFIA

Obras de Valnir Chagas

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 512 p.

_____. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes; agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978. 386 p.

_____. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976. 161 p.

_____. A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos* (v. 36, n. 83), Rio de Janeiro, MEC/Inep, 1961.

_____. Indicação sobre duração e currículos dos cursos superiores. In: *Documenta* n. 2 (p.77), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. A investigação científica nos currículos normais dos institutos de ensino superior (Parecer nº 43-A). In: *Documenta* n.3 (p.157), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Concurso de habilitação aos cursos superiores (Parecer n. 58/62). In: *Documenta* n. 4, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. A figura da agregação em face da Lei de Diretrizes e Bases (Parecer nº 118/62). In: *Documenta* n.6, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Currículo mínimo e duração do curso de letras ((Parecer nº 283/62). In: *Documenta* n.10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Matérias pedagógicas para as licenciaturas (Parecer nº 292/62). In: *Documenta* n.10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Estatuto da Universidade de Brasília (Parecer nº 152/62). In: *Documenta* n. 10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia (Parecer nº 251/62). In: *Documenta* n.11, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Currículo mínimo e duração do curso de psicologia (Parecer nº 403/62). In: *Documenta* n. 11, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

_____. Licenciatura do curso de letras (Parecer nº 234/63). In: *Documenta* n. 17, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1963.

_____. Currículo mínimo e duração do curso de letras (Parecer nº 235/63). In: *Documenta* n. 18, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1963.

_____. A reforma universitária na Lei de Diretrizes e Bases (conferência). In: *Documenta* n. 21(p.98), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1963.

_____. Duração dos cursos superiores (Parecer nº 52/65). In: *Documenta* n. 34, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1965.

_____. Currículo mínimo de letras – licenciatura de 1º ciclo (Parecer nº 236/65). In: *Documenta* n.38, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1965.

_____. Sobre currículo mínimo e duração a) do bacharelado e b) das matérias pedagógicas da licenciatura (Parecer nº 339-1). In: *Documenta* n. 55, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1966.

_____. Reestruturação das universidades brasileiras. (Parecer n. 442/66). In: *Documenta* n. 57, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1966.

_____. Anteprojeto de lei: estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18-novembro-1966. In: *Documenta* n. 66, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1966.

_____. A luta pela universidade no Brasil. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos* n. 107, Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1967.

_____. Articulação da Escola Média com a Superior. (Indicação n. 48/67). In: *Documenta* n. 79, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1967; ou com o título original: Continuidade e terminalidade do processo de escolarização. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos* n. 110, Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1968.

_____. *Reforma universitária* (Relatório do grupo de trabalho). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Ministério do Planejamento e Ministério da Fazenda, 1968.

_____. Propõe a fixação de normas sobre o reconhecimento de novas universidades (Indicação nº 5/68). In *Documenta* n. 81, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. Indicação da Universidade de Brasília para realizar exames de suficiência. (Parecer nº 158/68). In: *Documenta* n.82, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. Normas para reexame de currículos mínimos e duração de cursos superiores (Indicação nº 08/68). In: *Documenta* n. 87, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. Formação pedagógica para professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico (Parecer nº 479/68). In: *Documenta* n. 89, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. Restrições a voto da Câmara de ensino superior sobre aspectos de alguns anteprojetos de Reforma Universitária. In: *Documenta* n. 90 (p. 47), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. A faculdade de educação e a renovação do ensino superior (artigo). In: *Documenta* n.91 (p.87), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1968.

_____. Curso de letras sem habilitação obrigatória em português (Parecer nº 12/69). In: *Documenta* n. 97, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Currículo mínimo do curso de pedagogia (Parecer nº 252/69). In: *Documenta* n. 100, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Resposta a consulta da Universidade Federal do Espírito Santo sobre a possibilidade, ou não, da criação de curso sem a correspondente unidade universitária (Parecer 410/69). In: *Documenta* n. 102, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Mínimos de conteúdo e duração a serem exigidos para formação pedagógica nos cursos de licenciatura (Parecer nº 672/69). In: *Documenta* n. 105, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Voto dado com restrição à indicação de Dom Luciano sobre “validação de estudos de filosofia em Seminário Maior”. In: *Documenta* n. 105 (p.212), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Formação de orientadores educacionais em nível de pós-graduação (Parecer nº 734/69). In: *Documenta* n. 107, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1969.

_____. Posição do Conselho na questão, levantada pela Universidade de São Paulo, sobre se “os mínimos de currículo e duração fixados pelo CFE são suficientes” (Parecer nº 26/70). In: *Documenta* n. 110, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Novos esclarecimentos sobre aproveitamento de “estudos pós-normais” a partir de consulta feita pela Instituição Universitária “Moura Lacerda” (Parecer nº 54/70). In: *Documenta* n. 110, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. A seleção e o vestibular na reforma universitária. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 53, n. 118, Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1970.

_____. *Ensino de 1º e 2º graus – atualização e expansão* (relatório). Brasília: MEC, 1970.

_____. Apreciação de plano destinado à formação de professores para as técnicas básicas de artes práticas (Parecer nº 74/70). In: *Documenta* n. 110, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Apreciação de plano destinado à formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino industrial (Parecer nº 151/70). In: *Documenta* n. 111, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Caracterização de disciplinas, práticas educativas e atividades artísticas.

Condições para obtenção de registro necessário ao seu magistério. (Parecer nº 181/70). In: *Documenta* n. 112, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Revisão da reforma universitária proposta pelas faculdades de direito de Recife e São Paulo (Parecer [contrário] nº 353/70). In: *Documenta* n. 114, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Segundo pronunciamento sobre professores para técnicas básicas de artes práticas (Parecer nº 396/70). In: *Documenta* n. 115, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Voto contrário ao Parecer 262/70, de Moniz Aragão. In: *Documenta* n. 117 (p.295), Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Sobre jubilação (Parecer 643/70, [atribuído por erro ao conselheiro T.D. de Souza Santos]). In: *Documenta* n. 118, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Proposta de abolição de aulas aos sábados (Parecer 692/70). In: *Documenta* n. 118, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Consulta da PUC/RGS sobre cursos de licenciatura, inclusive em pedagogia, para Orientação Educacional (Parecer 695/70). In: *Documenta* n. 118, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1970.

_____. Validade de cursos pós-normais do Inep para prosseguimento no curso de pedagogia. (Parecer nº54/71). In: *Documenta* n. 123, São Paulo: MEC/CFE, 1971.

_____. Formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio – esquemas I e II – dos setores primário e terciário (Parecer nº111/71). In: *Documenta* n. 124, São Paulo: MEC/CFE, 1971.

_____. Disciplinas comuns à graduação e à pós-graduação; doutorados profissionais (Parecer nº 236/71). In: *Documenta* n. 125, São Paulo: MEC/CFE, 1971.

_____. “Formação de professores para educação de excepcionais” como habilitação do curso de pedagogia: doutrina geral (Parecer nº321/71). In: *Documenta* n. 126, São Paulo: MEC/CFE, 1971.

_____. Núcleo Comum (Parecer 853/71). In: *Documenta* n. 132, Brasília: MEC/CFE, 1971.

_____. *O departamento na organização universitária*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1972.

_____. Duração dos cursos de licenciatura de 1º grau: letras, estudos sociais e ciências (Indicação nº 07/71). In: *Documenta* n. 133, Brasília: MEC/CFE, 1971.

_____. Línguas estrangeiras e literatura portuguesa como integrantes do Núcleo Comum. Resposta ao Conselho Federal de Cultura (Parecer nº 142/72). In: *Documenta* n. 135, Brasília: MEC/CFE, 1972.

_____. Duração mínima dos cursos de licenciatura (Resolução nº1/72). In: *Documenta* n. 135, Brasília: MEC/CFE, 1972.

_____. Os estudos adicionais e a nova política de aperfeiçoamento e formação do magistério (Parecer n. 355/72). In: *Documenta* n. 137, Brasília: MEC/CFE, 1972.

_____. Caracterização do que se há de entender por “superdotado” para inscrição ao concurso vestibular sem os estudos de 2º grau completos (Parecer nº 436/72). In: *Documenta* n. 138, Brasília: MEC/CFE, 1972.

_____. Ensino supletivo (Parecer nº 699/72). In: *Documenta* n. 140, Brasília: MEC/CFE, 1972; ou na *Revista brasileira de estudos pedagógicos* (c. 119, n.131), Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1973.

_____. Educação dos “excepcionais” (Parecer nº 848/72). In: *Documenta* n. 141, Brasília: MEC/CFE, 1972.

_____. Aprovação das modificações feitas pela Universidade Federal do Ceará na segunda fase da sua reestruturação (Parecer nº 55/73). In: *Documenta* n. 146, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Faixas etárias em que devem situar-se o 1º e o 2º graus de escolarização (Parecer nº 394/73). In: *Documenta* n. 148, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Habilitação específica de nível superior para exercício do magistério nas séries iniciais do ensino de 1º grau (Parecer nº 1304/73). In: *Documenta* n. 153, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em educação artística (Indicação nº 36/73). In: *Documenta* n. 153, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau como “capacitação geral” e como “habilitação específica” do curso de pedagogia (Parecer 1294/73). In: *Documenta* n. 153, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. “Registro de diplomas de técnico agrícola ... obtidos em regimes anteriores” (Parecer nº1457/73). In: *Documenta* n. 154, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Plano de reestruturação da Universidade Federal da Paraíba (Parecer 1485/73). In: *Documenta* n. 154, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Funções da universidade na implantação do ensino de 1º e 2º graus (conferência). In: *Documenta*: n. 155 (p.46), Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo. Resposta a consulta (Parecer nº 792/73). In: *Documenta* n. 160, Brasília: MEC/CFE, 1973.

_____. Esquema I e Indicação nº 22/72 no preparo do magistério de formação especial (Parecer nº 1044/74). In: *Documenta* n. 161, Brasília: MEC/CFE, 1974.

_____. Curso de licenciatura em ciências: mínimos de conteúdo e duração.

Indicação nº 46/74 (Parecer nº 1687/74). In: *Documenta* n. 163, Brasília: MEC/CFE, 1974.

_____. Matrícula por disciplinas e regime de “créditos”. Resposta a consulta. (Parecer nº 1979/74). In: *Documenta* n. 164, Brasília: MEC/CFE, 1974.

_____. Aprovação com frequência inferior a 75%, mas com aproveitamento excepcional. Um caso concreto (Parecer nº 2738/74). In: *Documenta* n. 166, Brasília: MEC/CFE, 1974.

_____. Línguas estrangeiras modernas no ensino de 1º e 2º graus (Parecer nº 478/75). In: *Documenta* n. 171, Brasília: MEC/CFE, 1975.

_____. Implantação progressiva da licenciatura em ciências (Resolução nº 37/75). In: *Documenta* n. 171, Brasília: MEC/CFE, 1975.

_____. Ensino supletivo: o que ele é pelo que não é (conferência). In: *Documenta* n. 178 (p.20), Brasília: MEC/CFE, 1975.

_____. Línguas estrangeiras modernas no ensino de 1º e 2º graus (Parecer nº 478/75). In: *Documenta* n. 178, Brasília: MEC/CFE, 1975.

_____. O vestibular e o ensino de 1º e 2º graus. In: *Revista educação brasileira* n. 5, Brasília: CRUB, 1980.

_____. Para onde vai a universidade brasileira? In: *Para onde vai a universidade brasileira?* Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

Obras sobre Valnir Chagas

CUNHA, Célio da. “Valnir Chagas: ideias e práticas pedagógicas”. In: GARCIA, Wálter E. (org) *Educadores do século XX*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 325.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. Homenagem. In: *Linhas críticas*. v. 12, nº 23, (jul./dez.) UnB/FED, Brasília, 2006, pp. 293-296.

Outras referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Curriculum Vitae**. In: *Documenta nº 67 (Fev./Mar.)*, Rio de Janeiro, 1967, p. 103.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Curriculum Vitae**. In: *Documenta nº 145*, Brasília, 1972, p. 421.

_____. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei nº 252, de fevereiro de 1967.

_____. Presidência da República. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968.

- _____. Presidência da República. Lei n° 5.539, de 27 de novembro de 1968.
- _____. Presidência da República. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968.
- _____. Presidência da República. Decreto-Lei n° 464, de 11 de fevereiro de 1969.
- _____. Presidência da República. Decreto-Lei n° 465, de 11 de fevereiro de 1969.
- _____. Presidência da República. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. Senado Federal. Lei n° 5.882, de 24 de maio de 1973.
- _____. Presidência da República. Lei n° 9.394, de 29 de dezembro de 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Autores Associados, 2008, 474p.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

