Conselho Federal de Educação — Parecer n.º 540/77 *

Relatora: Conselheira *Edília Coelho Garcia* e *Amaury Pereira Muniz*

Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da Lei n.º 5.692/71.

1. RELATÓRIO

A Lei n.º 5.692/71, no *caput* de seu art. 7.º, tornou obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física e educação artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

O parágrafo único do mesmo artigo acrescenta: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus".

A observação, porém, do que vem ocorrendo na maioria das escolas, nestes cinco anos de vigência da lei, sugere a este Conselho a conveniência de uma manifestação sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar, visando a contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece.

O problema se coloca, evidentemente, em termos de planejamento curricular, preocupação que felizmente se vai impondo entre nós,

* O presente parecer é de grande importância e atualidade para as escolas de 1.º e 2.º graus de todo o País.

à medida que amadurece entre os educadores a consciência de sua necessidade como condição para se conseguirem melhores resultados com menor dispêndio de tempo e de recursos.

Assim, parece-nos ainda oportuno reiterar a importância de um tratamento global mais correto aos diferentes componentes curriculares que integram, por força de legislação, os currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus, porque muitas são ainda as distorções que se verificam nas montagens em que se apresentam e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Sobre a posição dos componentes derivados das matérias do núcleo comum no contexto curricular, emitiu o Conselho Federal de Educação seu primeiro pronunciamento por via do memorável Parecer n.º 853/71, relatado pelo ilustre Conselheiro Valnir Chagas.

Aquele parecer fixou, em atendimento ao que dispõe o art. 4.º, § 1.º, inciso I da Lei n.º 5.692/71, as matérias do núcleo comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude e, na oportunidade, estabeleceu a doutrina do currículo na Lei n.º 5.692/71.

A lei e o Parecer n.º 853/71 difundiram entre os nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em educação ainda hoje freqüentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.

Ocorre que muitos desses termos e expressões correspondem a idéias essenciais, que se perdem na medida em que os educadores rotulam com eles antigas noções e procedimentos aos quais se habituaram. "Currículo", "currículo pleno", "matéria", "atividades", "área de estudos", "disciplina" etc., são desses termos e expressões cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, e muitas ainda não os manipulam satisfatoriamente.

Não nos deteremos, neste parecer, para explicá-los, o que seria ocioso o retorno às colocações já feitas pelo Parecer n.º 853/71, cujo texto está suficientemente divulgado.

Além do mais, através do Parecer n.º 4.833/75, este Conselho já voltou ao assunto e ofereceu explicações importantes aos planejadores de currículo quando abordou as implicações de descentralização articulada adotada pela política educacional brasileira, as diferentes competências para a definição de objetivos e seleção de conteúdos, os elementos estruturais do currículo, os processos de sua organização, sua conceituação e uma sistemática de planejamento.

Transcrevemos, apenas, e para realçá-la, uma passagem do Parecer n.º 4.833/75 que sintetiza o problema: "... o conceito mais tradicional e mais restrito que identifica currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante fixidez, encontrando-se, ainda hoje, muito difundido entre nossos educadores. É possível que a sobrevivência da palavra apenas com tal acepção, no consenso dos educadores menos atualizados, seja um dos fatores que dificultam a implantação da Lei n.º 5.692/71".

"Ora, se um currículo" — entendido como o conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos — "pressupõe um planejamento que permita chegar, com economia e eficiência, aos objetivos educacionais; se esses objetivos supõem um compromisso com os diferentes indivíduos, mas também com a sociedade, assumindo, portanto, conotações econômicas e políticas, é evidente que concebê-lo de maneira tão insuficiente impede que o educador se comprometa com a tarefa da mudança.

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola, em função dos alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais; no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos, e no momento em que, submetido a contínua avaliação, o currículo for constante-

mente redirigido, será possível admitir esteja em processo a atualização do ensino, preocupação nacional expressa na Lei n.º 5.692/71..."

O posicionamento dos componentes exigidos pelo art. 7.º da Lei n.º 5.692/71 no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus não foi objeto do Parecer n.º 853/71, havendo esclarecido o seu ilustre relator que, por já virem prescritos na lei, só os consideraria na medida em que se relacionassem com os demais componentes curriculares.

A importância dos elementos previstos pelo art. 7.º para a formação do homem é tal, que a lei, ela própria, os enumera e obriga. E o fato de a lei, ela mesma, os destacar, ao mesmo tempo que atribuía ao Conselho Federal de Educação, no art. 4.º, a competência de fixar, "para cada grau as matérias do núcleo comum" evidencia, quanto àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a educação artística, a educação moral e cívica, a educação física, a educação religiosa e os programas de saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes.

Ao enumerá-los no art. 7.º, não os encara nem como "matérias" na nova acepção do termo, nem como "disciplinas", na linguagem tradicional, mas como uma "preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum".

Esta não tem tido, todavia, a compreensão da maioria das escolas, pelo que se pode depreender da quase-generalidade dos planos curriculares. Preocupadas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, nossas escolas vêm consignando em seus planos a presença destes elementos, aos quais atribuem, em geral, cargas horárias semanais que deixam clara a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam ao mais arguto a inviabilidade de serem alcançados, por tais meios, os objetivos que se desejam.

Assim é que freqüentemente se atribui uma hora semanal, em determinada série, à educação moral e cívica, aos programas de saúde e à educação artística. E a colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes.

Como a lei não poderia descer a explicações de natureza pedagógica, tais elementos curriculares, daquele modo colocados, atenderiam ao art. 7.º e estaria, pois, a escola cumprindo a lei.

Na verdade, há nisto um enorme engano. Primeiro porque os artigos da Lei n.º 5.692/71 não devem ser considerados fora do contexto da legislação, e depois porque, ainda que isto fosse possível, o fato pedagógico não deve ir a reboque do fato legal.

Um dos sérios problemas que enfrenta a implantação da nova ordem educacional é o fato de a importância dos objetivos educacionais não ser compreendida, ainda, por muitos educadores. Fosse-o, nortearíam por eles suas ações profissionais.

Afinal, não é por acaso que a Lei n.º 5.692/71 se inicia com uma declaração de objetivos:

"Art. 1.º O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

O conjunto de objetivos que o art. 7.º implica deve constituir, pois, um elemento basilar nos currículos das escolas de 1.º e 2.º graus. E como preocupação basilar, esse conjunto de objetivos transcende ao que seria um "pré-núcleo" formado pelos elementos do art. 7.º e ao próprio "núcleo comum", que deve ser por tais preocupações impregnado.

Como os objetivos de cada matéria devem conduzir, em última análise, aos fins da educação, por via dos objetivos gerais de cada

grau de ensino, torna-se mais evidente ainda que o desenvolvimento das potencialidades do educando, tanto para a auto-realização como para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, não podem prescindir do que prescreve o art. 7.º, que visa, em rigor, a instalação no homem de sua plena humanidade.

Assim interpretados, os componentes curriculares derivados do art. 7.º dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes.

Na prática — é preciso que tenham os educadores a humildade de reconhecê-lo — os objetivos da educação artística, da educação moral e cívica, da educação religiosa e dos programas de saúde têm sido assiduamente distorcidos. Não por má-fé, certamente, mas por inexperiência, por falta de questionamento e também, talvez, pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda.

Alguns dos componentes previstos no art. 7.º — a educação artística, os programas de saúde e a educação moral e cívica, por exemplo, e mais precisamente — não podem ficar confinados a determinadas limitações da escola antiga. Assumem agora uma abrangência necessariamente maior e um espírito diferente, e não podem permanecer episódicos ou marginais uma vez que são, como já dissemos, elementos basilares da educação comum.

São como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos.

A forma escolhida pela lei para enunciar as exigências do art. 7.º já insinua a abrangência que lhes deve imprimir a escola e evidencia que não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série.

"Educação artística", "educação moral e cívica", "educação física", enunciados assim, não correspondem a campos de conhecimento, a "matérias", portanto, ao contrário do que a palavra "ciências",

por exemplo, logo identifica. São antes, "preocupações" essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores.

Igualmente a expressão "programas de saúde", cuja forma plural tem importância decisiva, informa imediatamente a diferença que deve distingui-los do que seria o "programa" de uma "disciplina", usada a palavra disciplina aqui com sua acepção tradicional, e não como forma de abordagem didática de um campo de conhecimento.

A lei faz referência a diretrizes metodológicas ao usar, com freqüência, "atividades", "áreas de estudo" e "disciplinas", e o Parecer n.º 853/71 orienta sobre a forma de tratamento que, em termos de predominância, devem receber os elementos que derivam do "núcleo comum" nos diferentes momentos da escolaridade: uma abordagem por atividades "nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta", como áreas de estudo "em seguida", até o fim do 1.º grau e como disciplinas "no ensino de 2.º grau".

Nem a lei nem o Parecer n.º 853/71 determinam, porém, a forma didática pela qual seriam atingidos os objetivos educacionais implícitos no art. 7.º Tal omissão não seria evidentemente uma falha, mas a decorrência do que procuramos demonstrar ao dizer que os elementos do art. 7.º não constituem matéria, e sim preocupações básicas e que devem transcender ao pré-núcleo e ao próprio núcleo comum, que delas deveriam impregnar-se também.

Assim, a partir do momento em que o currículo de uma escola é entendido como o conjunto de todas as experiências que ela propicia a seus estudantes com vistas aos objetivos educacionais, torna-se mais fácil compreender por que as experiências que visem os objetivos implicitamente almejados pelo art. 7.º não devem ficar restritas à rígida pequenez de um determinado horário em determinada série.

E aqui é o momento de recordar que a reforma do ensino estimula, como princípio, a intercomunicação dos campos de conhecimento, o que visa não só a unidade do saber, como também possibilitar um maior rendimento de cada parte, pela compreensão de como os elementos se relacionam.

Feitas estas colocações gerais, passemos à consideração de cada um dos alvos do art. 7.º, porque apresentam especificidades que devem ser comentadas.

1.1 *Educação artística*

É preciso considerá-la não "como derivativo ou adorno da existência humana", mas tendo a arte "como condição da vida e da sociedade".

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer — preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo — e com a qualidade de vida.

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, "que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". E concordamos com o ensaísta Celso Kelly quando diz ainda: "Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformam em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como corolário natural".

De tudo o que se esboçou até aqui, sobre a educação artística, chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada e uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade.

Aquela "formação geral estética" a que se refere o autor citado há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinale a cada momento todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de pro-

fessores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2.º grau.

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1.º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva.

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente a educação artística nas escolas de 1.º e de 2.º graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais.

Estas atividades, mesmo quando específicas, quando se presume uma opção do aluno correspondente às suas possíveis aptidões, não visam a formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto: o desenho "feio", a dança canhestra, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo, e não nos seus resultados.

Dentro do raciocínio desenvolvido, chega-se a que a educação artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido. E mais, porque convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis, no plano das escolas. "Trata-se de usufruir cultura. E mais, habituar crianças e adolescentes a freqüentar instituições e iniciativas que visam justamente a sua comunidade".

Por outro lado, o desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderá ocorrer no curto espaço de uma aula de 50 minutos. Um exemplo é o trabalho de teatro, este precioso instrumento do qual o sistema educacional brasileiro abriu mão por tanto tempo

e que tem especial importância para educar o aluno para uma verdadeira liberdade criadora, posto que é, antes de tudo, um permanente exercício de criatividade. E como ninguém faz teatro sozinho, ressalta seu valor como experiência em equipe.

Ninguém deverá inferir, porém, do que se disse até aqui sobre a natural impregnação que devem sofrer, dos objetivos implícitos no art. 7.º, os diferentes componentes curriculares derivados do núcleo comum, ou da possibilidade de dispensar-se um horário preestabelecido para a educação artística, uma saída para omiti-la, ao amparo da legislação representada por este parecer.

Evidentemente nenhum verdadeiro educador o faria, porquanto compreenderá que são razões de ordem pedagógica as que poderiam justificar semelhante dispensa de horário rigidamente prefixado e que tal medida visaria exatamente valorizar a educação artística, permitindo-lhe maior alcance. Alguém na escola deve ser o encarregado de coordenar essas atividades, exigência que se cria indispensavelmente.

A flexibilidade, ao contrário do que poderiam pretender alguns, implicará a necessidade de planejamento das atividades específicas de educação artística a serem proporcionadas pela escola ou, antes, *acentuará a exigência desse planejamento,* cuja execução deverá ser acompanhada pelos órgãos de inspeção dos diferentes sistemas de ensino.

No período anterior ao advento da Lei n.º 5.692/71, as escolas ofereciam, por exemplo, o desenho, geralmente tratado como "disciplina".

Ora, o desenho era e continua sendo, sem qualquer dúvida, um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem, em múltiplas circunstâncias. O ensino do desenho, entretanto, por si só, não satisfaz à expectativa em relação à educação artística.

Além do mais, quando o desenho se concentra na geometria ele se desloca, com mais propriedade, para o campo das ciências, ma-

téria na qual a matemática se inclui como conteúdo específico para efeito de obrigatoriedade, nos termos do Parecer n.º 853/71.

Este fato explica a ausência de referência expressa ao desenho no § 1.º do art. 1.º da Resolução n.º 8/71 deste Conselho, ausência que não deve ser interpretada como a insinuação de uma menor importância que lhe fosse atribuída, mas entendida por uma questão de lógica.

Dentro deste raciocínio, a matemática, componente curricular decorrente da "matéria" ciências, ao receber, de 5.ª à 8.ª série, uma abordagem didática como "área de estudo", daria margem ao estudo do desenho, através da "integração dos conteúdos afins". É certo que o tratamento tradicional que a matemática ainda recebe no ensino de 1.º grau, com a sistematização configuradora de um trabalho "por disciplina", afasta semelhante possibilidade. O problema não é, porém, da matemática, do desenho, ou da reforma do ensino: é antes o resultado do insuficiente domínio daqueles conceitos a que nos referimos no início deste parecer e do desconhecimento da didática que eles supõem, por parte dos educadores.

É claro que não desconhecemos que muitos estabelecimentos de ensino incluíam em seus programas de desenho unidades referentes ao desenho livre, ao desenho decorativo etc. É certo, portanto, que esses programas envolviam um certo sentido de educação artística, mas freqüentemente num contexto em que a livre expressão e a criatividade não eram devidamente estimuladas o que limitava a atividade em relação ao endereço agora pretendido.

Também havia música, além de trabalhos manuais, nas escolas, anteriormente à Lei n.º 5.692/71.

Entretanto, a música ou os trabalhos manuais, do modo como se desenvolviam em muitas escolas, não atenderiam com precisão às intenções do legislador.

A música era tratada como disciplina em muitos casos — teoria musical — propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente educação artística, mas era limitada em seu

alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos.

O canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística.

Os trabalhos manuais, em cujo nome se pretendia um ensino artístico, insinuado na denominação muitas vezes utilizada de "artes aplicadas", constituem uma concepção especialmente resistente à mudança. E como se desenvolvem na maioria das vezes, constituem até uma contra-ação da arte e um exercício sistemático de maugosto.

As vantagens que ofereciam — e oferecem — no campo motor, por si sós, não os justificariam. Afinal, esses objetivos do plano motor podem ser atingidos num outro contexto que leve a resultados educacionais — mais variados e positivos.

1.2 *Educação física*

À educação física não se aplica com exatidão, em face de sua índole e de sua metodologia mais especial, o raciocínio até aqui desenvolvido. Por outro lado, rege-a legislação específica embora, não a despeito mas sem prejuízo dela, possam surgir concepções curriculares que a enfoquem de modo menos tradicional.

Assim, tanto na Lei n.º 5.692/71 quanto no Decreto n.º 69.450/71 estão patentes as intenções de estímulo aos educadores no sentido do aprimoramento da educação física. Acrescente-se o mérito de, ao indicá-la no art. 7.º ao lado da educação artística e da educação moral e cívica, colocá-la no contexto das atividades formadoras — e não apenas formadora do corpo, mas também do caráter, como elemento de expressão individual e de integração social.

É preciso ter bem presente e corretamente interpretado o Decreto n.º 69.450/71 que fixou os *padrões de referência* que servirão para *orientação* das normas regimentais da *adequação curricular*. É

preciso desde logo ressaltar essa linguagem refletida e atilada usada pelo legislador no Capítulo I, do Título IV do citado decreto.

Não se trata de uma fala preceptiva, mas a oferta de "padrões de referência" para "orientação" na "adequação curricular".

Ora, quem diz "padrões de referência" estabelece um ideal a ser atingido progressivamente; quem diz "orientação" declara não se tratar de preceito para execução imediata, e quem diz "adequação" está preocupado em não quebrar a harmonia de conjunto, em não criar um membro — agigantado a ferir o equilíbrio do corpo. Sugere, conseqüentemente, flexibilidade na aplicação ao caso particular, reconhecendo diversidade de ambiente e possibilidades que não permitem soluções uniformes.

São apresentados quatro padrões: a) número de sessões semanais e sua distribuição; b) duração de cada sessão; c) número de alunos por turma; d) espaço útil.

O exame de cada um desses padrões, e a reflexão sobre eles em termos de Brasil, confirmam a idéia de que se trata de modelos ideais.

De fato, se fôssemos entendê-los como norma rígida, fecharíamos a maioria das escolas brasileiras ou transformaríamos salas de aula (provavelmente três em cada quatro, em muitas delas) em áreas para educação física. Ambas as soluções são, porém, inadmissíveis e destoariam do esforço educacional empreendido pelo País.

O ideal proposto pelo Decreto federal n.º 69.450/71 depende de soluções de vários tipos que resultarão de um processo não muito rápido. Os padrões estabelecidos devem ser entendidos, pois, como metas a serem atingidas, dando-se a cada caso o tratamento singular. Há de ser considerado que nem mesmo há, em número suficiente, professores especializados em educação física.

É fora de dúvida, também, que o Decreto n.º 69.450 de 1.11.71 não teria a intenção de ser mais rígido no trato da educação física, do

que o foi a lei que fixa as diretrizes e bases de toda a educação nacional.

Dentro da gradatividade da implantação da nova ordem educacional, caberá às administrações dos sistemas de ensino, porém, encontrar soluções que reduzam, cada vez mais, a distância que ainda vai, quanto à educação física também, da realidade a metas.

De todo modo, não dependerá apenas do número de horas de sessões ou do espaço para a sua prática, o sucesso da educação física.

Acrescentaremos que se a educação física é um componente curricular, o planejamento de suas atividades compete à escola, de modo que contemple o seu plano geral de trabalho e com ele se harmonize. A tradição, porém, tem colocado a educação física em situação *sui generis* nos contextos curriculares, de vez que muitos sistemas de ensino impõe-na de fora para dentro, com "programas" e supervisão específicos, num reflexo das próprias estruturas das Secretarias de Educação. Tal situação "privilegiada" lhe é sem dúvida desfavorável: não contribui para uma valorização da educação física e, pelo contrário, prejudica-a na medida em que a dissocia dos projetos educacionais concebidos pelos estabelecimentos, que devem ser exatamente estimulados a diferenciar-se na busca da individualização que corresponde às diferentes realidades em que se inserem.

1.3 *A educação moral e cívica*

A educação moral e cívica já mereceu reiterado tratamento legal e pronunciamento deste Conselho em diferentes ocasiões. A ela se aplica, porém, e com justeza, a fundamentação pedagógica esboçada na introdução do presente parecer.

Efetivamente, limitar a ação da educação moral e cívica ao que pode proporcionar a um aluno o ensino "por disciplina" em determinada série é reduzi-la a dimensões que os educadores e a própria sociedade não poderiam ou não deveriam tolerar.

A educação brasileira necessitava ser repensada desde longa data.

A reforma de ensino se fazia urgente e poderemos dizer que já vinha acontecendo mesmo antes do advento da Lei n.º 5.692/71, mercê de impulsos e iniciativas de educadores e de entidades governamentais sensíveis ao império de conduzir a escola — agência sistemática de formação das novas gerações — ao encontro das prementes exigências da sociedade brasileira atual.

Assim é que em 13.9.69, dois anos antes da Lei n.º 5.692/71, criou-se no Ministério da Educação e Cultura a Comissão Nacional de Moral e Civismo, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura. O mesmo Decreto n.º 868/69, que instituiu aquela Comissão, tornou obrigatória a educação moral e cívica nas escolas brasileiras de todos os graus e modalidades. Isto equivalia à identificação de objetivos indispensáveis à educação nacional.

A lei da reforma do ensino de 1971, documento essencialmente pedagógico, veio forçar a generalização de uma mudança improrrogável, dando obrigatoriedade a aspirações antigas nos círculos ainda fechados de especialistas.

Os fins da educação brasileira, emanados da Constituição e expressos na Lei de Diretrizes e Bases, e os objetivos de ensino de 1.º e 2.º graus que a Lei n.º 5.692/71 estabelece e de certo modo inova, se harmonizam com o que dispõe o Decreto-lei n.º 869/69.

Ora, "a comunicação escrita dos fins da educação na legislação educacional de um país representa sempre uma tentativa de explicitar, num dado momento, certas deficiências fundamentais a serem superadas. Expressa as necessidades da sociedade e é o modo de o homem definir suas carências de sempre. Os fins são sempre múltiplos, porque inúmeras são sempre as solicitações a atender". [1]

Como a Lei n.º 5.692/71 encampa, em seu art. 7.º, as disposições do Decreto-lei n.º 869/69 relativamente à educação moral e cívica, e tendo em conta a moderna concepção de currículo entendida

[1] *Guanabara — subsídios para elaboração dos currículos plenos dos estabelecimentos oficiais de ensino de 1.º grau.* Rio de Janeiro, Bloch Educação, 1973. p. 35.

como o conjunto de situações de experiências propiciadas ao aluno pela escola, visando a consecução dos objetivos da educação, depreende-se que o planejamento dessas situações de experiência, que, no ensino de 1.º e 2.º graus terão "por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania", precisará levar em conta, também, os objetivos da educação moral e cívica.

No currículo pleno de uma escola de 1.º e 2.º graus, como pode ou deve figurar a educação moral e cívica?

Que ela é obrigatória, já vimos. Assim dispõe o art. 7.º da Lei n.º 5.692/71, observando-se as determinações do Decreto-lei n.º 869/69 e, obviamente, a regulamentação deste decreto, consubstanciada no Decreto n.º 68.065/71.

Nas séries iniciais do ensino de 1.º grau, sem ultrapassar a quinta, fase em que o currículo se organizará por "atividades", a educação moral e cívica e os demais componentes curriculares deverão ser tratados de forma globalizada.

O planejador de currículo dará ênfase às situações concretas de experiência e os conteúdos aparecerão de maneira assistemática, porém prevista, à medida que as situações de experiência conduzam à dimensão cognitiva expressa nos objetivos selecionados. Nada fortuito, nada ao acaso.

A partir da quinta série, o currículo do ensino de 1.º grau assume outra forma de organização: por "áreas de estudo". A legislação faculta seu prolongamento até a oitava série ou a presença, sucedendo ao currículo por áreas de estudo, ainda no primeiro grau, de um currículo "por disciplinas".

Há pelo menos duas maneiras de organizar-se, da quinta à oitava série, o currículo por área de estudos. Uma seria aquela em que os diferentes conteúdos decorrentes de uma mesma matéria se integrariam, recebendo um tratamento através do qual "as situações

de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos" (Parecer n.º 853/71); a outra permitiria que fosse cada conteúdo obrigatório, decorrente de uma determinada matéria, tratado segundo a mesma metodologia, mas como componente curricular individualizado.

Assim, história, geografia e organização social e política do Brasil, conteúdos específicos da matéria estudos sociais para efeito de obrigatoriedade, poderiam ser tratados como "área de estudo" em conjunto ou separada. E não vai nisto qualquer incoerência porque, como já houve quem observasse, "a integração de conteúdos afins não é, na área de estudo, um elemento estruturante, mas uma decorrência da abordagem metodológica. Decorrência desejável, valiosa, mas ainda assim uma decorrência da abrangência conferida principalmente pelo que o tratamento por área tem de assistemático".

Naturalmente em qualquer das opções pela escola, a história, a geografia e a organização social e política do Brasil deverão ser envolvidas pelos valores que a educação moral e cívica pressupõe. E pelo que já se disse em outra passagem deste documento, este compromisso com a educação moral e cívica deve estar presente no ensino-aprendizagem que decorra também das outras matérias. Deste modo, a atuação da escola, em todos os momentos, deve-se voltar para a formação moral e cívica dos estudantes.

Não obstante esta impregnação indispensável de toda a ação da escola, em pelo menos duas séries entre as quatro finais do ensino de 1.º grau, e em pelo menos uma do ensino de 2.º grau, a preocupação com a educação moral e cívica deve conduzir à especificidade do ensino-aprendizagem, quer numa abordagem por "disciplina", quer como "área de estudo" ou ainda sob a forma de "atividades". Esta última pode ser até mais recomendável, possibilitando a vivência ao civismo e dos valores morais, posto que o tempo de escola já não deve ser encarado como o de preparação para vida, porque ele é, evidentemente, para os alunos e para os professores, um tempo de vida.

Esta recomendação de um tratamento por "atividades" nas séries finais do 1.º grau não constitui nenhuma incoerência, porque se

sabe que o escalonamento das categorias curriculares — atividades, áreas de estudo e disciplinas — no ensino de 1.º e 2.º graus se preconiza em termos de predominância, e não necessariamente como uma exclusividade de tratamento.

A possibilidade de abordagem da educação moral e cívica por atividades, enquanto componente curricular específico, pode conduzir à dispensa de uma carga horária semanal predeterminada, como se aventou no caso da educação artística. Mas aqui também, como lá, a flexibilidade visa um melhor resultado pedagógico e exigirá um planejamento ainda mais cuidadoso das situações de experiência, a responsabilização de um elemento docente pela execução do planejado e a especial atenção dos elementos de inspeção dos sistemas de ensino.

Naturalmente cabe à escola, que deve planejar como um todo o ensino de cada grau, decidir em que séries colocará a educação moral e cívica. Quanto aos objetivos e conteúdos, basicamente forneceram-nos os Decretos números 869/69 e 63.065/71. O Parecer n.º 94/71, do ilustre relator D. Luciano, normalizou-se com rara habilidade. Cabe também à escola operacionalizar os objetivos e selecionar e escalonar os conteúdos, assegurando-lhes coerência no conjunto da proposta curricular do estabelecimento, em termos de integração vertical e horizontal, evitando, por via de tais procedimentos, que as propostas contidas nos referidos decretos se apresentem no currículo da escola como algo postiço, apenas embutido.

O mesmo diríamos a propósito do ensino de 2.º grau.

A obrigatoriedade que as leis conferiram à educação moral e cívica respondeu ao esforço de colocar seus objetivos no mesmo plano do cuidado que dedica aos demais componentes curriculares, compensando a indiscutível falha que sua ausência nas escolas ocasionava à formação integral do homem. A obrigatoriedade da educação moral e cívica é, pois, menos uma imposição ao estudante — mesmo porque educação não se impõe — é mais uma convocação aos educadores. Educadores que o sejam na acepção correta do termo.

Ideal será aquele momento em que nem seja preciso a lei realçar a importância da educação moral e cívica; quando as novas gerações de educadores — e educadores são todos, pais e professores, autoridades e toda a comunidade — formadas na valorização de uma conduta moral e cívica, eduquem basicamente pelo exemplo, que será a melhor estratégia e a mais convincente.

No momento, entretanto, é preciso, sem dúvida, uma política de valorização da educação moral e cívica. Mesmo porque, no momento, aquilo que na escola é dever de todos passa a não ser especificamente tarefa de ninguém. Evidentemente, não seria difícil valorizar a educação moral e cívica se ela fosse efetivamente repensada pelos professores, mas há, agravando a deficiência de suas próprias formações, um despreparo ainda muito generalizado para o exercício do magistério.

Acreditamos também que a educação moral e cívica, estando na mão do professor, estará à mercê do valor moral e intelectual de cada um.

O valor moral, a competência e o entusiasmo de alguns conduzirão a ótimos resultados, despertando nos corações dos educandos o idealismo mais elevado; o professor medíocre produzirá efeitos lamentáveis, gerando nos alunos, logo de início, aversão pelas atividades que proponha.

Tudo dependerá do professor. A educação moral e cívica não é simples, como parece a alguns. Por complexa, requer do educador uma filosofia da vida, uma cultura humanística satisfatória, e uma visão clara do mundo e da hierarquia de valores culturais porque com tudo isto tem a ver a educação moral e cívica.

A educação moral e cívica não será superior nem inferior a qualquer outro componente curricular. Apenas requer o envolvimento dos demais setores do saber, através dos quais ela consegue maior amplitude. Isolá-la permanentemente trará o prejuízo de um, acanhamento que alguns doutrinadores não percebem.

1.4 *Programas de saúde*

Aos programas de saúde se aplicam, em sua totalidade, as colocações pedagógicas deste parecer, que se agregam, portanto, àquelas

anteriormente emitidas por este colegiado pela via do Parecer n.º 2.264/74[2] que tivemos também a honra de relatar.

Ocioso seria repetir aqui tudo o que dissemos naquele longo parecer. Ali se procurou destacar desde a importância da educação para a saúde até as formas de atuação e execução de um planejamento que vise a autocapacitação dos indivíduos e dos vários grupos de uma sociedade para lidar com os problemas fundamentais da vida cotidiana como nutrição, desenvolvimento biopsicológico, reprodução, dentro do contexto atual de uma sociedade em rápida mudança.

Esse tipo de aprendizagem deverá ser feito mais através da ação do que das explanações. A educação da saúde, por isto, pode ser integrada com programas de promoção da saúde e, assim, muito do que se pretende ensinar deve ser preferivelmente praticado pela escola e pelos professores. Isto implica em preocupação de dar oportunidade ao indivíduo de formar as estruturas mentais e afetivas que lhe permitam analisar e propor soluções para os problemas. Este processo de formação requer situações sociais que estimulem a expressão, a participação e o respeito às aspirações e motivações do aluno.

Além, portanto, de toda essa motivação para que sejam criados os programas de saúde, veio a lei atender à própria consciência que se vem desenvolvendo no País em relação ao problema. A preocupação crescente com os estudos da comunidade em processo contínuo de desenvolvimento e onde a escola está inserida, a importância cada vez maior que se está reconhecendo ao diagnóstico da realidade escolar para a organização de currículos flexíveis e a atenção cada vez maior que está merecendo o desempenho do aluno, respeitadas suas características e interesses, conduzem à necessidade de reformulação das diversas áreas de ensino. É nesse momento que se impõe a correlação dos diversos componentes curriculares, especialmente ciências, estudos sociais e educação física, com os princípios científicos que explicam e legitimam comportamentos adequados à promoção da saúde e à prevenção da doença.

[2] *Documenta*, n. 165/74.

1.5 *O ensino religioso*

"Os progressos científicos e técnicos, o desenvolvimento econômico, as melhorias nas condições de vida constituem, sem dúvida, elementos positivos de uma civilização. Mas devemos lembrar-nos do que não são, nem podem ser, valores supremos ...

Observamos com amargura que, nos países economicamente desenvolvidos existem não poucos homens em que se foi extinguindo e se apagou, ou se inverteu, a consciência da hierarquia de valores. Os valores do espírito descuram-se, esquecem-se ou negam-se; ao passo que os progressos das ciências e técnicas, o desenvolvimento econômico e o bem-estar material se apregoam e defendem como bens superiores a tudo e são até exaltados à categoria de razão única da vida. Esta mentalidade constituiu um dos mais deletérios dissolventes na cooperação que os povos economicamente desenvolvidos prestam aos povos em fase de evolução; estes, por antiga tradição, não raras vezes conservam ainda viva e operante a consciência de alguns importantes valores humanos."

Estas palavras do sábio Papa João XXIII verbalizam a própria medula dos mais graves problemas de nosso tempo, este perigoso tempo que assiste a todas as contradições em que os homens vivem pressões e expectativas, nem todas conhecidas na história.

Nesta época, sem arrimos seguros no coração dos homens, quando valores permanentes são negligenciados em nome do progresso, sem dúvida bom, mas tanta vez enganador, o jovem é de todos o mais atingido. Em sua perplexidade, em sua insatisfação, procura sentido para o que lhe parece confuso. Experimenta caminhos, mas, em sua inexperiência, nem sempre encontra os melhores e se perde na droga, no negativismo, na fuga, na não-realização. Ao perder-se um jovem, perde a nação, perde a humanidade.

A Lei n.º 5.692/71, a partir do entendimento de que a escola e a família devem-se complementar na formação integral do aluno, e que a educação religiosa explica o sentido da existência e congrega os homens levando-os a uma vida harmoniosa, dispôs, como já vimos, que:

"O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus".

É sentido da vida buscado de modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno e o oferecimento do ensino de vários credos.

Não cabe aos Conselhos de Educação nem às escolas estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas.

1.6 *Conclusão e voto da relatora*

Sabe-se que tem sido difícil o cumprimento do art. 7.º da lei em face do número reduzido de professores preparados para um ensino que tem características tão especiais, ou interessados em dedicar-se a ele.

A Lei n.º 5.692/71 atribui à escola o planejamento de seus currículos. O planejamento de um currículo, no entanto, pressupõe decisões tomadas em diferentes níveis. No mais alto desses níveis, definidor da política educacional, está a própria Constituição e, em consonância com ela, a Lei n.º 4.024/61, que enuncia os fins da educação nacional, e a Lei n.º 5.692/71, específica para o ensino de 1.º e 2.º graus.

Estão, estabelecidas ordens básicas de preocupação que se impõem aos planejadores de currículo, e como, de acordo com a boa teoria, o planejamento curricular deve envolver cooperativamente todos aqueles que, em cada escola, têm papel na educação, todos os educadores precisariam conhecer de forma bem clara e consciente a expectativa em relação a seu trabalho.

Não serão as definições de cargas horárias, pobres ou amplas, nem o relacionamento de títulos em grades curriculares que garantirão a fidedignidade da aplicação do art. 7.º da Lei n.º 5.692/71.

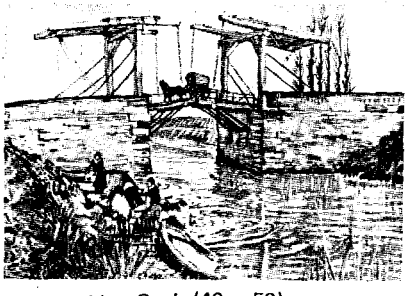
A eficácia do art. 7.º será tanto maior quanto melhor se integrarem a educação moral e cívica, a educação artística, a educação física, os programas de saúde e a educação religiosa no dia-a-dia da vida escolar.

Acreditamos — e isto seria válido para o 1.º e 2.º graus e até para o 3.º grau — que na formação de professores para estes dois graus de ensino seja conveniente a tomada de uma série de iniciativas que incentivem e despertem a consciência de professores e estudantes: seminários e trabalhos de investigação, conferências e exposições, competições esportivas, cursos de suprimento e de pós-graduação; congressos, publicações bem feitas e oportunas, resultantes de concursos que se instituam; utilização dos meios de comunicação de massa para programas cívicos, culturais e artísticos de bom gosto e de bom nível.

1.7 *Conclusão da Câmara*

A Câmara de Ensino de 1.º e 2.º Graus aprova o todo da relatora.

MARQUE UM ENCONTRO COM VAN GOGH



Vincent Van Gogh (40 x 50)

Os mais belos quadros dos grandes mestres estão agora ao seu alcance.
Reproduções sobre tela, importadas da Itália, que não devem nada aos originais, (a não ser no preço) para valorizar o seu ambiente.
A escolha é sua.

Livrarias da Fundação Getulio Vargas

RIO – S. PAULO
BRASÍLIA