

VALÉRIO HOERNER JÚNIOR



AS REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO E
SEUS EFEITOS NO TERCEIRO GRAU

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná como
requisito parcial para a obtenção do ti-
tulo de Mestre em Educação, sob a ori-
entação da prof^a. Dr^a. Zélia Milléo Pavão.

CURITIBA

1998



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 113

No dia 29 de junho de 1998, às 15 horas, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	<i>Zelia Milléo Pavão</i>
Prof. ^a Dr. ^a Naura Syria Carapeto Ferreira	<i>Naura Syria Carapeto Ferreira</i>
Prof. ^a Dr. ^a Maria Elisabeth Blanck Miguel	<i>Maria Elisabeth Blanck Miguel</i>

designada para a Banca do Exame de Dissertação do mestrando Valério Horner Júnior, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **AS REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO E SEU IMPACTO NO TERCEIRO GRAU.**

Prof. Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	Conceito <u>A</u>
Prof. ^a Dr. ^a Naura Syria Carapeto Ferreira	Conceito <u>B</u>
Prof. ^a Dr. ^a Maria Elisabeth Blanck Miguel	Conceito <u>B</u>
	Conceito Final <u>B</u>

Observações: *Para a redação final devem ser incorporadas ao texto, as sugestões e correções feitas pela Banca examinadora.*

Peri Mesquita
Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

Um pouco que sabe pensar, sabe melhor intervir."

Pedro Demo, In *Um Brasil mal-educado*

"O único problema do Brasil é a educação."

Miguel Couto

*"Um menino quando ouve dez mensagens guarda no mínimo três:
isso é o resultado do estudo."*

(Frase do ministro da Educação Gustavo Capanema
a respeito dos conteúdos enciclopédicos defendidos na época,
registrado por Carlos Drummond de Andrade,
que foi por muitos anos seu chefe de gabinete.)

Agradeço.

*de maneira geral,
mas com honesto e sincero reconhecimento,
a todos que, de uma forma ou de outra,
intervieram neste trabalho, para a sua consecução;
de maneira especial,
à Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
por acreditar no potencial de seus professores
para o descortino de novos horizontes.*

À professora

*— Zélia Milléo Pavão —,
mestra-orientadora incansável,
o tributo sincero que envolve
respeito, admiração e amizade.*

SUMÁRIO

Resumo vii

Abstract ix

INTRODUÇÃO

Proposta 3
Justificativa 3
Metodologia 4

CAPÍTULO I

A LEGISLAÇÃO DE ENSINO NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL

1.1 A revolução de 30, os pioneiros,
o ensino público e a primeira lei de diretrizes e bases 7
1.2. Os acordos MEC/USAID e lei 5692 23
1.3 O choque de gerações e a transformação
comportamental dos anos 60 37

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO GINÁSIO, DO COLÉGIO, DO TERCEIRO GRAU E DO COTIDIANO HODIERNO

2.1 O ginásio e o colégio da lei 5692 41
2.2 O terceiro grau na lei 5540/68: estudo de caso 49
2.3 O vestibular: um sintoma da falta de preparo do estudante 62
2.4 A prática nos ensina a educar..... 67

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES GERAIS

3.1 A falta de leitura é uma das razões da deficiência no uso da linguagem oral e escrita	78
3.2 A falta de densidade dos programas curriculares concorrem para que os estudantes adquiram menor volume de conhecimentos	80
3.3 A formação tecnicista e o mercado de trabalho.....	83
3.4 Os efeitos da lei 5692 no corpo docente formado no período de sua vigência	91
3.5 Currículos e programas	95
3.6 O momento atual	99
3.7 Conclusão	101

BIBLIOGRAFIA	103
---------------------------	------------

ANEXOS	107
---------------------	------------

RESUMO

Este trabalho traz reflexões críticas a respeito da sobrecarga que teve o ensino superior no Brasil devido à má qualidade do ensino secundário, resultante da vigência e aplicação da lei 5692, de 11 de agosto de 1971, de diretrizes e bases da educação de primeiro e segundo graus.

As apreciações alusivas ao primeiro e segundo graus, especificamente no que diz respeito à qualidade do ensino em si e basicamente a partir da referida lei, têm como objetivo a discussão do ensino superior, em vista de este, durante mais de um quarto de século, não ter podido contar com os necessários pré-requisitos referentes ao desenvolvimento da capacidade dos universitários, mesmo aprovados no vestibular, segundo o que nós, professores, constatamos em situação de aprendizagem. Assim, a lei em apreço passou a significar um divisor de águas entre os períodos anterior e posterior a ela, diante da diferença de estrutura que os sistemas vigentes impuseram nessas fases e, conseqüentemente, da queda da qualidade.

Quando se diz no primeiro capítulo deste trabalho, que as grandes reformas "começaram pelo

telhado”, dado que a lei 5540/68 (a que reformulou o ensino superior) antecedeu em três anos a 5692 (primeiro e segundo graus), em momento algum se quis apodá-la, em vista dos bons resultados internos que gerou, como, por exemplo, nos aspectos estruturais e organizacionais das instituições universitárias. Apenas, porque permitiu ou causou a proliferação de cursos superiores acabou por nivelá-los por baixo, pelo mínimo, concorrendo para a redução imediata da qualidade de ensino. O mesmo fenômeno ocorreu três anos depois, quando foi também reduzida a qualidade nos primeiro e segundo graus. Por ser uma situação difícil, as universidades foram obrigadas a se adaptar rapidamente à nova realidade, ao curioso e jamais pretendido panorama ocorrido no ensino.

Hoje, 1998, a vigerem novas diretrizes e bases para a educação nacional, a terceira, lei 9493, de 20 de dezembro de 1996, exatamente trinta e cinco anos depois da primeira, lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, deseja-se que o Conselho Nacional de Educação, órgão federal encarregado de regular e normatizar o seu conteúdo, haja com bom senso, serenidade e precisão com base nas experiências adquiridas no passado e nas proposições racionalmente fundamentadas de hoje.

ABSTRACT

The main aim of the present work is to carry out a critical reflection on Higher Education in Brazil, basically regarding the consequence of specific legislation on the Brazilian teaching system.

Discussions considering the teaching quality of the elementary and secondary levels, based on the law 5692 of 1971, intend to demonstrate the difficulties of the Higher Education to develop the students capacity without previous basis. This law clearly divided the Brazilian teaching system in two distinctive periods: before and after its promulgation. The fact is due to the structural differences imposed by the teaching system bureaucracy.

In the Introduction of this work it is said that the great reforms of the Brazilian education system "began by the roof". This affirmative was based on the fact that the educational reforms were initiated by the Higher Education with the law 5540 of 1968, preceding in three years the reform of elementary and secondary levels which took place supported by the law 5692 of 1971. The law created to regulate the Higher Education, in spite of reaching good results, allowed the proliferation of university undergraduation courses, having as a consequen

ce the lowering of teaching quality. A very similar phenomenon occurred three years later with regard to the elementary and secondary levels, also reducing the teaching quality in these levels.

In 1998, having the third law 9493 of December 20th 1996 to regulate the national education system, exactly thirty-five years after the first law 4024 of 1961, it is the hope that the National Education Council, responsible for the application of the educational laws, may act with good sense and serenity, taking into account the past experiences and today's propositions on Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem, e está calcado, na observação realizada em sala de aula de alunos dos cursos de Direito, Administração, Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Medicina Veterinária, Zootecnia e Agronomia.

Considerando que a disciplina ministrada pelo autor - Cultura e Cidadania -, e a qual coordena no Câmpus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná / São José dos Pinhais, ocorre em todos os cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, foi-lhe natural observar e constatar que os alunos carecem de conhecimentos gerais, ou, mais especificamente pela amplitude do termo, cultura geral, como acentua José Ortega y Gasset:

(...) a Universidade é uma escola de cultura (sistema vital de idéias em cada momento), obtida de modo científico ou empírico. A Universidade é a escola que deve distribuir essa cultura geral, de maneira que deve estancar o maior mal dos tempos modernos que é o "tecnicismo", que cria especialistas sem cultura - novos bárbaros, atrasados relativamente à sua época (...) (1946, p. 32).

Com isto vê-se que desde 1930, data da primeira edição da obra referida de Gasset, o tecnicismo adotado no Brasil em 1971 já era criticado. Ao implantar-se a reforma, muitas gerações de alunos foram atingidos pelo sistema e hoje, além de mostrarem aparente desinteresse de uma maneira geral, sua produção intelectual, tanto escrita quanto oral, é deficiente.

Atento aos saltos da tecnologia, o autor verificou a dificuldade que possuem os estudantes, especialmente aqueles que estão matriculados em cursos mais técnicos, de manipular com desenvoltura assuntos humanísticos.

Valdez Luiz Ludwig, consultor da MCG Qualidade (SP) e consagrado palestrista paulista, em entrevista a Tamara Leftel da Globo News TV, em 26 de dezembro de 1997 e 7 de janeiro de 1998, afirmou:

A segurança e a desenvoltura no tratamento dos teores desses assuntos, pelo que mostra esse "século do conhecimento" ao qual inexoravelmente se adentrará breve, farão a diferença entre todos os que estarão sujeitos ao mercado de trabalho, que absorverá na medida em que for capaz de selecionar os candidatos com base na vontade, na criatividade e na capacidade de seleção de cada um no armazenamento das informações diariamente recebidas (LUDWIG, 1997).

O que quis dizer este palestrista e consultor profissional está muito próximo ao que ensinou Gasset, conforme citação anterior, pois quem não reúne os necessários conhecimentos gerais tende a representar a figura dos "bárbaros, atrasados relativamente à sua época" (GASSET, 1946).

Constatadas as deficiências dos estudantes, que se apresentaram ao autor, procurou-se na lei 5692, de diretrizes e bases do ensino de 1º. e 2º. graus, diante das leis anteriores, as razões para tal situação, uma vez que desde 1971 vinha determinando o referido sistema educacional país.

Assim, como *PROPOSTA* de trabalho, tem-se a análise das leis de diretrizes e bases da educação, mais a orgânica do ensino secundário de 1942, levando em consideração o fato de terem decorrido aproximadamente 20 anos entre o último contato do autor com a universidade, ainda na qualidade de aluno, e o novo contato, já como professor. O impacto, face às diferenças encontradas, representou a razão de levar o autor ao desejo de elaborar um estudo a respeito com base nos efeitos no terceiro grau das leis orgânica do ensino secundário de 1942 e as de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, 1968 e 1971 (4244/42, 4024/61, 5540/68 e 5692/71).

Em síntese, tem-se, pois, como objetivo de estudo verificar por meio de pesquisa bibliográfica, de entrevistas e de análise reflexiva, quais os efeitos da lei 5692 no ensino de segundo grau e suas repercussões no terceiro grau.

Essas verificações, devidamente registradas, possuem, certamente, um determinado valor social, o que configura de antemão a necessária *JUSTIFICATIVA*. São importantes porque constituem uma maneira de documentar a vivência dentro da universidade sob dois ângulos, o ângulo do aluno e o ângulo do professor. Para tanto, todavia, no que se refere à visão específica, não bastaria a presença unilateral do autor, incluindo suas próprias opiniões. Seria necessário um trabalho mais amplo

e mais técnico, menos sentimental e mais crítico, com ânimo de lidar com verdades que caracterizem as proposições.

Dai ter-se obedecido à seguinte: pesquisa bibliográfica - as obras consultadas *METODOLOGIA* e em grande parte referenciadas, foram de autores envolvidos com o objeto de estudo. Alguns situam-se no contexto social, econômico e político do país (entre outros, Otaíza Romanelli, Pedro Demo, J. Roberto Moreira, Léa Resende Archanjo, Arnaldo Niskier, Darcy Ribeiro, Dermeval Saviani e Anísio Teixeira) e outros no contexto da filosofia da educação que repercutiu e repercute conceitualmente no Brasil, especialmente no âmbito dos espaços da educação, como são os casos de José Ortega y Gasset, John Henry Newman e José Ricardo Pires de Almeida, todos aqui referenciados.

O estudo, porém, partindo da lei Capanema, 4244 de 1942, a chamada lei orgânica do ensino secundário, exigiu uma série de entrevistas que foram realizadas especificamente para este trabalho. As entrevistas deram-se com ex-alunos do ensino secundário antes da vigência da lei 5692 e com professores antes e depois da lei, pessoas que viveram com a mesma intensidade do autor as diferenças que constituíram fator de impulso para a realização deste trabalho.

Apenas os depoimentos de Luiz Simões Lopes e Eros Gradowski, ambos falecidos, adquirem caráter diverso, pois suas idéias foram manifestadas

em diálogos provocados pelo autor para outros fins e aqui aproveitadas dado o aspecto oportuno do conteúdo.

No mais, quatro capítulos, devidamente subdivididos, constituem a estrutura deste trabalho.

O primeiro capítulo trata basicamente da legislação de ensino na história recente do Brasil, com apreciação da situação educacional durante o período revolucionário de 30, uma abordagem dos pioneiros da escola nova e da primeira lei de diretrizes e bases (4024/61) e, ao final, referências a respeito do choque de gerações ocorrido a partir dos anos 60, fenômeno de caráter mundial, durante efetivamente a vigência da lei 5692.

O segundo capítulo apresenta-se analisando o ginásio, o colégio e o terceiro grau, antes e durante a vigência das leis 5692/71 e 5540/68. Estuda-se um caso de profissionais de jornalismo, aprecia-se o vestibular sob alguns aspectos e conclui-se que as experiências são bastante válidas no âmbito do ensino, com referências de autor consagrado na literatura específica.

O terceiro capítulo, considerações gerais, traz algumas apreciações a respeito da falta de leitura dos estudantes, que concorre como uma das razões da deficiência do uso da linguagem escrita e oral e da não aquisição de conhecimentos gerais. Traduz ainda uma preocupação quanto aos currículos e conteúdos programáticos, sua abrangência e vantagens de ser abrangentes, o que na verdade fará

como essência parte da conclusão do trabalho, no seu quarto capítulo.

Posto isto, entende-se que estejam registrados diversos aspectos de uma situação educacional que poderá ser resolvida, face à vigência de uma nova lei de diretrizes e bases educacionais, por meio da aplicação da experiência já vivida, como disse Alvin Tofler a Tamara Leftel no dia 23 de dezembro de 1997, em entrevista exclusiva para Conta Corrente /quadro de economia apresentado pela Globo News, aliada às novas facetas da realidade atual, o que representaria talvez uma revolução. Literalmente, Tofler afirma que “a educação no Brasil precisa mesmo é de uma revolução”.

Capítulo I

A LEGISLAÇÃO DE ENSINO NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL

1.1 A revolução de 30, os pioneiros, o ensino público e a primeira lei de diretrizes e bases.

Este trabalho tem por finalidade apreciar a educação secundarista no Brasil a partir da proposta do ministro Gustavo Capanema, em 1942, até a época atual, após vigência de duas leis subsequentes de diretrizes e bases da educação nacional, a 4024/61 e a 5692/71, relacionadas essas reflexões aos efeitos por elas produzidos no terceiro grau.

Com a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (desdobrado posteriormente em ministérios da Educação e Cultura e da Saúde), que ficou encarregado de todos os planos e projetos ligados ao ensino.

Em 1931, foram sancionados dois decretos: o de n.º 19.851 - estatuto inicial das universidades brasileiras - e o de n.º 19.890 - que organizava o ensino secundário. O governo federal passou a ter, assim, participação mais ativa no sistema. A criação do Ministério da Educação é importante e curiosa, dadas as circunstâncias do governo recém-instalado. O responsável pela criação desse ministério foi Francisco Luís da Silva Campos, um emé-

rito jurista mineiro, professor e político, que havia acabado de fazer, em Minas Gerais, na qualidade de secretário de Estado, um trabalho estrutural no campo da educação. Getúlio Vargas, chefe revolucionário num período provisório de governo, necessitava de um bom nome e um bom homem para lidar com a educação no país de maneira a atender aos anseios revolucionários.

A visão de Vargas nas áreas educacional, trabalhista e industrial, incipiente que era o Brasil relativamente às instituições que diziam respeito às massas, é aspecto até hoje presente, como herança de um estadismo lúcido face às realidades exigidas pelo futuro. Léa Resende Archanjo, em sua dissertação de mestrado intitulada *Relações de gênero e educação escolar*, 1996, consigna, à pág. 25:

A reforma Francisco Campos sofreu influência das idéias do movimento renovador que se alastrava no meio educacional brasileiro. Tais idéias, gestadas desde os anos vinte, abrangiam uma pluralidade de doutrinas pedagógicas aglutinadas pela designação genérica de Educação Nova ou Escola Nova (Archanjo, 1996, p. 25).

E na remissão ao rodapé, explica de maneira sucinta a procedência da expressão Escola Nova:

O termo Escola Nova designa o movimento de reação à escola tradicional iniciada na Europa na segunda metade do século passado. O desenvolvimento de ciências como a biologia, a psicologia e a sociologia produziu críticas à instituição escolar, resultando em maior atenção para as diferenças individuais e para o uso de técnicas mais eficazes de ensino-aprendizagem (Archanjo, 1996, p. 25).

O projeto dessa Escola Nova, no Brasil, surgiu com o Manifesto dos Pioneiros da educação nova, paralelamente à revolução de 1930, depois de dez anos de gestação. Foi elaborado por intelectuais e educadores de alta expressão, entre os quais Fernando de Azevedo, Alberto Torres, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Cecília Meireles e Raul Gomes, este do Paraná. O manifesto visava, em síntese, a reconstrução educacional do país e se dirigia ao povo e ao governo, reconhecendo-a como responsabilidade estatal, como uma função essencialmente pública, "assentada no princípio do direito biológico de cada indivíduo", que é o da sua integral educação. Pregava uma escola secundária diferente da conhecida como a pertencente

a 'um grupo social', destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer as necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas 'liberais', se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial (Manifesto dos Pioneiros, Cia Editora Nacional, 1932, p. 57).

Concorreria isso para evitar, conforme palavras de Alberto Torres devidamente destacadas no próprio corpo do manifesto, que a instrução pública fosse tão-somente um

sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo (Manifesto dos Pioneiros, Cia Editora Nacional, 1932).

Surgia, por meio do manifesto desses pioneiros, uma visão moderna de universidade:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões 'liberais' (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de modo que possa desempenhar a triplíce função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação) docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou populizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (Manifesto dos Pioneiros, Cia. Editora Nacional, 1932, p. 61 e 62).

Esse manifesto preocupou-se também com a formação de professores. Depois de procurar o ajuste do professor à escola e ao meio, tratou de produzir convencimento geral para a importância da educação participativa, unindo professores,

alunos e família dos alunos, aspectos com os quais se depara hoje em dia com freqüência, produto dessas idéias implantadas em 1961, pela lei 4024.

Trinta anos decorreram desde que o manifesto fora publicado. Não havia sido possível uma presença imediata das novas idéias educacionais porque teve, desde essa época, dificuldades para se impor perante o estado de coisas, principalmente porque prevalecia o conservadorismo por meio da força política do poder executivo, primeiro o revolucionário e em seguida o do Estado Novo. Encontrou oposição férrea das forças tradicionalistas até 1961.

Foram também criados o Conselho Federal de Educação e os conselhos Estaduais de Educação (Lei 4024, artigos 7º. e 8º.).

Cinco anos depois, o Conselho Federal de Educação propôs mudanças no ensino superior e os decretos-lei 53, de 1966, e 252, de 1967, desencadearam um profundo processo de reforma da universidade brasileira, introduzindo modificações na sua estrutura e funcionamento. A lei 4024/61, em suma, abriu o país para um novo tempo dentro de uma nova filosofia, mais pragmática, que pudesse atender com maior precisão as necessidades do país. Entretanto, para surpresa de muita gente, professores e principalmente intelectuais, eliminou dos currículos secundários, salvo no clássico, as disciplinas de latim e francês.

Eram os colégios particulares da década de sessenta, pelo número deles existente, na maioria religiosos, que se encarregavam de dar uma linha lógica ao ensino secundário e preparatório, como diziam ser esta a fase que visava objetivamente o ingresso nos cursos superiores. Algumas raras escolas públicas ascendiam perante as demais de maneira privilegiada em aplicação e prestígio, embora devessem contar para isso com o esclarecimento e a boa vontade da política estadual e ainda dos nomes que compunham seus corpos docentes. Exemplo disso, em Curitiba, foi o Colégio Estadual do Paraná.

Essa época coincidiu com uma fase de industrialização do país, em pleno Estado Novo, que foi marcada pela Siderúrgica de Volta Redonda.

Anísio Teixeira, a respeito do assunto, comparece no livro *Educação e Sociedade, 1969*, de Pereira & Foracchi com uma conferência pronunciada no Clube de Engenharia intitulada *A Educação Escolar no Brasil*, da qual extrai-se o seguinte trecho:

Ao entrar o país em sua fase de industrialização acelerada, o renascimento de energias e de esperanças, deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a sociedade passou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, como sobretudo, pelos novos serviços que o enriquecimento público veio a criar. Para atender à busca assim intensificada de educação, não estava o país aparelhado, pois o modesto sistema existente não se propunha resolver o problema da formação de novas classes de trabalho, emergentes do surto industrial, mas, apenas, a ilustrar com certas tinturas

profissionais os elementos já pertencentes às pequenas classes superiores e médias e que encontravam em suas próprias classes todos os estímulos e condições necessárias à sua formação. Por isso mesmo, a educação secundária e, sobretudo, a superior, era uma educação de tempo parcial, servida de professores eminentes, mas, em sua maioria, de cultura geral, relativamente pouco especializados, o que dava às próprias escolas superiores profissionais um ar de academias de cultura do espírito, um tanto ornamentais e um tanto divagantes e verbalísticas, salvas as poucas exceções de expoentes destacados, tanto na cátedra, quanto na prática profissional, nos setores de medicina e engenharia. Tomada de imprevisto e sem recursos necessários para o novo empreendimento educacional, a sociedade brasileira não se apercebeu de que a alternativa à sua negligência seria a expansão, para as novas camadas em ascensão social, do sistema existente, destinado às suas reduzidas classe média e superior, sistema satisfatório, talvez, para a sociedade estabilizada senão estagnada de décadas passadas, mas absolutamente inadequado às novas condições sociais e econômicas. Tal sistema tinha a seu favor, para uma expansão imediata, a vantagem de ser um sistema de educação de custeio pouco dispendioso. Não visava senão à cultura geral, ou, se quizerem, teórica, isto é, uma cultura da palavra, da enunciação verbal de problemas e soluções, tal educação se pode fazer por meio de professor e do livro texto, e em tempo parcial. De nada valeu existirem realmente dois sistemas: um de educação superior, pública e gratuita, para as classes mais altas, antecedido de uma escola secundárias privada e paga, de caráter propedêutico, para o acesso à superior (o número de ginásios públicos era diminuto); e outro, de escolas primárias públicas e escolas públicas técnico-profissionais para o povo. Poderia parecer que a impotência do Estado em arcar com os novos problemas de educação não viesse a quebrar esse dualismo e continuasse o Poder Público a esforçar-se, dentro dos limites de nossas possibilidades, por melhorar as escolas primárias e médias (normais e profissionais) para o povo, deixando à iniciativa privada a educação de caráter secundário e superior, no aspecto em que buscavam apenas a conservação de *status* social ou conquista deste. Acredito mesmo que tal fosse o pensamento dos "reformadores" da educação em 1930. A realidade, porém, é que a expansão do sistema educacional brasileiro frustrou os intuítos porventura concebidos. Chamados sistema de educação da elite, compreendendo o ensino secundário de caráter propedêutico ao superior e o en-

sino superior gratuito expandiram-se fora de todas as proporções, e o sistema popular, compreendendo o ensino primário e o técnico, não somente não se expandiu nas mesmas proporções, como se vem também tornando propedêutico ao ensino superior, meta final a que todos aspiram, sem nenhuma consciência do que representa o custo dessa educação, logo que deixa de ser de cultura geral para se fazer, como é necessário que se faça, de cultura especializada e profunda (1957, In Educação e Sociedade de Pereira e Foracchi, 1969, p. 400).

Com isso, constata-se os cuidados do Estado com relação a alguns de seus estabelecimentos, que apareciam como “a menina dos olhos” do poder público, embora sempre voltados para as elites, conforme Teixeira. Exemplo disso foi o Colégio Pedro II, no âmbito federal e o Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, que pelas gerações de alunos, muitos dos quais se destacaram em suas vidas profissionais, destacou-se desde a época em que era ainda Licêo Paranaense, depois Gymnasio Paranaense, depois Ginásio Paranaense e, finalmente, Colégio Estadual do Paraná, “embora lhe fossem difíceis certas fases, causadas por problemas de carência de professores” (ARCHANJO, 1996, p. 45).

A primeira Constituição a preocupar-se com educação e cultura foi a de 1934. A “polaca”, de 1937, do Estado Novo, enfatizou a orientação de uma educação voltada para o ensino técnico-profissional e a de 1946 manteria a obrigatoriedade do ensino primário, prevista desde 15 de outubro de 1827, dando à União a competência de legislar sobre diretrizes e bases da educação no país.

Entretanto, o que o decreto n.º 19890, de 1931 (Francisco Campos) estabelecia no que diz respeito a currículos e programas, visando uma escola que deveria transformar-se eminentemente em educativa e formadora, era ter por escopo a adaptação dos estudantes às futuras especializações profissionais nos cursos superiores. O sistema visava, em suma, o preparo dos estudantes para a universidade, para os cursos superiores. O decreto n.º 19851, também de 1931, por sua vez, criava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esse modelo de faculdade veio logo a dar nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que passaram a componente obrigatório das universidades a serem criadas.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, fundada em 1938 como a terceira do Brasil (as anteriores localizavam-se no Rio e em São Paulo), administrada pelos irmãos maristas, compôs a estrutura da Universidade Federal do Paraná, quando reconhecida e federalizada, em 1946. Menos de quatro anos depois, em meados de 1950, os irmãos maristas lançaram as bases de uma nova faculdade: a Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, que compôs, por sua vez, a estrutura da atual Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que tinha o objetivo de formar corpo docente para o magistério secundário (Hoerner Júnior, 1993, p. 85 e seguintes).

Em 1942, todavia, o ministro Gustavo Capanema, da Educação, propusera nova lei de organiza-

ção do ensino secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário, nº. 4244, de 9/4/1942). Tinha por objetivo a formação da personalidade integral dos adolescentes, da consciência patriótica e humanística, e a preparação intelectual geral que servisse de base a estudos mais elevados de formação especial.

Ficaram estabelecidos o ginásio, como primeiro ciclo, e dois cursos paralelos como segundo ciclo, o científico e o clássico, ambos de caráter propedêutico. Em quatro e três anos, respectivamente, primeiro e segundo ciclos.

Foi esta, na opinião de pessoas solicitadas a dar depoimentos para constarem neste trabalho, Osvaldo Arns, já falecido (professor do Colégio Estadual do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Paraná, diretor da Faculdade de Letras e Artes de Curitiba, diretor-geral da Educação do Estado do Paraná, presidente e vice do Conselho Estadual de Educação do Paraná); Eros Gradowski, também falecido (diretor do Colégio Estadual do Paraná e professor e diretor da Faculdade de Direito da Universidade Católica do Paraná); Fr. Odorico Durieux (franciscano, professor de português e literatura do Colégio Santo Antônio, Blumenau) e Luiz Simões Lopes (presidente honorário da Fundação Getúlio Vargas), a melhor fase educacional do país, pois possuía objetivos bastante claros.

Se bem que, conforme preveniram alguns depoentes, a lei 4024, a partir de 1961, não alterara o comportamento de professores e alunos dentro e fora das salas de aula. E reconheciam que a flexibilidade permitida aos currículos, devido à imensidão do território brasileiro e à realidade das muitas regiões, foi altamente benéfica.

O curso ginásial abrangia o estudo das línguas portuguesa, latina, francesa e inglesa, de matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil, e de trabalhos manuais, desenho, canto orfeônico e educação física. 14 disciplinas.

O curso clássico concorria para a formação estudantil com um maior conhecimento de filosofia e letras antigas e modernas, sociologia, psicologia e diversas outras no âmbito da humanística, as línguas do ginásio mais o espanhol. 16 disciplinas.

O científico, por sua vez, era marcado por estudos voltados às ciências exatas, 14 disciplinas que incluíam física, química e matemática.

Impunham-se aos estudantes secundaristas conhecimentos enciclopédicos de línguas, ciência e artes, a exemplo de como se referiu Maria Tetis Nunes, citada por ROMANELLI, 1978, p.136, a respeito dos currículos na reforma feita por Francisco Campos em 1931 (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931): "O caráter enciclopédico de seus programas tornava a educação para uma elite".

Quantidade (volume de conhecimentos) e qualidade (grau de importância de conhecimentos) culturais inseridos nos currículos e programas eram invejáveis desde Campos, demonstrados em observações ulteriores e nos desempenhos profissionais, como mostram os depoimentos apresentados adiante.

Diante do volume de conhecimentos gerais que absorviam, tornava-se estéril a freqüência em cursinhos e assemelhados, com o objetivo de enfrentar o vestibular (não existiam no Paraná até um determinado momento, fins de 1950, mal existiam em outro, fins de cinqüenta e começo de sessenta, e após o advento das reformas proliferaram em progressão expressiva).

Tem-se incontáveis exemplos de estudantes que se matricularam no que seria o embrião dos atuais cursinhos. Havia, em Curitiba, dois, por volta do início dos anos sessenta: o Bardhal, que se atinha inicialmente aos candidatos a Medicina e o Abreu, especializado em candidatos ao vestibular de Direito.

Após duas, três semanas, desistimos naturalmente porque não tínhamos nada a aprender efetivamente. Os conteúdos do clássico no Colégio Estadual do Paraná, que estávamos fazendo concomitantemente, supriam as nossas necessidades. Nada de novo a aprender,

disseram Paulo Roberto Ferreira Pereira e Raul Viana Júnior, ex-alunos do Colégio Estadual do Paraná e atualmente advogados em Curitiba, ao autor

deste trabalho, quando indagados a respeito e propositadamente.

Celso Guimarães, também componente do grupo do Colégio Estadual do Paraná, hoje juiz de instância especial do Estado, confessa ter-se surpreendido com o volume do programa de História Geral que possuíram seus filhos para estudar, isso há cinco ou seis anos.

Enquanto no meu tempo os livros pareciam catálogo de telefone e ainda obrigava-se a pesquisar para efeito de enriquecimento dos trabalhos em Césare Cantu, os atuais livros de História parecem apostilas descartáveis, sessenta, setenta páginas. O que é que eles podem aprender com isso?

Pode-se concluir, então, que só mesmo estudantes com precário preparo, muitos deles vindos do interior, justificavam suas presenças nessa espécie de estudo dirigido fornecido pelos embrionários cursinhos.

Voltando a alguns anos antes, a 1937, só para não deixar de mencionar ocorrências no 3º. Grau, o ensino universitário havia sofrido uma reorientação, com as premissas a ficarem estabelecidas que as universidades visariam o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística (MOREIRA, 1945, p. 165). Até que, em 1950, se estabeleceria o sistema federal de ensino superior, lei 1.254, que deu prosseguimento ao contido na lei 452, de 1937, e organizou a Universidade do Brasil, fazendo-a padrão para todas as que viessem a ser criadas dali para a frente.

Sancionada pelo governo em abril de 1942, a lei 4244, Orgânica do Ensino Secundário definia os objetivos já mencionados, como a formação da personalidade integral dos adolescentes, da consciência patriótica e humanística e a preparação intelectual geral que servisse de base a estudos mais elevados de formação especial (MOREIRA, 1945, p. 165). Visava, em suma, repetindo, a preparar o estudante para a universidade. Unificava o ensino em todo o país e fornecia uma mentalidade comum dos jovens mediante a uniformização dos procedimentos pedagógicos e de padronização de conteúdos, currículos e livros didáticos em âmbito nacional. Corresponhia, pois, a um projeto de nacionalização, cultural e pedagógico. “Até no rádio e no samba foi sugerida a temática apologética da ordem, do trabalho e da história”, afirmou o professor Carlos Roberto Antunes dos Santos, da Universidade Federal do Paraná e ex-aluno do Colégio Estadual, ao sugerir ao autor, por escrito, alterações no texto deste trabalho (1997). O ideário que norteou essa lei surgiu das entranhas do Estado Novo, que em nenhum momento anteviu sua queda menos de três anos depois. Mas apesar do término da ditadura, por esse espírito nacionalista continuariam as gerações de estudantes sendo preparadas, atravessando o fim do governo de Vargas (1945), integralmente os de Dutra (1946 a 1950) e Vargas novamente (1951 a 1954), de Kubitchek

(1955 a 1960) e os efêmeros governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961 a 1964).

Em 1961 foi sancionada a lei 4024, a primeira de diretrizes e bases da educação nacional, a da reforma "sem sustos", como preconizou Anísio Teixeira. Explica MOREIRA:

Não teve ela a finalidade de inovação total, nem tampouco a substituição de algo velho e inútil ou ultrapassado por algo completamente novo e diferente, em suma, sem destruição, sem criação, mas com transformação, mudança e progresso (DELTA, 1962, p. 2383).

A lei de diretrizes e bases recém-implantada, portanto, pouco mudou e realmente não houve sustos na época. Alguns sustos viriam mais tarde e seriam reconhecidos, de um modo geral, dada a exclusão da obrigatoriedade do ensino do latim e do francês no ginásio e no científico (o latim e o francês foram apenas mantidos no clássico, forma paralela ao científico, voltado para a área das humanidades, que reunia ainda o inglês, o espanhol e o português). A formação, por isso, foi de certa forma alterada: a prática da língua portuguesa sofreu irreparáveis danos dada a ausência do latim básico e a cultura geral (ou conhecimentos gerais) o mesmo, dada à retirada do francês. Não se pode esquecer neste instante que a França sempre foi a influência cultural maior na moderna história da humanidade.

A lei 4024 tornou também flexíveis as posturas rígidas de 1942. É importante, assim, conhecer o pensamento de ROMANELLI:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter sido prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra de rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham (...) (1978, p. 181).

Face às expectativas e resultados da lei 4024 e também com relação ao ensino alguns anos depois de sua implantação, Florestan Fernandes, por meio de seu trabalho intitulado *Educação e Sociedade no Brasil*, 1966, citado por ROMANELLI, quem primeiro analisa o problema da educação popular para dar base à abordagem desejada:

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia esses países não encontram, na situação sócio-cultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins,

quer uma boa escolha dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos e técnicos, mobilizados efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva (In ROMANELLI, 1978, p. 185).

E Romanelli, por sua vez, com base no que disse o notável sociólogo no destaque acima, arremata:

A lei de diretrizes e bases que acabava de ser votada refletia exatamente essa situação. Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de educação política, foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão de educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático (1978, p. 183).

1.2 Os acordos MEC/USAID e a lei 5692.

Entretanto, o vigoroso divisor de águas que determinou uma clara noção qualitativa com respeito à escola de segundo grau no Brasil foi a lei 5692/71, a segunda de diretrizes e bases da educação nacional, calcada na teoria do capital humano, de Theodore Schultz, exposto em seu *livro O Capital Humano*. Tecnicista por excelência, fora im-

plantada após um acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID).

As reflexões a respeito das diferenças existentes entre as práticas educacionais de ontem e de hoje, pois, são inevitáveis, especialmente quando, de maneira particular, se pode dar ao luxo de fazê-lo na condição de aluno ontem e de professor hoje.

Essas impressões estabeleceram-se com base em aspectos vivenciais do autor, de companheiros de ocasião e de mestres, todos comprometidos com as experiências sorvidas da instrução pública no âmbito do segundo grau, mais especificamente no Colégio Estadual do Paraná. Com o apoio bibliográfico disponível e já citado, essa vivência referida mostra que são legítimas e lógicas tais impressões, tanto de um passado não tão remoto quanto de um presente palpável em qualquer momento do dia-a-dia no seio do terceiro grau, beneficiário dessa relação entre o antes e o depois, em consequência das medidas administrativas e pedagógicas oriundas da referida lei.

Este trabalho dispõe-se, assim, a cobrir o período de influência dessas leis, a primeira vigendo de 1942 a 1961; a segunda de 1961 a 1971, e a terceira que vigeu até dezembro de 1996, mas que mantém ainda, naturalmente, o seu périplo de ação.

Como fator primordial de um contexto essencial de vida, ou de sobrevivência, o tema educação, em si, exigiria, no mínimo, bem mais do que um simples alinhamento de fatos e idéias em seqüência cronológica, mas, sobretudo, conhecimento histórico.

Com base no que foi auferido do livro "Histoire de l'Instruction Publique au Brèsil", de José Ricardo Pires de Almeida, há que, a priori, apenas com finalidade ilustrativa, dizer da expressão "instruction publique", a qual, literalmente traduzida para o português, significa instrução pública, com sentido de instrução, a ser ignorado o adjetivo, pública ou particular, não importa, expressão genérica que seria utilizada por 430 anos, em lugar do vocábulo hodierno educação.

Esse vocábulo, educação, foi adotado nos anos 30 desse século e tem uma curiosa história atrás de si: o jurista, político e educador Francisco Luís da Silva Campos, jurisconsulto, político, escritor e professor universitário, fora secretário da Educação de Minas Gerais na década de vinte. Procedera, em sua gestão, uma total reformulação do ensino nos níveis primário e secundário. Vinculado à Aliança Liberal que levou Vargas ao poder em 1930, criou e foi o primeiro titular da pasta da Educação e Saúde e logo introduziu a reforma dos ensinos secundário e superior. Em 1932 respondeu interinamente pelo ministério da Justiça, acumulando estas funções com as da área da educação e da

saúde, até entregar os misteres destas a Gustavo Capanema, que as exerceu até o fim da ditadura, em 1945. Autor da Constituição de 1937, conhecida como "Polaca", nesse ano assumiu o ministério da Justiça, onde ficou até 1942. Trabalhou também nos códigos penal, de processo civil, de contravenções penais e na lei das sociedades anônimas. Foi, finalmente, autor do Ato Institucional n. 1, de 1964. Cultura eclética, inteligência brilhante, ficou popularmente conhecido por "Chico Ciência". Na época, conforme palavras do próprio em palestra realizada em 1963, desejoso de um termo mais amplo para a matéria, um termo que permitisse concepção mais solene e respeitável a educandos e educados, um vocábulo que intrinsecamente possuísse algo de majestático, no justo momento em que lhe caiu nas mãos, para revisão, o texto do decreto-lei prestante a dar vida ao Ministério da Instrução Pública e Saúde, modificou, num repente, numa penada só, o título da primeira área de atuação do novo ministério: riscou, incontinenti, Instrução Pública e, sobre a expressão riscada, de punho próprio, após Educação (palestra realizada em 1963 na Escola Brasileira de Administração Pública, EBAP, da Fundação Getúlio Vargas, FGV).

Perdeu, assim, a matéria, o título que a nominara desde o descobrimento do Brasil, e por que foi tratada por 430 anos. Em compensação, adquiriu o sinônimo educação - mais profundo, mais amplo e mais satisfatório, pelo menos e com certeza

para o todo-poderoso ministro de Vargas, que aqui aparece por causa de seus méritos pessoais ao abrir as portas, em 1931, com o decreto 19.890, à organização do ensino secundário, aperfeiçoada por Capanema onze anos depois.

A qualidade do ensino hoje praticado, tem-se visto por meio da mídia e das iniciativas de um modo geral, preocupa o governo atual. Não se configura, porém, no momento, como privilégio de exceção, pois vem-se criticando-o há longo tempo. A crítica tem estado em todos os lugares, sobejamente divulgada diariamente por meio de jornais, revistas e televisão. Relatório do MEC no mês de dezembro, inclusive, notícia de primeira mão do Jornal Nacional da TV Globo, vésperas do Natal, concluía que “o problema da educação no Brasil residia no 2º. Grau”.

As razões que levaram a educação a essa situação preocupante são muitas, algumas inclusive distantes da responsabilidade direta do Estado brasileiro, pois se apresentaram como agentes de um contexto mundial. As transformações ocorridas nas décadas de sessenta e setenta no âmbito dos valores sociais e culturais foi uma delas. De “dourados” em 1950 e 60, como se refere a imprensa em geral, passou a década de 70 a ser conhecida por “anos rebeldes”, e suas conseqüências exerceram forte influência no andamento do sistema educacional, submisso e impotente diante dos novos comportamentos.

Com relação, porém, à escolha do sistema e sua prática, direta ou indiretamente, face aos acordos MEC/USAID, a partir de 1964 (conforme Romanelli, 1978, p. 196) a responsabilidade do governo é integral, técnica e política. O fato de haver conhecimento de sua parte relativamente à difícil situação da educação no país, seus problemas administrativos aliados à ausência de qualidade e deixá-la em queda livre até o ponto em que chegou, é positivamente incompreensível para qualquer ator político de médio porte. É claro que a análise histórica tornaria tudo compreensível. Mas, só de pensar que os governos apenas observaram na qualidade de espectadores, por longos anos, essa situação deteriorar-se a cada dia, pouco ou nada fazendo para reverter o quadro, preocupado em desenredar os emaranhados dos novelos de confusão que a si próprio propiciou em outras áreas, o fazem na verdade os únicos responsáveis por uma questão que assume o caráter de insuportabilidade.

A censura no período do governo militar foi uma das razões movidas pela responsabilidade política. A constatação dos maus resultados oriundos da vigência da lei 5692, de 11 de agosto de 1971, nunca foi divulgada com clareza e precisão, embora o Conselho Federal de Educação tenha baixado algumas resoluções modificadoras. Entrevistado, para efeito neste trabalho, declara o coronel hoje reformado José Romeiro, mas na ativa e ligado ao

Quartel General da 5ª. Região Militar durante a década de setenta:

(...) Ainda por cima, com a inexistência da liberdade de imprensa os órgãos de comunicação se encontravam tolhidos para o exercício dos seus poderes de maneira ampla, impedindo assim que o meio social se compusesse diante da realidade dos fatos (1997).

A considerar e reconhecer essas deficiências realmente existentes na ocasião (o elitismo, por exemplo - ARCHANJO, 1996), antes da década de setenta, a solução estaria em eliminá-las por meio de processo correcional, uma a uma, dentro do contexto que vinha funcionando de maneira satisfatória, em vez de promover uma verdadeira revolução.

A lei 5692, pois, fixou novas diretrizes e bases para o ensino e deu providências normativas; com isso, alterou substancialmente o sistema regido pela lei 4024/61.

Para os objetivos deste trabalho, a preocupação recai diretamente sobre a lei referente ao ensino médio diante do prejuízo sofrido pelo terceiro grau ao ver-se obrigado a receber estudantes sem qualquer pré-requisito e ter de ajustar-se para isso. Esta assertiva é ouvida da parte da maioria dos professores e representa uma honesta constatação.

Sabe-se que a referida lei reuniu os antigos cursos primário e ginásial e nominou-os primeiro grau; tomou também do antigo colegial e passou a

chamá-lo segundo grau. Interferiu contextualmente nos currículos e textualmente nos programas, de maneira que o quadro educacional brasileiro passou a apresentar o ano de 1971 como um verdadeiro divisor de águas relativamente ao aproveitamento por parte dos estudantes, à formação de “boas cabeças”, como se referiu NEWMAN, em *Origem e Progresso das Universidades*, 1951.

Se hoje é possível pensar que antes de 1971 boas cabeças também não eram formadas, essas queixas da parte de professores com certeza avolumaram-se depois. Com base nos dias de hoje, a alteração para pior que se verificou a partir de 1971 afetou pelo menos duas gerações, cujas deficiências infelizmente podem ser consideradas irrecuperáveis. A consequência objetiva e específica dessa circunstância é a figura construída por José Ortega y Gasset em *Missão da Universidade*, 1930, mas que cabe perfeitamente para compreenderem-se os dias atuais: “novo bárbaro”. Designou ele a esse que por indução ou por interesse exclusivo restringe-se a meros conhecimentos específicos, com os demais absolutamente superficiais, pretendendo, não obstante, integrar-se impune a um contexto social que necessariamente exige muito mais.

Essa referência propicia deixar registrada a lucubração do mesmo autor a respeito da expressão “cultura geral”, que é do que justamente se resente aquele por ele denominado novo bárbaro:

Cultura não pode ser senão geral. Ninguém pode ser culto em física ou matemática. Isso é ser sábio em determinado saber. Ao usar a expressão cultura geral se declara a intenção de que o estudante recebe algum conhecimento ornamental e vagamente educativo do seu caráter ou da sua inteligência. Para esse tão vago propósito tanto serve uma disciplina como a outra, dentre as que se consideram menos técnicas e mais vagarosas: portanto, siga para a filosofia ou para a história ou para a sociologia! (ORTEGA Y GASSET, 1946, p. 29).

José Antônio Tobias, Doutor em Filosofia, vinculado como docente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, fornece uma idéia precisa do entendimento de Gasset quanto ao “novo bárbaro”. Afirma Tobias:

José Ortega y Gasset, em 1929, escrevera *‘La Rebelión de las Masas’*, em que tratava do homem médio moderno, especialmente de sua necessidade de um mínimo de cultura. Derivando dessa obra prima, o autor, em 1930, publica *‘Misión de la Universidad’* onde insiste no dever do povo espanhol de, deixados exemplos alienígenas inaplicáveis ou prejudiciais, procurar por si mesmo o que deve ser a universidade que, antes de mais nada, é essencialmente a escola de cultura para o homem e para todo o homem, entendendo-se por cultura ‘o sistema vital de idéias em cada tempo’, obtidas seja de modo científico, seja de modo empírico. Cultura, portanto, não implica necessariamente ciência e nem método científico. A universidade é a escola que deve distribuir essa cultura geral para todos os homens, de maneira que ela deve ser a fonte estancadora do maior mal dos tempos modernos, constituído pelo tecnicismo, criador do especialista sem cultura, por exemplo, do engenheiro, do médico, do advogado, do cientista, que formam o exemplo típico do ‘novo bárbaro, atrasado relativamente à sua época, arcaico e primitivo em comparação com a terrível atualidade e data de seus problemas’ ” (TOBIAS, 1969. p. 31).

A lei 5692/71 constituiu a reforma dos primeiro e segundo graus, normativa e conceitual.

O sistema profissionalizante foi, então, introduzido no segundo grau e, pelo pouco que resultou, o Conselho Federal de Educação, de certa forma atento, só que onze anos depois (7044/82), suprimiu-o, alterando essa parte da lei. Felício Raitani Neto, professor de Filosofia do Colégio Estadual do Paraná na época, em entrevista, a respeito do assunto, entre outras afirmativas inerentes, destaca:

Houve muito interesse das moças para o Secretariado, mas a lei previu e estimulou o ensino técnico no segundo grau sem provê-lo do mínimo necessário, como máquinas de escrever, papel e professores. Tudo tinha de ser feito na base do improvisado e naquele improvisado os objetivos não podiam ser alcançados (RAITANI, 1997).

Mais adiante, RAITANI concede outro depoimento a respeito da matéria. A lei 7044/82, porém, que teve por finalidade corrigir parte importante no rumo inicialmente tomado, não pôde resolver o problema porque os currículos já tinham sido modificados, bem como os conteúdos programáticos, quase sempre pelo mínimo, concorrendo apenas para que adaptações virtuais fossem realizadas de maneira apressada, como ajustes de última hora. Uma análise superficial mostra que os programas substitutos eram nitidamente inferiores em peso, padrão e qualidade aos substituídos.

A geração beneficiária dessa nova realidade não sabia, mas estava sendo marcada pelo infortúnio da apropriação e reprodução superficiais de conhecimentos. Mal ou bem, passavam, dali para a

frente, a lidar com o alicerce e no máximo com algumas paredes de suas casas que, por força das circunstâncias, jamais nelas seriam postos telhado e acabamento (LÜCK, Heloísa, 1995, anotações de aula da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação no Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Pedagogia).

Na verdade, é difícil distinguir atualmente, no meio estudantil universitário, por mera consequência das falhas dos primeiro e segundo graus, a construção do conhecimento. Salvo decisivas alterações como seqüência à vigência das novas diretrizes e bases sancionadas em dezembro de 1996, a lei 9493, continuar-se-á apenas a apropriar e a reproduzir conhecimentos, de modo que as coisas tenderão a ficar como estão. Pedro DEMO, consciente do problema, em *Um Brasil mal-educado*, 1996, recomenda:

(...) é mister dar conta do desafio de reconstruir conhecimento (...), introduzindo radicais inovações didáticas voltadas para o objetivo maior e que é a razão de ser de tudo no sistema educacional: a aprendizagem adequada do aluno. Se este não aprende bem, nada feito. Uma das condições mais essenciais para se atingir esta meta crucial é a virada didática, que depende de inovações substanciais no sistema e em particular da valorização definitiva dos docentes (1996, p. 101).

O MEC, todavia, tem demonstrado, ultimamente, ter consciência do problema. Tem estabelecido a sua estratégia por meio de diversas iniciativas, uma delas as avaliações corporificadas pelos

provões. Em 28 de outubro de 1997, depois de o presidente da República afirmar que "iria transformar a educação neste país", o Jornal Nacional da rede Globo de televisão informava que os técnicos do MEC tinham, depois de exaustivas pesquisas e estudos nos quatro cantos do país, chegado à conclusão de que o grande problema educacional situa-se no nível secundário (ou médio, conforme a nova nomenclatura)!

A par disso, como paliativo, não se pode esquecer nem deixar de atribuir importância expressiva ao fenômeno sócio-mundial de mudança de comportamentos, pois justamente nesse período ocorreu a explosão dos conhecimentos na tecnologia e nas ciências.

Durante o período revolucionário de 1964, a Agency for International Development (AID), em suas relações com o Brasil, assumiu a forma de influenciar e facilitar uma estratégia nos setores em que seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros pudessem constituir uma força construtiva. Tal estratégia deveria ser concebida por quem detinha o poder de tomar decisões. Cabia, pois, ao governo brasileiro decidir sobre a estratégia da educação.

Como os programas desenvolvidos pela AID incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, era essa a estratégia a ser adotada. Afirma ROMANELLI:

O importante a ressaltar nessa forma de atuação é a utilização dos intermediários (autoridades) ou pelo menos a ressonância que neles encontra a cooperação da AID e a conseqüente transferência de responsabilidades quanto às opções e execução dos programas (1978).

Assim, com base nesse ideário, fez-se a lei 5692, inspirada na teoria do capital humano de SCHULTZ, que reformulava o modelo de educação primária e média. Foram reunidos os antigos cursos primário e ginásial numa única escola de primeiro grau e determinou que as escolas de segundo grau, o antigo colegial, oferecessem obrigatoriamente em seus currículos matérias profissionalizantes. A ser conotado é o aspecto referido ainda por ROMANELLI, à pág. 235:

As comissões que estavam redefinindo o modelo de Universidade, embora tivessem seguido as linhas gerais dos acordos MEC-USAID e do pensamento de Rudolph Atcon quanto ao novo modelo, pensavam de modo divergente quanto à reorganização do ensino médio (1978, p. 235),

persistindo os pontos de vista conflitantes quanto à profissionalização precoce, vista como uma exigência que teria como resultado a seleção dos mais capazes para a universidade e promovendo a ocupação dos menos capazes. Conter-se-ia, pois, a demanda da educação superior.

Assim, em 1968, a lei 5540 promoveu a reforma universitária.

O ensino de segundo grau foi objeto de reforma em 1971, pela lei 5692. Se tivesse ocorrido a re-

forma do secundário antes da do superior, este até poderia ter adequado seus programas disciplinares de maneira mais conveniente, arcando inclusive face às dificuldades que existem hoje em dia no terceiro grau, devido à falta de perfil universitário dos estudantes.

Dificuldades depararam-se e o dispositivo profissionalizante foi revogado em 1982 (Lei n.º 7044).

Uma das dificuldades que permaneceu para as autoridades educacionais brasileiras foi o alto índice de evasão e repetência, que ainda hoje ocorrem nas primeiras séries do primeiro grau, apesar da sua obrigatoriedade e gratuidade entre os 7 e os 14 anos de idade nos estabelecimentos oficiais. Anísio Teixeira a isso se referiu em artigo "A educação escolar no Brasil", já citado (PEREIRA e FORACCHI, 1969, p. 400).

As causas dessa situação são muitas e vão desde a falta de estímulo no seio familiar até o fator econômico no país.

No segundo grau, também se sabe, a situação não é diferente.

E pelo fato de a maioria das escolas terem ajustado seus currículos e programas pelo mínimo estabelecido, a abrangência, em sentido lato, até então existente e praticada nas escolas, desapareceu, resultando num aprendizado menos "volumoso", mas nem por isso de maior qualidade.

1.3 O choque de gerações e a transformação comportamental a partir dos anos 60.

Os acontecimentos, de ordem universal, concorreram como poderosos agravantes da situação do ensino recém-alterado no Brasil.

Novos valores sociais e culturais no âmbito da moral e do comportamento surgiram. Um conflito surgiu entre as faixas etárias. Entre pais e filhos e, de uma maneira geral, entre os mais velhos e os mais jovens.

A relação professor/aluno foi atingida. Quem não se surpreenderia, depois de estar afastado por longos anos dos bancos universitários, ao reintroduzir-se, ser saudado efusivamente por seus alunos com tapas nas costas e chamado pelo primeiro nome?

As noções de disciplina, como consequência da transformação dos valores, foram alteradas substancialmente. Com isso, alteraram-se também as noções de responsabilidade.

Somente a partir de um determinado momento, anos depois, os professores formados pela nova ordem das coisas, especificamente pelos currículos e conteúdos programáticos montados a partir de 1971, passaram a "compreender" os seus pupilos, distendendo então a referida relação e ampliando o que se apresentou como "abertura" no ensino. O método tradicionalista caíra irremediavelmente por terra! Afinal de contas, professores e alunos - com o perdão pelo uso da locução extraída do jargão

popular, mas sem intenções de conotar de maneira negativa - eram "farinha do mesmo saco", eram produto de u'a mesma época, crias de u'a mesma essência.

Tradicionalistas ou conservadores, por sua vez, apesar do ranço neles contido, transformaram-se em figuras vindas do passado. Esse bafio de coisa velha estava sendo mal considerado ou interpretado. Tudo fora de repente esquecido. O que valiam mesmo eram os valores do momento, os novos tempos ocupados por uma juventude presente, ansiosa e apressada, contestadora, irrequieta, mas imatura e pretensiosa, iludida e detentora de conhecimentos gerais deficientes.

Aos "velhos", tradicionalistas ou conservadores, caberia também distender, pelo menos no terceiro grau, e isso só seria possível se praticassem uma espécie de evolução íntima controlada. Mais experientes, identificando no desempenho da juventude uma ansiedade incerta e insegura, ansiosa porém por se fazer notada e presente, nada mais justo do que se permitirem um passo à frente, visando desta vez serem naturalmente acatados. Descortinou-se, assim, um panorama progressista que poderia dar certo se os padrões conservadores se abrissem na direção de aceitar, se não no todo apenas em parte, o que se passava pela cabeça da juventude. Num recuo de ambas as partes, alguns aspectos começaram a melhorar.

Entretanto, pôde ser observado o desencontro entre o segundo e o terceiro grau; a este último coube, ainda por cima, sobrecarregar-se no seu escopo pela baixa quantidade de informações e conseqüentemente baixa qualidade de conhecimento dos que a ele adentram, aprovados nos vestibulares. De maneira que face à quantidade de informações absorvidas, de acordo com a direção que se dê a esse volume, esses conhecimentos gerais, ou "cultura geral" (ORTEGA Y GASSET, 1930, p. 29) pode naturalmente apresentar-se como volume cultural qualitativo.

É bem verdade que a revolução social ocorreu, historicamente, no mundo todo. Mas nos países em fase de transformação, como o Brasil, vulgar e antipaticamente considerados de terceiro mundo, as conseqüências se agigantaram: alteraram-se os padrões comportamentais para modificar todas as áreas freqüentadas pelo ser humano - política, jornalismo, linguagem, cinema, literatura, música, artes plásticas, etc. Em tudo passou-se a identificar uma nova filosofia que, por sua vez, ditava as posturas das diferentes maneiras de ser.

Os valores sociais e morais foram de tal forma sufocados e substituídos que a pasmaceira tomou conta das gerações maduras, que eram produto de um sistema educacional anterior e diferente. Tudo o que valia como elementos de cultura passaram a merecer o grave e irreal enfoque de "superado".

O avanço da tecnologia concorria para isso.

Assim, tradicionalismos e conservadorismos, de um modo geral, viraram concepções discutíveis, como se constata pela literatura em geral.

A integração a esses novos tempos de novos valores, portanto, aconteceu. Dentro dessa visão conjuntural, houve muito abuso e tanto exagero que fica difícil identificar com precisão os pontos positivos dessa revolução social.

Em suma, a rebeldia, na verdade ocorrente nos quatro cantos do mundo, como já se disse, somou-se à explosão tecnológica iniciada nos meados do século e acentuada no seu final. Tudo, então, promoveu uma substancial transformação, criando novos padrões comportamentais e filosóficos, calcados em novos valores.

Capítulo II

ANÁLISE DO GINÁSIO, DO COLÉGIO, DO TERCEIRO GRAU E DO COTIDIANO HODIERNO

2.1. O ginásio e o colégio da lei 5692/71.

Um dos objetivos do presente capítulo é o de apresentar, mediante reflexões voltadas ao passado, impressões acerca de sua distância se comparado ao presente. Essas impressões acabam por constituir histórias de vida escolar e acadêmica. Tendem a apresentar-se, face à época em que foram vividas, em proporções satisfatórias aos objetivos a que se propõem.

Assim, este capítulo está ilustrado com lembranças dos cursos primário e ginasial realizados no Colégio Santa Maria, no período entre 1952 e 1960. De 1961 a 1963 as lembranças são do Colégio Estadual do Paraná, que naquele momento se apresentou como opção natural a quem não desejava a "semi-especialização" do curso colegial na área das ciências exatas e biológicas (curso científico), ofertado pelo Colégio Santa Maria: recém-formados ginasianos maristas de classe média ingressaram no curso clássico, ofertado pelo Colégio Estadual do Paraná.

A matemática, a física e a química contribuíram para a tomada dessa decisão: se no final do ginásio já existiam o que se poderia chamar de dificuldades com Pitot e Pitágoras, apesar da boa vontade dos irmãos maristas, qual teria sido o desempenho desse grupo diante de logaritmos, fórmulas e cálculos diferenciais oferecidos pelo curso científico?

De forma que o curso clássico passou a desfilhar um imenso corolário humanístico numa classe talvez homogênea, composta de aproximadamente 40 alunos, quase todos, na verdade, até aquele momento, sem uma vocação definida. Eram todos generalistas, que com certeza fariam o gosto, de alguma forma, de Ortega y Gasset.

Caracterizava-se, assim, a imagem contrária à que o filósofo francês Émile Meyerson (*Du cheminement de la pensée*, In DELTA, s/citação de página) trataria por “chosistes”, equivalente em português a “coisistas”, ou “tecnicistas”, como hoje se pode entender, isto é, aquele que por força do sistema não aprende para saber, para obter erudição, mas sim para visar um objetivo que o satisfará à frente, a seu alcance (MEYERSON, 1931).

Jargão da época ensinava que quem não tinha vocação para nada - Medicina, Engenharia, Odontologia, etc. - obrigava-se mesmo a estudar Direito. Foi o que acabou mais tarde acontecendo. De maneira que, compondo uma turma de aproximadamente 40 alunos, os dez egressos do Colégio Santa

Maria, com integral formação marista, passaram, de repente, do rigoroso e escancarado sistema disciplinar rígido para outro, diverso e liberal, onde inexistia a atenção personalizada do controle diário de aprendizado e freqüência.

É sabido que com os maristas não existia problema de freqüência porque não havia como faltar! Diante do sistema, eram obrigatórias as justificativas e a participação dos pais. Aluno algum, por isso, sem razões efetivas, deixava de comparecer. A caderneta escolar acusava a aplicação e o procedimento semanais do aluno e mensalmente as notas.

No Colégio Estadual, dentro de um regime disciplinar que se pode chamar liberal, o comportamento havia passado para o âmbito da responsabilidade pessoal. Nenhuma exigência era aparente. Cada qual era dono de si mesmo. Não havia caderneta. A avaliação dos professores possuía talvez o mesmo rigor da dos maristas, mas a forma de aferição era outra pois não havia boletim nem contato do corpo docente ou diretoria com os pais dos alunos.

Nesses "novos" tempos de Colégio Estadual, o titular de Latim queria certamente tomar conhecimento sobre o que o aluno sabia a respeito de Horácio ou Virgílio, de Cícero ou Catão, Tácito ou Salústio, e das declinações e conjugação de verbos; os programas eram amplos, quase enciclopédicos, o que vem a sustentar algumas observações contidas na Introdução. Continuando, o professor de portu-

guês indagaria sobre a filologia românica ou sobre os livros lidos na quinzena e o de francês exigiria algum texto de *Les Misérables*, de Victor Hugo, ou de Chateaubriand, Musset, Racine ou Voltaire.

O de inglês faria o mesmo com Steinbeck, Fitzgerald, Hemingway, relativos à literatura norte-americana, e com Shakespeare, Maughan, Shaw e Cronin, à inglesa. Cervantes também era estudado na disciplina de Espanhol, afóra os clássicos portugueses, desde Gil Vicente a Eça de Queiroz, culminando com a conclusão de que... "tudo vale à pena se a alma não é pequena", segundo Fernando Pessoa, a pretender poupar seu *Mar Português* das escaramuças daqueles esforçados "generalistas", possuidores ainda, naquele momento, de vocação discutível.

A respeito do assunto, de ARCHANJO, foi selecionado:

O novo espaço físico, possibilitando a realização de experiências pedagógicas diversas, contribuiu para que a instituição assegurasse sua tradicional relevância no cenário educacional paranaense. Os depoimentos de ex-alunos e ex-professores revelam as lembranças dos entrevistados sobre o nível do ensino ministrado durante os anos 50: "O Colégio Estadual era um dos melhores colégios em termos de ensino, de disciplina, e o colégio melhor aparelhado..." (THEREZINHA). "Naquele tempo nós sentíamos muita gratificação e até hoje nós temos consciência do que foram os anos, para usar uma expressão da época, os anos dourados do Colégio Estadual do Paraná. (...) Era um colégio que nessa década de 50 e começo de 60 apresentava um ensino de nível universitário" (CECÍLIA). Nas lembranças dos entrevistados, não apenas a dimensão do novo prédio, mas o corpo de professores e a rigidez do ensino. "Perante a sociedade, pesava muito. Entrar no Estadual significava realmente fazer um ensino de qualidade" (CARLOS).

Jovens de outras localidades vinham para Curitiba para estudar no Colégio Estadual e com isso preparar-se para o vestibular. Quase todos os alunos do Colégio Estadual do Paraná, saindo do 2º. Ciclo do secundário, passavam no vestibular sem fazer cursinho. Um ex-aluno que morava em São Paulo ressaltava o *excesso de liberdade* que sentia no Colégio, logo no início da década. Ele compara com o estabelecimento que freqüentava em São Paulo, onde cada aluno tinha uma caderneta para anotações e controle de entrada e saída: *"E aqui no Estadual era uma beleza, na tinha nada disso. Se quisesse assistir à primeira aula, assistia; se quisesse assistir à terceira aula, assistia; se não quisesse assistir a nenhuma aula, não assistia..."* (SANSÃO) - (Archanjo, 1996, p. 44 a 54)

Esses depoimentos coincidem com as opiniões dos componentes do grupo referido, pois em virtuais encontros nos dias de hoje, o grupo ainda coeso apesar dos mais de trinta anos a separar uma época da outra, assuntos afins vêm naturalmente à baila. Os componentes, naturalmente comprometidos com suas atividades e experiências profissionais, contatos e relações com profissionais ou funcionários egressos da escola em épocas mais recentes, são unânimes diante de observação do comportamento e resultados intelectuais: a respeito de qualquer coisa, por simples que seja, dos assuntos mencionados em linhas anteriores, matéria de segundo grau (autores e livros, geografia, história e conteúdos do dia-a-dia), salvo haver, por coincidência, uma ou duas exceções, com certeza ninguém dirá já ter sequer ouvido falar de quaisquer dessas referências, inclusive há quem sequer saiba do tema palpitante do dia. Afora a desatenção generalizada ou falta de interesse ou estímulo, nada

mais ensinam a respeito, os programas não contêm esse tipo de informação.

O autor deste trabalho fez, em 1997, no terceiro grau, turma de primeiro ano de Direito, um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre assuntos gerais. Foi dada pelo autor, na qualidade de professor da disciplina de Cultura e Cidadania, uma semana de prazo para serem respondidas quarenta perguntas (conteúdo anexo 1). O resultado foi insatisfatório, mas quem se saiu bem, apesar de desconhecer qualquer técnica de pesquisa, foi por encontrar um número respeitável de respostas nas apostilas dos cursinhos que freqüentaram no ano passado e, por sorte, delas não se desfizeram, conforme confessaram.

No mesmo ano, diante de quadro semelhante, ao surpreender-se um dos interlocutores com a "ignorância" do outro acerca de assunto que absolutamente não podia ser ignorado, dele ouviu:

- "Mas como é que querem que eu saiba se ninguém me disse?"

Estava com a razão, sem culpa nenhuma. Na verdade, ninguém lhe havia ensinado, nem o colégio.

O que se deve ressaltar do ensino no Colégio Estadual, no caso do curso clássico, 1961/63, é justamente a lógica e a funcionalidade dos programas inseridos no currículo: a manipulação da literatura induzia o aluno à gramática, aproveitando-se, ainda, os aspectos biográficos dos autores e

geográficos e históricos de suas pátrias e dos enredos de suas obras.

Com mais naturalidade "formavam-se as cabeças", interpretando NEWMAN em *Origem e Progresso das Universidades* (1951, p. 66), quando explicava a origem da *Sapienza*, instituto interno da Universidade de Roma que se inclina para o estudo das letras, concorrendo para a incorporação desses conhecimentos voltados para o porvir, para o futuro profissional.

Avalie-se o volume de conhecimentos gerais, ou de cultura que não pode ser senão geral, conforme Gasset, obtidos desses conteúdos!

Diante disso, situados e avaliados autores e obras componentes dos currículos e programas da época no tempo e no espaço, surgiam para compor um padrão intelectual, cristalinos, os aspectos circunstanciais do espírito das épocas.

De especial, restaram hoje como memória e lembranças a excelência da maioria dos professores, alguns praticantes do mais rigoroso método tradicionalista, mas sem bafio de coisa velha. Outros também concorreram para o aprendizado de História - geral, do Brasil, da América e até do Paraná -, filosofia, psicologia, literatura brasileira, geografia humana, sociologia, antropologia, etc.

Da turma que concluiu o clássico em 1963 no Colégio Estadual, inscritos para os exames vestibulares de diversas faculdades da capital (Direito, a maioria), houve, em janeiro de 1964, o índice de

100% de aprovação, conforme notícias da época. Sem cursinhos ou assemelhados. Corroborando ARCHANJO e aliando essas apreciações à da excelência em termos de qualidade, existente no científico do mesmo Colégio, que era expressiva.

É claro que um fato como o referido acima, o de totalidade de aprovação, costuma engrandecer alunos, professores e estabelecimento de ensino, mas, aos professores, o fenômeno não surpreendia, como testemunha o professor Eros Gradowski, na época diretor do Colégio Estadual e mais tarde diretor da Faculdade de Direito da PUCPR. Afirmou que “o êxito do clássico começara quase no momento de sua implantação, dado o elevado controle que possuía a direção e o pequeno número de alunos optantes; anualmente, nunca mais de cinqüenta.(1996).

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação, visou os primeiro e segundo graus. Anísio Teixeira, inicialmente o autor da referida lei, posteriormente objeto de diversas ingerências, promoveria de início uma reforma de adaptações, sem sustos, como ele mesmo disse, e como já se disse em páginas anteriores, regulando o que merecia ser regulado e proporcionando, por meio de seu Art. 20, letras a) e b), atenção especial à variedade de métodos de ensino em vista de peculiaridades da região e grupos sociais. Foi o ponto alto da lei, o seu grande momento, como se referiu ROMANELLI, já mencionada.

O clássico, assim, não sendo basicamente afetado, continuou a produzir bons frutos. Na função de diretor do Colégio Estadual do Paraná, o mesmo GRADOWSKI, ou os seus sucessores, conseguiram sustentar a qualidade do ensino até por volta de 1969, conforme foi dito por GRADOWSKI e agora ratificado por Ernani STRAUBE (1997), em entrevista para o presente trabalho, diretor do estabelecimento anos depois, quando começou a haver problemas com a fixação de professores. Passara a existir dificuldades para manter o padrão no momento das substituições. E como estas ocorriam provocando sempre um *capitis diminutio*, o curso declinou, até que em 1971 foi extinto por força da lei 5692.

2.2. O terceiro grau na lei 5540/68.

Da universidade as lembranças prosseguem. A entrada deu-se de maneira natural. É claro que deve ter havido casos de insatisfação, como pode ocorrer quando se escolhe uma carreira profissional. Da maioria, porém, dos quase cem primeiristas de Direito que se formaram juntos em 1968, um exemplo houve, apenas um (Ronaldo (...)), de abandono do curso por erro pessoal de avaliação vocacional, conforme seu próprio testemunho: ainda em meados do primeiro bimestre esse estudante deixou de freqüentar a Faculdade de Direito por

entender que não era aquilo que desejava. No ano seguinte, fez vestibular para Arquitetura, passou e hoje é um profissional realizado.

No decorrer do curso, tradicionalmente austero, ficou patente a distância entre alunos e professores na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. As aulas davam-se de cima para baixo, mais parecendo conferências do que aulas propriamente ditas. E assim foi durante todo o tempo. A preocupação com técnicas e aspectos didáticos, por exemplo, deveriam estar mais ao lado dos alunos, se quisessem aprender, do que dos professores que entravam, cumprimentavam, discorriam sobre o ponto e, após cinqüenta minutos, despediam-se. Nada mais. Alguns nem isso faziam. Interessados em alguma dúvida? Raramente. Tratavam-se de formalíssimas exposições temáticas dentro de um sistema tradicionalíssimo de ensino. Do alto do estrado que abrigava a cátedra, o professor era soberano. E soberano reinava não só por cinqüenta minutos, mas pelo período de contato direto durante o curso inteiro, detentor do poder da presença, sempre respeitada, e da nota, sempre temida. Na rua, não se dava ao luxo do cumprimento. Mas, se uma oportunidade viesse a exigí-lo, esse era seco e formal. Alguns mais acessíveis, por temperamento, eram um tipo de pessoa dentro dos limites da Faculdade e outra fora deles. A acessibilidade, porém, permanecia relativa; nada de exageros, pelo contrário. Aliás, em dimensões meno-

res, o mesmo ocorria com alguns dos professores do segundo grau, no Colégio Estadual. Nada de intimidades! Com os irmãos maristas era diferente: mesmo respeitados, permitiam, de maneira positiva e salutar, certas liberalidades, o que vai por conta também do fato de se viver muito tempo dentro do colégio, uma extensão, afinal, da própria casa.

Voltando ao terceiro grau: revisão de prova? Só com muita coragem, porque a atitude de nada adiantava. Perder prova? Segunda chamada? Sim, existia, mas só depois de provado e comprovado o motivo de suma importância que provocou a ausência no dia pré-determinado. Igual a hoje, mas sem flexibilidade alguma. Abono de faltas? Nem pensar. A popular "colher-de-chá", alguns décimos, com relação à nota de uma disciplina? Escândalo! Jamais se teve conhecimento de que, comprovadamente, um professor, às claras, tenha feito isso. E assim por diante. Exemplo maior dessa inflexibilidade foi quando chegou o momento de escolher e convidar o paraninfo dos formandos. Foi escolhido o titular de Direito Civil, merecidamente, quatro anos com a turma. Era costume da Faculdade designar, no segundo ano, para Direito Civil e Direito Penal, um professor que viesse a acompanhar a turma até o quinto, na mesma disciplina. Pois bem, escolhido estava o mestre de Civil. Aceitaria? Não iria imaginar que naquela escolha uma segunda intenção poderia estar embutida? A comissão de formatura compareceu à sua casa para formalizar o

convite, viu que o velho mestre pareceu contente, agradeceu, mas nem por isso foi efusivo. No dia da solenidade, porém, proferiu um discurso tão bonito, cujo conteúdo, em determinados momentos elevado de sentimentalismo e gratidão, que produziu efeitos surpreendentes nos formandos, pois nenhum deles sabia que era aquilo que o mestre-paraninfo pensava. Jamais deixara transparecer, naqueles quatro anos de convívio, que no fundo, na intimidade, era um romântico o mestre de Direito Civil, um sentimentalista. Jamais se permitira amistoso.

O sistema tradicionalista de ensino tem lá seus encantos, mas a realidade atual não aconselha essa prática, pois tende para a prática progressista, que em suma distende a relação professor/aluno e abre um diálogo de maneira franca. O tradicionalismo garantia de maneira especial essa relação, ficando por conta do professor graduar a distância desejada. O que não se pode é deixar que o aluno gradue essa distância, embora hoje os tempos sejam outros e essa situação é quase a que se verifica.

Pessoalmente, acredita-se que numa sala de aula exista espaço para a prática de certas técnicas de liderança situacional, matéria desenvolvida no âmbito da Administração e que nas mãos de Hersey e Blanchard (*Liderança Situacional para executivos*) adquiriram feição apropriada para adaptações em áreas diversas. Consiste em esta-

belecer formas de tratamento considerado o grau de maturidade do subordinado. A transposição dessa técnica de chefia para uma sala de aula faria do professor o líder e do aluno o liderado. A turma, assim, é conduzida da forma e para onde deseja o condutor. É como se apresenta viável aliar o método tradicionalista ao progressista, com ênfase a este, e dessa junção obter resultados. É que nas vésperas do ano 2000, quando a sociedade se está caracterizando como a do conhecimento, o poder estaria com quem reúne características especiais de vontade e criatividade, e portanto se destaca, e não com aqueles que, alienados à realidade, deixam de procurar os quefazeres, conscientes da importância que possuem na e para a sociedade. Só se poderá proporcionar essa conscientização aos estudantes se lhes for permitido ter opiniões, dialogar, trocar idéias, discordar. O estudante tem de ter projetos próprios e confiança nas suas próprias convicções. Há que orientá-los para que saibam onde encontrar as informações desejadas. O estudante deverá desenvolver seu espírito crítico. Deve-se ter reservas, contudo, quanto a pontos extremos. O sistema tradicionalista ainda presente nas escolas pode e deve ser alterado com a inserção da flexibilidade na sua substância comportamental, fazendo que discretamente sejam incorporadas as desejáveis essências progressistas no que diz respeito a maneiras mais complacentes de pensar e expor.

Após o término do Curso de Direito, os contatos pessoais com a Universidade praticamente cessaram. A vida profissional foi iniciada na área da advocacia preventiva empresarial e contatos com ensino/aprendizagem deram-se especificamente por meio de diversos cursos de médio porte, dois deles realizados na Fundação Getúlio Vargas, um em São Paulo e outro no Rio, na Escola Brasileira de Administração Pública, EBAP, na qualidade de aluno, buscando aperfeiçoamento técnico para a prática do dia-a-dia.

Nesse tempo, interregno entre o último efetivo contato (1968) e o mais recente (1988) - 20 anos, portanto -, muita coisa aconteceu na área da educação. Uma grande reforma deu novas feições ao ensino superior (Lei 5540/1968); e outra ao ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5692/1971), depois do acordo entre o MEC e a USAID, visando a implantação de um outro sistema de ensino caracterizado como funcionalista, tecnicista. Com vistas ao mercado de trabalho, baseou-se o estudo na teoria do capital humano, do norte-americano Theodore Schultz.

Os 20 anos afastados da área e a visão de aluno de um tempo já considerado passado, não poderiam causar outra impressão que a negativa a quem retoma, de repente, o contato com a universidade. No mínimo, uma impressão surpreendente, por estar tão diferente. O que se viu foi um mundo novo,

estranhamente diverso do conhecido. Sem de imediato tomar pé em salas de aula, constatou-se um ambiente muito livre, descampado. Trajes diferentes, talvez inadequados para uma lembrança de terno e gravata. Sinal dos tempos, é claro. Quando é que, há vinte anos, se veria um estudante nas dependências da escola vestindo bermudas? Cabelos compridos, óculos escuros... e boné! Brincos e medalhões?... Tudo isso em nome da modernidade? Essa modernidade abrigaria a indisciplina, a liberalidade excessiva a ponto de ser considerado normal comer e beber dentro da sala de aula em plena aula? E as permissibilidades com relação aos trajes com os quais freqüentam o ambiente das universidades?... Que novos tempos são esses?... Melhores? Piores?

Seria até de perguntar a esses estudantes que cumprem à risca, no ambiente universitário, as regras dos novos tempos, se tivessem de comparecer a uma entrevista de emprego iriam assim vestidos?

O contato com as salas de aula deu-se alguns anos depois. A sensação, então, foi a mesma daquele mundo novo já experimentado, só que bem distante do mundo colegial ou universitário palmilhado décadas atrás. Em suma, o impacto foi inevitável. O impacto equivalente ao pai "quadrado" que tem a oportunidade de ouvir o filho pequeno dizer o primeiro palavrão aprendido no jardim de infância. As primeiras aulas foram difíceis, como bem merece um professor "quadrado". Não se podia

compreender as razões dessas novas posturas. Mas os tempos eram na verdade outros e não se devia parecer ingênuo perante pares, companheiros que, mais jovens, não possuíam aquela mesma sensação por não terem, certamente, experimentado outra. Constatou-se um virtual desinteresse da parte da maioria dos alunos. Puxava-se um assunto calcado em personagens ou fatos, coisas simples, nada de muita exigência, e constatava-se o absoluto desconhecimento da matéria. Certa vez, numa aula de Linguagem Forense, terceiro ano de Direito, procurou-se dar uma sacudidela na turma, buscando assunto mais ágil. Como se falava de retórica, oratória e eloquência, seria oportuno citar Cícero, como o maior orador romano, a título simples de referência, antes de mencionar Vieira, Mont'Alverne, Tobias Barreto, Rui Barbosa, Castro Alves. Ninguém, para pasma surpresa, nenhum dos componentes da turma havia, pelo menos uma vez, ouvido seu nome! Desconheciam, simplesmente. A todos interessara saber "quem era o gajo" - termos de indagação que um aluno utilizou para fazer graça! Tentou-se Júlio César, Marco Antônio... conheciam, sim, parece que do cinema. De retórica, oratória, eloquência, que saberiam? O remédio foi contornar o ponto e começar mais do começo, com ditado, composição, descrição e tipos e formas de requerimento, até se poder chegar a petições, embargos e por aí afora. No 3°. Grau! Mesmo assim, não se modificou a triste sina de verificar descabros

como "pôssa dagua", "xuisco", "petissão", "hilustríssimo", "preoritario" e coisas semelhantes. Representa isso, está claro, prova contundente da ausência do já referido "ciclo básico", analisado por NEWMAN (*Origem e Progresso das Universidades*, 1951), e fundamental para ordenar, dentro das cabeças, os volumes necessários de conhecimentos gerais, sem os quais não se chega a lugar nenhum. E como essa fase se caracteriza pelo distanciamento da leitura, não há como adquirir nem conhecimentos gerais nem noções básicas da língua portuguesa, que nas mãos desses "novos bárbaros" chega a parecer, se escrita, dialeto inculto praticado nos confins desses brasis... Neste caso, ou-se reafirmar futuros bárbaros, que, com certeza, ignoram o quanto andam deslocados dos justos tempo e espaço, vitais para o tal do desempenho útil no porvir.

Por oportuno, justamente com referência ao desempenho útil no porvir, deseja-se mostrar matéria jornalística intitulada "Vestibulandos esculhambam professores", recentemente produzida para o jornal do bairro da Água Verde, em Curitiba. Observe-se que a matéria é elaborada por profissionais que estudaram jornalismo com a intenção de serem úteis no porvir. Mas a qualidade do título e do texto não apresentam sinais dessa utilidade, pois carecem esses profissionais, como grande parte dos profissionais atuantes em órgãos de co-

municação escrita, de qualidade e precisão técnicas.

Veja-se o texto (Jornal Água Verde, n.º 110, p. 2, anexo 2; estão destacados em cores o texto original, amarelo claro e os comentários a respeito em amarelo mais forte):

Vestibulandos esculhambam professores

(Transcrição parcial, com comentário imediato das partes sublinhadas)

Em 1988, durante vestibular na PUCPR, o tema proposto para redação foi - 'Ser Professor'. Muitos vestibulandos escreveram a palavra difícil, referindo-se à vida dos mestres, em 14 grafias erradas, entre as quais difíssil e difícies. E mais, instrumento, disipulo, incomprendido, enguinorância, pasciência, canssaço, encinar, enssinar, incinamento e exsplicável.

Algumas definições sobre professores causaram muitos risos entre aqueles que revisaram as redações”:

- Os professores estes seres humanos cujos, graças a seus esforços merecem o pseudônimo de mestres.
- Professor é aquele que fica o ano inteiro na retaguarda do aluno.
- Ser professor é levar uma vida de cão, acordar as seis e dormir as uma.
- Professor é aquele que se pode correr pedindo ajuda.
- Professor é um manipulador mundial.
- O professor é um cuspidor de matérias.
- Dir-se-ia que ser professor é gozar das melhores faculdades mentais.

- Os professores são verdadeiros adubos.
- À falta de professores nós seríamos todos irracionais.
- A educação é a única antítese para os problemas brasileiros.
- Os professores colocam a mão no futuro de seus alunos.
- Adotar uma carreira professoreinha é, acima de tudo, um ato humanístico.

Com alunos desse tipo, não é difícil constatar que o nosso ensino vai muito mal. Certamente, os professores que 'ensinaram' os alunos que escreveram as frases acima, merecem os adjetivos e definições publicadas".

"...afirma-se, inclusive, que a maioria dos estudantes de hoje não sabem escrever. Saber escrever, literalmente, é conseguir expressar com exatidão suas idéias, sem erros gramaticais. Recentemente, um jornal de bairros contratou uma jornalista recém-formada em faculdade do interior de São Paulo. Foi um desastre, ela simplesmente não sabia a diferença entre redigir uma redação, artigo ou reportagem".

Comentários específicos à matéria acima:

A transcrição é parcial. Nessa matéria, como soe acontecer em todos os anos no período pós-vestibular, são transcritas frases encontradas nos textos das redações propostas, neste caso, "Ser Professor". Há sempre o curioso e o engraçado em todas as "pérolas" dessa natureza! De inusitado, porém, absolutamente nada, pois é o comum encontrado nas redações de vestibular. Registrável,

contudo, é a parte da matéria, cujo grifo é nosso. As jornalistas, já em seus porvires, ou seja, no exercício da profissão, proporcionalmente aos agravos por elas apontados e ao tripúdio e reverbêrio levados a efeito relativamente aos desditosos vestibulandos, cometem, em plena atividade profissional, grande quantidade de deslizos, mormente se formos avaliá-los qualitativamente e estruturá-los face aos desempenhos. Começam por dizer que “com alunos desse tipo” e que “os professores que ensinaram os alunos que escreveram as frases acima, merecem os adjetivos e definições publicadas”.

Ora, não há professor que ensine o que não pode ser ensinado. Não é da natureza da docência nem do talento pessoal de nenhum deles. As idéias que aparecem não passam de mero fruto da má formação de cabeças por falta de leitura, por falta de atenção, por falta de interesse. Por falta também de bons professores no período básico, mas não que maus professores lhes tenham ensinado a pensar dessa forma. Ou mesmo a não pensar. As tolices lidas são tolices reais, mais do que regulares na cabeça da atual “leva” de estudantes. O comentário das esforçadas, mas muito pretensiosas, jornalistas é absolutamente infeliz! Como se não bastasse, contaram a historinha da paulista que não sabia a diferença entre redigir uma redação (sic), um artigo ou uma reportagem. Ora, redigir uma redação, além de pleonástico e redundante, no exercício profissional do jornalismo chega a ser um

descalabro, bem como redigir uma reportagem, que naturalmente é feita, é elaborada; o que é redigido é o texto da reportagem.

E para encerrar, as letras garrafais do título - VESTIBULANDOS ESCULHAMBAM PROFESSORES - encarregam-se de esculhambar (verbo desqualificado e de extremo mau gosto em linguagem oral coloquial; o quê não se dirá se utilizado em órgão de imprensa, formador naturalmente da opinião pública?) e esculhambam mesmo (ignorando a etimologia) não só os professores, mas principalmente, de maneira indireta, os desavisados leitores. Também, de maneira direta, a si próprias, como jornalistas formadas.

Como este, muitos exemplos semelhantes poderiam ser oferecidos neste trabalho. De profissionais médicos, dentistas, advogados, engenheiros, contabilistas e profissionais, enfim, que tenham uma suspeita ou deficiente utilidade no presente, no exercício profissional, por nódoas de formação.

Reportagem colhida na revista VEJA, de 23 de abril de 1997, pág. 18, reforça, por exemplo, o despreparo de profissionais da imprensa, contando que um jornalista saiu-se com esta:

— “Será que dava para entrevistar o autor?” - na estréia da peça *A Capital Federal*, no Rio, de Arthur Azevedo, consagrado dramaturgo brasileiro, falecido em 1908.

Essa dissociação da realidade dá-se por simples falta de cultura geral no exercício da profissão. Jornalista formado, não há como desdenhar conhecimentos específicos de seu trabalho.

2.3 Vestibular: um sintoma da falta de preparo do estudante.

No início do ano de 1997, para o jornal Diário Popular, 12 e 13 de janeiro de 1997, p. 14, (anexo 3), o professor Jayme BUENO, do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e também coordenador da comissão de correção das redações da Universidade há mais de vinte anos, concedeu entrevista salientando a falta de qualidade dos muitos textos, verificada no vestibular de 1997, em que o texto pedido foi para que os candidatos discorressem sobre “o eterno e o efêmero”:

— “Falta leitura e concatenação de idéias ao estudante de hoje” - afirmou (1997).

Curioso é que, diante de tamanha exigência, logo após a “derrocada” de substancial número de concorrentes, conforme jornais da época, especialmente o próprio Diário Popular (p. 14), que registra:

O tema da redação (*O eterno e o efêmero*) do vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1997) provocou alguma polêmica no início da semana passada.

Jornalistas e professores saíram por meio da mídia, com veemência, em defesa dos estudantes, alegando ter sido o tema bastante complexo para muitos, mal saídos da puberdade.

Plena razão. Não por terem recentemente saído da puberdade, mas sim por jamais terem exercitado o raciocínio com a prática da leitura. Afirmou BUENO:

Tivemos problemas de ortografia, mas o mais grave é a desorganização do texto, a falta de lógica, de coerência. A leitura é básica e não precisa ser de literatura. Leitura de jornais, revistas, livros didáticos. Com isso, a pessoa vai criando o hábito de organizar o pensamento, que é o que se quer na redação do vestibular. Algumas redações corrigidas, com erros grosseiros de ortografia ou de concatenação de idéias nos ensinam que na área da linguagem as perspectivas são sombrias. Televisão e computadores desviam o estudante da leitura, apesar de estudos recentes apontarem para um maior desenvolvimento da criança que vive no mundo da informática. Pela velocidade das informações, a televisão, o videogame e o computador concorrem para isso, mas o ideal é a união de todos esses elementos (1997).

Não é sem propósito que se costuma citar a lei n.º 5692 com certos cuidados. É evidente que a imagem do terceiro grau hoje é consequência direta dos conteúdos dos primeiro e segundo graus. Não é com todos que acontecem os descalabros, mas há um expressivo percentual. Os que não se encontram nessa situação, números reduzidos, denunciam uma espécie de autodidatismo ou influências e

atenções de berço. Quando se pede em aula um texto qualquer, as orações não têm coordenação e uma só idéia fica fracionada várias vezes. Da pontuação nem se fala, pois parece que o ponto existe apenas quando se cansam de escrever. Quando falta ar, aparece a vírgula, e os sinais gráficos restantes são positivamente mal aplicados. Os alunos de hoje, repetindo, não lêem mais e por isso não aprendem nem a escrever nem a falar. E o mais estranho é que desconhecem tal necessidade. Indagados, semblante isento de culpa, vêem essas palavras como enfadonhas e fantasiosas. Isto, sem metodologia formalizada e portanto inadequada, foi percebido em sala de aula pelo autor deste trabalho no decorrer do ano de 1997.

O terceiro grau hoje parece possuir, nos dois primeiros anos, a feição do ginásio de antigamente; nos terceiros, quartos e quintos anos, a feição do científico ou do clássico. Seria um exagero tal assertiva?

A impressão que se tem, quando diante de turma de primeiro ano, é que boa parte dos componentes não sabe o que está fazendo ali, naquele lugar e naquele momento. Constatou-se (o autor constatou), pela vivência do dia-a-dia e porque a disciplina de Cultura e Cidadania é comum a todos os cursos da Universidade e distribuída nos currículos do 1º. ao 4º. ano, conforme o curso, que há um certo ar de interrogação nos semblantes. Irrequietos, tendem para a indisciplina em permanente

algaraviada. A preocupação maior é quanto a assinar a lista, ou responder à chamada, e escaparem-se!

No segundo ano as coisas não se modificam muito, a não ser pelo crivo de seleção automática, com os não convictos abandonando oportunamente o curso. No terceiro há uma nítida diferença: começam a vislumbrar a proximidade da vida profissional. Com isso, cresce o interesse assustadoramente, mas o desempenho patina pela ausência do substrato perdido, ou não adquirido. Os trabalhos continuam de baixa qualidade e as deficiências com relação à falta de cultura geral, ou conhecimentos gerais, são patentes. O desinteresse pelo cumprimento das tarefas, idem. A preocupação estampada é a nota e o número de faltas, mas nem por isso são capazes de empregar esforço maior. A superficialidade é um fato. E nada mais a comentar sobre o restante do curso, que toma aspectos curiosos. É cada vez maior a presença do pragmatismo, aliado infelizmente às dispersões: o grupo passa a focalizar a solenidade de formatura, fenômeno que absorve um tempo enorme do último ano e boa parte do penúltimo.

O tempora! o mores! Universitas haec intelligit; magister videt!

("Ó tempos! ó costumes! A Universidade sabe estas coisas; o professor as vê") - paráfrase a Cícero.

Há que, mesmo em face desses novos tempos, dar-se o desconto à generalização dos juízos aqui apresentados. Está claro que tudo não acontece com todos. As exceções existem.

Mas é, sem dúvida, um sinal de alerta para aqueles que saem das faculdades obrigados a começar a aprender o específico. É reafirmar ORTEGA Y GASSET, quando insiste no fato de que

(...) a Universidade é uma escola de cultura (sistema vital de idéias em cada momento), obtida de modo científico ou empírico. A Universidade é a escola que deve distribuir essa cultura geral, de maneira que deve estancar o maior mal dos tempos modernos que é o *tecnicismo*, que cria especialistas sem cultura - novos bárbaros, atrasados relativamente à sua época (...) (1946, p. 32).

Se existe esse cenário hoje nos bancos universitários, voltando a NEWMAN (*Origem e Progresso das Universidades*, 1951), é porque, definitivamente, não se formaram as cabeças no tempo e momentos certos.

Não aconteceu a permanência dessas pessoas nos ciclos básicos anteriores ao terceiro grau quando deveriam ser preparadas na direção das universidades, cuja função precípua continua sendo aprimorar, partindo de pré-requisitos, não perder seu tempo a ministrar, como beabá, esses mencionados pré-requisitos, que é o que acontece hoje em dia.

2.4 A prática nos ensina a educar

Em princípio, a partir da situação em que se encontra a educação em meio a uma desconfortável organização político-econômica no país, não há necessidade de uma reformulação total. Tem-se ouvido exaustivamente pela mídia, do próprio presidente da República ou de seu ministro da Educação, que a educação no Brasil será mudada, custe o que custar. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, certamente permitirá uma ação serena do governo no tocante aos ajustes que merecem os currículos e os programas. As diferenças entre os ensinos público e particular poderão dar a dimensão exata das necessidades em matéria de modificações, renovações e até criações. MOREIRA, em seu primeiro trabalho sobre educação, 1945, salienta: "(...) ainda será a prática que nos ensinará, em última instância, como educar (...) (1945).

É nisso que se deseja acreditar hoje. A experiência de tantos anos negativos no âmbito da educação induzirão o governo à serenidade no que disser respeito às reformulações, às posturas que decorrerão da vigência da nova lei que não chegou para mudar nada abruptamente, para alterar com transtornos, para sacudir com prejuízos. Ela veio para ajustar o contexto e para deixar as instituições a ela afetas serem regidas e regulamentadas. Os provões estão aí e já mostraram, pelos relatóri-

os do MEC, que o ensino público ao nível de 3º. grau é de melhor qualidade que o particular. Isso foi divulgado pela mídia. Com isso, vê-se que o governo está atento e com boa vontade para agir, para concretizar as estratégias que advirão, fruto das pesquisas e estudos hodiernos recentes, sem que se conote otimismo à parte.

E explica ainda MOREIRA:

A prática de que falamos requer iniciativa, trabalho e vigilância. É, não resta dúvida, a prática no sentido de aplicar, de fazer, do útil ou do pragmático; mas também o é no sentido de experimentar, de verificar, de avaliar, por suposição indutiva. Praticar não é a simples repetição do já feito, não é a rotina; é, sobretudo, modificar, renovar e criar! (1945).

Acrescenta-se: é também, no que caiba, retomar a experiência acumulada adequá-la às novas realidades impulsionadas pela tecnologia da informática.

Não obstante, há de ser considerado, para qualquer desses fins que tenha como objetivo alterações do ou dos sistemas educacionais ora em prática, o fato de que se o ensino público (reconhecido publicamente pelo governo que os estudos constataram residir o problema especialmente no 2º. grau) apresenta características caóticas envolvendo quase incontáveis fatores, o ensino particular está ainda longe do satisfatório, apesar de muito distante do caos, embora possua currículos e programas infinitamente inferiores em volume e qualidade àqueles praticados antes das re-

formas de 1968 e 1971. Infere-se daí que não é a didática, suas técnicas e seus estilos que anda carente nos dias de hoje, pois ao construir meios para tornar realizável a aprendizagem, pode-se afirmar que esta amadureceu no que diz respeito à dosagem e motivação no ensino, principalmente a partir dos meados do século XX; andam carentes, na verdade, os conteúdos escolares que, pela falta de abrangência, tornam-se áridos e insopitavelmente desinteressantes (MOREIRA, 1962, DELTA).

Essa situação vem de longe: em torno de 1920, havia um sistema de ensino elementar urbano, primário (4 anos) e complementar (3 anos). Acelerava-se, nessa época, o processo de urbanização da população brasileira. Foram constados então os padrões da subcultura intelectual do povo. Como esse processo aumentava a clientela das escolas urbanas e não viu o governo outra maneira que não a de aumentar numericamente as escolas. Canalizou, então, os recursos disponíveis para as construções escolares, a formação de professores e seus respectivos salários. A escola em si foi prejudicada, decorrendo daí o encaminhamento da solução do problema para reduzir e simplificar os conteúdos. Essas soluções paliativas na área da educação sempre vieram a prejudicar os contextos! Somente em 1931, com Francisco Campos à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e, posteriormente, Gustavo Capanema, até 1945 no comando da educação, já desmembrado o ministério, é que

se voltou para a importância dos currículos e conteúdos programáticos (MOREIRA, 1962, DELTA).

Por haver certa autonomia com relação às escolas, no que se tratasse dos conteúdos programáticos, e também aspectos curriculares, a qualidade da formação do estudante ligava-se à seriedade dos estabelecimentos de ensino. Assim, desde as reformas efetuadas por Francisco Campos, e não se pode dizer também que já de priscas eras, as escolas se diferenciavam e impunham-se pelo grau de esmero com que conduziam seus ideais. A existência das conhecidas “fabricantes de diplomas” era uma realidade, mas davam-se no âmbito particular. Não havia escola pública que se desse a essa pecha! Umas eram consideradas melhores dado o plantel de professores, todas porém com obediência a um sistema formal, sendo a escola padrão o Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro. Quanto às particulares, avultavam, pela quantidade, as religiosas entre as demais, ocorrendo nestas demais a incidência do referido “pagou-passou”. Fizeram fama em todas as cidades durante várias décadas (ARCHANJO, 1996, p. 47).

O quadro hodierno está envolto numa aura de ansiedade. O próprio governo reconhece a necessidade de alterar o estado de coisas e faz logo por estabelecer um programa de reformas. Os chamados “arautos do caos”, encontráveis a esmo em todos os lugares, dentro de seus pessimismos gratuitos, costumam dizer que não se sabe se o faz com in-

tenções realmente voltadas para o interesse comum ou se com a finalidade de desviar as atenções populares dos quiproquós políticos e econômicos. Imagina-se que ambos os assuntos estejam em pauta, em virtude do fato de que os investimentos na educação apenas provoquem resultados a médio e longo prazo e os equívocos e facécias político-econômicos mereçam soluções a curto. Fato é que, depois de muita discussão, o Ministério da Educação tomou conhecimento dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que teve a finalidade de radiografar o primeiro e o segundo graus do país, abrangendo 2.289 escolas públicas e 511 estabelecimentos particulares. Essa tentativa já havia sido realizada em 1991 e 1993, com resultados insatisfatórios. Agora, mais estudado o assunto e aperfeiçoados os testes, constatou-se que o ensino fundamental melhorou (piorar não podia), dirigindo-se portanto as atenções à luta de ampliarem-se as vagas e visar o aumento de qualidade do segundo grau. Diante disso, deve-se cuidar em não provocar ilusões, mostrando por meio da estatística situações de melhoria quantitativa dado o incremento de vagas nas escolas. Isto chega a ser até fácil, pois é só construir escolas ou mais salas de aula nas escolas. A estatística logo apontará, a curtíssimo prazo, para os expressivos números de crescimento na área. Mas o que se precisa mesmo é de qualidade e isso, por meio dos métodos que o governo tem nas mãos e por qualquer outro que

exista, pelo que se tem oportunidade de observar, a curto prazo não poderá ser constatado.

Dá-se o exemplo tomando-se o próprio Estado do Paraná, onde se tem demonstrado que melhorias se deram no âmbito quantitativo, pois mostra-se e prova-se, sem causar polêmica, que um dos motivos que levaram a montadora francesa Renault a se instalar no Estado foi justamente o elevado número de trabalhadores com o segundo grau completo (entrevista na TV do governador Jayme Lerner, em outubro de 1997). O esforço dos últimos governos estaduais tem estado às voltas com a construção de salas de aula anexas a edifícios já existentes (Secretaria de Planejamento do Estado por meio da FUNDEPAR). Uma prática salutar, sem dúvida, mas que favorece, como já se disse acima, uma estatística apenas quantitativa, não qualitativa. O próprio país, diante da indignação da sociedade, pulou de 3,7 milhões de matrículas no nível médio para cinco milhões, conforme dados publicados em revista semanal de expressiva tiragem (ISTOÉ, 1996.).

Maria Helena Guimarães de Castro, secretária de Avaliação e Informação Educacional do MEC, face a esse quadro de avaliações que representa nada mais do que um mutirão para determinar o que já se sabe, possui uma visão lúcida do assunto, conforme reportagem publicada pela revista ISTOÉ. Afirma:

Quanto mais os alunos avançam na escolaridade, menos conhecimentos estão acumulando. O grande salto ocorre até a oitava série (ensino fundamental, oito anos). Daí em diante (ensino médio, três anos), o ganho é mínimo (ISTOÉ, 1996).

Na verdade, é isso mesmo que se observa, com vantagem para os estabelecimentos particulares, cujo corpo docente tem seu lado financeiro mais assistido, embora as universidades públicas promovam pesquisas dentro de uma política razoável de qualificação de seus professores.

Um óbice que se apresenta como uma grande sobrecarga, a maior delas talvez, está situada nos currículos dos cursos fundamentais e nos conteúdos dos programas, que positivamente não se equiparam aos que eram aplicados até o advento da lei 5692, em 1968. Por profundidade ou por abrangência, eram mais eficazes e provocavam com mais fertilidade a tão desejável construção de conhecimentos.

Hélio SILVA, consagrado escritor e historiador brasileiro recentemente falecido, cuja especialidade foi a história política contemporânea, afirmou, certa vez, numa lucubração sobre a contribuição do cinema para o ensino da História:

Antigamente, o aluno estudava História Geral e um belo dia via um filme sobre Gengis Khan, por exemplo. Logo sua lembrança e atenção se voltavam para o tempo em que o livro primeiro a respeito do assunto lhe contara a história. E embevecia-se novamente, com o livro e com o filme. Hoje vê o filme e acha esse tipo de aventura uma ficção completamente ultrapassada (SILVA, 1994).

Soube-se, tempos atrás, depois de a imprensa se mostrar implacável quanto à exclusão do francês com base na lei 4024 do rol das matérias de prova para o ingresso no Instituto Rio Branco (VEJA, 1996), que o ministro Luiz Felipe Lampreia, das Relações Exteriores, justificou o fato alegando ser impossível exigir conhecimentos de francês quando foi excluída essa língua como disciplina do currículo dos cursos fundamental e médio; que o francês, então, estaria sendo ministrado pelo próprio Instituto, em "tour de force", durante o período de formação e que todos ficassem tranquilos porque ninguém se formaria na escola preparatória para a carreira diplomática sem os conhecimentos necessários da aludida língua. Não é curioso?

O mesmo aconteceu com o latim pela mesma lei acima citada. O difícil foi, na época, ler e ouvir argumentos que justificassem a exclusão do latim dos currículos dos ensinos fundamental e médio. Houve quem alegasse que o latim deveria ser abolido para que os alunos não perdessem tempo com o estudo de uma língua morta e, portanto, inservível para a comunicação entre as pessoas. Ora, não se estudava latim para falar latim. Nem o papa fala latim! Mas o fraquíssimo desempenho em português dos estudantes de hoje é mais um fator que aponta para a calamidade causada pela sua exclusão dos currículos regulares. Se ainda vivo em 1961, o consagrado latinista Vandick Londres da Nóbrega,

catedrático e diretor do Colégio Dom Pedro II, no Rio, teria ido ao máximo de sua indignação!

A lei 5692/71, ao visar o ser humano como capital, como bem rentável, como elemento de valor material, impôs uma direção tecnicista que não deu certo. Prova disso é que foi alterada algum tempo depois e desobrigada a manutenção do ensino técnico específico nos cursos regulares do segundo grau. O professor Felício RAITANI NETO, na época titular da disciplina de filosofia no Colégio Estadual do Paraná, entrevistado, contou que foi designado para ministrar aulas de Direito, numa cadeira instituída num dos cursos profissionalizantes. Foi designado, mas

não recebi o programa, que na verdade não existia. Diante de duas ou três mocinhas que foram mandadas pelo MEC com o fim de 'reciclar' os professores do Colégio Estadual, indaguei qual seria a metodologia, o sistema que iria aplicar para ensinar Direito, matéria de curso superior no segundo grau. A moça interpelada, ficou sem resposta e mandou o professor encontrar a solução e adaptar o programa. E afirmou que não entendia nada de Direito e portanto não poderia indicar alguma coisa especial ou um procedimento adequado (RAITANI, 1997).

A lei n.º. 5540/68, reformulando os currículos nas escolas de 2º. grau foi benéfica, mas já haviam desmantelado boa parte da abrangência dos programas, e, de um modo geral, as humanidades.

Hoje, em 1997, depois de a sociedade ter assistido a lei 5692/71 a viger por quase trinta anos e apreciando seus discutíveis resultados, toma nas mãos a lei 9394/96, sancionada em 20 de dezembro

de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional e constata a realidade da existência de talvez mais uma reforma "sem sustos", como fora a 4024, em 1961. Estabelece uma regra ampla de jogo dirigida ao universo brasileiro e abre espaço para que de um lado o governo, por meio do Conselho Nacional de Educação, decida e regulamente e, de outro, os estabelecimentos encontrem, dentro do sistema, os melhores caminhos para si e para seus interesses.

Para ilustrar a necessidade da preocupação nessa área, tem-se o exemplo da Coréia que, em 1970, como forma final de recuperação da guerra com os Estados Unidos, dirigiu suas atenções para o ensino básico. Sua renda per capita era de 250 dólares, menor do que a brasileira. Hoje é o dobro. O esforço foi uníssono e o tamanho do país ajudou (EXAME, ano 30, nº. 15, julho/96, p. 46).

No território brasileiro, pelo menos se exigiria o esforço uníssono porque a extensão não ajuda. Enquanto nos Estados Unidos o ano letivo varia de um Estado para outro, no Brasil os governos têm sido insensíveis para essas diferenças regionais (agora, a lei 9394 estabelece tal necessidade), com base nos aspectos sociais, culturais e climáticos. Quando o MEC contratou com a USAID a implantação do estudo que serviu de base para a lei 5692/71 e 5540/68, desejou-se estabelecer um padrão em cima do despadronizado, conforme estratégias discutidas pelos grupos de trabalho decorren-

tes do convênio e registradas por Romanelli (p. 205 e seguintes). Classes sociais e culturais foram niveladas pelo médio e tratadas como número, como força de trabalho futura. Saída das escolas aquela suposta força jovem, mas não exigente, as empresas começaram a trocar um por dois, despediam o empregado antigo já dono de experiência e salário e admitiam dois para o seu lugar. De acordo com o que se conhece pela mídia, os salários somados não davam o total do salário do empregado demitido. Havia algum ganho real aparente. Enquanto isso, o ministro Delfim Neto, da Economia, creditava para si a autoria do milagre brasileiro. Mais tarde esse ganho foi debitado ao fictício porque à força jovem faltava experiência e rendia menos. Acabou essa força jovem por engrossar a lista dos desempregados do país.

Essa é a visão ou ponto de vista de um aluno do período anterior à lei 5692/71, e de um professor no período da sua vigência, a constituírem-se estes aluno e professor a mesma pessoa.

Capítulo III

CONSIDERAÇÕES GERAIS

E

CONCLUSÃO

3.1 A falta de leitura é uma das razões da deficiência no uso da linguagem oral e escrita.

Posto isso, pensa-se que não restam dúvidas quanto ao fato de o terceiro grau receber alunos despreparados para o currículo que as universidades lhes propõem: ou por estarem acima das possibilidades intelectuais dos alunos ou porque o segundo grau não cumpre seus objetivos, pois nem prepara os alunos para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade. Viu-se anteriormente que existe um desencontro entre o segundo grau e o terceiro. Mencionou-se que se a lei 5540/68 tivesse sido aplicada depois da 5692/71, com inversão cronológica, por exemplo, seria até possível eliminar parcela desse desencontro. Como isso não aconteceu, nem se sabe se realmente é válida a suposição, tem-se de afirmar que o segundo grau realmente não tem cumprido seus objetivos, permitindo aos alunos chegarem despreparados ao terceiro. Afirmou-se também que o terceiro grau, embora possa merecer críticas à parte, vê-se sobrecarregado pela obrigação de proporcionar, ao adentrante, parte dos pré-requisitos que deveria

possuir e não possui. O estudante de hoje é dotado de conhecimentos gerais deficientes e um mínimo de conhecimentos da língua pátria, que é de substancial importância, pois é como se comunicam. Conhecimentos gerais é para adquirir-se nos atuais Fundamental e Médio (de acordo com a lei 9394/96) ou por autodidatismo, se estimulado nos bancos escolares por professores sensíveis a essas necessidades. Prova disso são as declarações de BUENO inseridas em páginas anteriores, quando, em entrevista ao jornal Diário Popular, janeiro de 1997, p. 14, discorre sobre essa situação.

No dia da prova de redação deste ano de 1997, uma cena foi vista por diversas testemunhas: um vestibulando, conhecido de um professor que naquele momento fiscalizava, tomou de seu braço e comentou a respeito da dificuldade de escrever sobre o significado do vocábulo “eterno”, justaposto a “efêmero” no tema fornecido, “O eterno e o efêmero”. O professor então brincou:

— “Se eterno está lhe causando toda essa preocupação, nem falar em efêmero, não é?”

— Nem falar... — assentiu o aluno.

Ora, com um mínimo de leitura qualquer pessoa terá trânsito entre uma linguagem que se pode considerar normal, com eternos, efêmeros e o que mais aparecer. Também valesse para o caso o as-

pecto do convívio familiar, a atenção dos pais relativamente à forma de linguagem utilizada pelos filhos, os erros ortográficos, de pronúncia, a contenção das gírias, os conhecimentos gerais e assim por diante. Esses pais, todavia, estariam aptos e sensíveis para o problema ou seriam também um problema? Claro que há famílias que podem orientar, atender a essa parte. Mas há também as que não podem. É obrigação da escola, portanto, zelar por esse aspecto, porque a escola os estudantes de terceiro grau certamente freqüentaram, mas grande parte deles não contam, por diversos motivos, com o apoio familiar na instrução e orientação paralelas e acessórias.

3.2 A falta de densidade dos programas curriculares concorrem para que os estudantes adquiram menor volume de conhecimentos.

Antes de 1971 os currículos eram densos, é verdade, mas não se pode taxá-los como exaustivos. Afinal de contas, a escola não é nenhuma colônia de férias e tem por obrigação desenvolver ao máximo a capacidade de aprendizagem do aluno. Após o ano mencionado, houve uma absoluta redução de disciplinas e conteúdos, tudo ajustado pelo mínimo exigido. Em História Geral, por exemplo, essa redução chegou a ser um acinte! - como comprovam os livros didáticos, quase sem exceção.

A respeito da supressão do estudo do francês e do latim no ginásio, mantendo essas línguas como disciplinas apenas no curso clássico, pode-se dizer que foi um crime contra o patrimônio cultural do país, pois o que se perdeu em volume e qualidade de conhecimentos é incomensurável e, infelizmente, irreversível.

De acordo com os conteúdos do curso clássico, suprimido até hoje não se sabe bem por quê, dentro da disciplina de LATIM, fazia-se até júri simulado com Catilina ou Verres pacientemente apostos, na qualidade de réus, acostumados que estavam.

ARCHANJO menciona essas atividades que aconteciam amiúde no Colégio Estadual do Paraná.

A literatura latina era lida, relida e estudada, a poesia e a história. De quebra, apareciam os gregos por merecerem a glória do berço. Esses conteúdos são quase a nossa história, são a nossa própria língua, a nossa essência. Certa vez, quase recentemente, esse assunto foi tratado com o professor Osvaldo ARNS, então titular de latim do clássico no Colégio Estadual. Foi um encontro que tomou proporções saudosistas. De postura ética impecável, o velho professor não citou nomes nem leis, mas deixou transparecer, com honestidade, que para ele o latim básico do ginásio servia para todos, até para os desinteressados na matéria. Constitui conhecimentos, dizia ele, cujo valor só se avaliará mais

tarde porque serve de substrato intelectual na formação do homem.

Há quem possa argüir a respeito desses conteúdos no curso clássico, que na época era específico às humanidades. Até o final do primeiro grau, no ginásio, estudava-se com certa superficialidade o latim, o francês, o inglês, traduções, versões, etc. Ninguém dali saía um especialista, mas saberia por certo ler e pronunciar muito mais do mínimo necessário, com sólidos conhecimentos básicos. Hoje, as novas gerações não sabem nem o que quer dizer "merci beaucoup".

Com relação às demais disciplinas, pode-se dizer o mesmo, especialmente das histórias e das geografias.

Com exceção destas, as geografias, todas, no clássico, mereciam um aprofundamento substantivo com a aplicação irreparável de todos os professores, a maioria pessoas gradas na sociedade curitibana e reverenciados no meio pedagógico.

Cite-se alguns deles, que foram professores de profissionais de destacada atuação hoje: Osvaldo Arns, Miguel Wouk, Daniel Borges dos Reis, Isolde Wekerlin Zupini, Maria de Lourdes Vítola, Felício Raitani Neto, Judith Dantas Pimentel e Eurico Back.

3.3 A formação tecnicista e o mercado de trabalho.

Por outro lado, é natural que um sistema educacional que vise a formação tecnicista da pessoa, já no segundo grau, como força de trabalho para uso imediato no mercado, estará muito mais voltado a habilidades específicas, incluindo as manuais, do que a conteúdos teóricos de um programa polivalente. A teoria do capital humano dá ênfase à natureza da pessoa como energia e portanto como força de produção. O que se tem de fazer para que "a teoria dê certo na prática" é aproveitar essa força no mais curto espaço de tempo. Para tanto, nada melhor do que tornar o ensino específico abrangente no tocante ao aspecto físico, cujo leque abrigaria o universo nacional constituído pelo segundo grau, embora com prejuízo da área humanística. Foi o que se fez.

A depender do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e Serviço Social do Comércio (SESC), jamais a teoria se comprovaria, uma vez que esse universo específico nada mais seria do que o que sempre foi, ou seja, um número menor na área da produção.

O governo, convencido pela Agency for International Development, AID, de que a força de trabalho resolveria o problema brasileiro, autorizou o convênio MEC-USAID, certo de um bom e fértil caminho.

Acontece, porém, que, com a inserção desses conteúdos tecnicistas, o segundo grau foi despejando no mercado um volume de mão-de-obra surpreendente, aparentemente digno de ser absorvido pelas empresas privadas. Estas, sempre visando a contenção de despesas, discurso vulgar que não vinha de véspera e que persiste até hoje, passou a demitir velhos e ainda úteis empregados em nome da renovação, da modernidade, com amplas vantagens para suas contabilidades. Um velho valia por dois novos! Diz-se isso de cadeira porque na época, ao exercer função gerencial em empresa multinacional estabelecida em Curitiba, o autor foi peça-chave na execução de um plano de redução de custo e foi obrigado a eliminar, a contragosto, por meio de acordos que envolviam ou demissões simples ou aposentadorias compulsórias, um significativo número de velhos e dedicados empregados, vistos como "inservíveis" para fins de produtividade. Essas pessoas dispensadas, sem poder manter o padrão de vida a que estavam acostumados, procuravam compensá-lo buscando outras tarefas no mercado de trabalho. As dificuldades encontradas, todavia, eram extremas, especialmente pelas idéias que prevaleciam no país, e de maneira acentuada na indústria e no comércio, dado o fenômeno do "milagre brasileiro", ocorrido na época. Essas pessoas, por não conseguir o engajamento no mercado formal, transportavam-se, como acontece ainda hoje, com naturalidade para a lista de desemprega-

dos, cujo contingente vinha aumentando cada vez mais. A par disso, a força de trabalho jovem era absorvida com facilidade pelo mercado de trabalho. O "milagre brasileiro", creditado ao ministro Antônio Delfim Neto, foi criticado por Herman Kahn, um cientista político norte-americano, respeitável conhecedor das idéias que originaram o sistema. Curioso, impressionado com a aparente genialidade do governo na ocasião, veio ao Brasil e, estatística na mão, criticou o que parecia uma verdade para os ufanistas brasileiros. Tal crítica ficou registrada na revista *Manchete*, em 1967. No mesmo ano, seus conceitos a respeito foram apresentados aos leitores por meio do livro *O Ano 2000* (São Paulo, Melhoramentos/USP, 1967), em cujo prefácio o embaixador e deputado federal Roberto de Oliveira Campos adverte:

O *O Ano 2000* é um livro provocante, destinado a suscitar dúvida, interesse e angústia. Para os brasileiros, freqüentemente ensimesmados em sonhos vários de grandeza, é um convite para abrir janelas sobre o grande mundo do futuro (Kahn, 1967, p. 14).

Paralelamente, se desenvolviam de ponta a ponta do país as campanhas de ufanismo, BRASIL AME-O OU DEIXE-O, CORAÇÃO VERDE-E-AMARELO e assim por diante, o que facilitava em termos de falso civismo a facécia do milagre.

Kahn somou e ressomou os dados disponíveis e anteviu a enorme decepção por que o povo brasileiro iria passar.

Com efeito, não demorou muito. A força jovem de trabalho carecia de experiência e, voltada ao tecnicismo imposto, perdeu a oportunidade da humanística, cuja oferta no segundo grau minguara. As empresas começaram a sentir saudade dos velhos empregados. Mas era tarde. A absorção da mão-de-obra jovem foi contida. A seleção passou a ser rigorosa. Os jovens demitidos acabaram por engrossar o contingente de desempregados que existia já volumoso e agravou-se o problema. Deram de face, os mais antigos, com a síndrome dos 40 anos, idade fatal para a contabilidade empresarial.

A Constituição de 1988 deu um jeito nisso, na discriminação etária, por meio do Art. 7º., inciso XXX, no título que dispõe sobre os direitos e garantias fundamentais, direitos e deveres individuais e coletivos.

Está escrito, mas o dispositivo não tem sido cumprido.

A síndrome continua mais forte do que a Carta Magna!

Claro, o empregador que discrimina, entendendo que o empregado de mais de 40 anos não compensa os investimentos a serem nele feitos, não precisa confessar a discriminação. Basta-lhe atribuir outros inconvenientes. "Não é pela idade, mas fulano de tal não possui o perfil desejado!" E assim vão ficando os de mais de quarenta a compor um contingente de "inválidos".

À força jovem, adrede preparada para assumir a grande massa de trabalho disponível, coube confortar-se nos espaços que restaram dentro das empresas ou apelar para a economia informal, que desde os anos oitenta vem mostrando sua capacidade de crescer, conforme índices divulgados diariamente pelo IBGE.

Como antecedentes, tem-se que, num determinado momento político, os militares no poder, entendeu-se, até de maneira correta, que a sociedade brasileira tinha pressa, muita pressa, dados períodos de estagnação conseqüentes das incontáveis fases de instabilidade conjuntural do país. Na verdade, aos olhos de um governo discricionário, não era bem a sociedade que tinha pressa, era a cúpula militar governamental que tendia para as resoluções apressadas com o intuito de ser a salvadora da pátria. Um intuito honesto, calcado na responsabilidade. Afinal de contas, os militares tinham sido os autores de um golpe de Estado inteiramente apoiado pelo governo norte-americano. A revista VEJA da última semana de setembro de 1997 traz uma reportagem do embaixador Lincoln Gordon, na época o articulador dos entendimentos entre os revolucionários e o governo dos Estados Unidos. Nas entrelinhas, percebe-se o interesse norte-americano nas soluções pós-golpe, mui especialmente com relação aos aspectos educacionais. O que justifica a atividade intelectual da AID, logo assumindo uma posição de mentora de idéias e

formalizadora de estratégias no campo da educação. Fez uso, para isso, dos dirigentes brasileiros, Estado-Maior das Forças Armadas e ministérios envolvidos no escopo, conforme menção de HILLIARD, citado por ROMANELLI (*História da Educação no Brasil*, 1978, p. 211). Uma erronia de avaliação inominável! Instada a cúpula a conhecer da parte dos pedagogos de então as maravilhas que se diziam da teoria do capital humano, logo ficou convencida da efetividade do programa, que viria a virar sistema. A tal pressa tomou o nome de imediatismo. Até poderia ter dado certo, mas não com tanta pressa. Não visando os resultados no dia seguinte. As mudanças foram abruptas demais e a estrutura cedeu (1978).

Houve realmente mudanças radicais, principalmente nos currículos e programas. O Conselho Federal de Educação, no ato de regular o texto da lei, estabeleceu os currículos máximo e o mínimo para adoção dos estabelecimentos de ensino. Optou-se pelo mínimo, numa mostra clássica de pôr em prática a "lei do menor esforço". Foi quando se esvaziaram também os conteúdos programáticos, causando o enorme prejuízo, já referido, para os estudantes de segundo grau, que, por sua vez, chegavam aos vestibulares com sérias fragilidade de formação.

Foi a grande fissura do sistema. Surgiram, assim, os cursinhos, que passaram a representar a

prova cabal da ineficiência do ensino e assentaram-se no ambiente como um mal absolutamente necessário. Nada se tem contra os cursinhos em geral, até pelo contrário. Mas é de se reconhecer que seu valor enfrenta unicamente o fator vestibular, pouco mais do que isso. Existem apenas para suprir as universidades e escolas independentes da necessária clientela. Com isso, dado o afluxo de interessados, tornaram-se um rentabilíssimo negócio. Cumprem, porém, a sua parte a gosto, à feição das necessidades. Se não existissem, as universidades estariam comprometidas de maneira definitiva porque seriam obrigadas no mínimo a exigir o mínimo dos vestibulandos para não fecharem suas portas.

Antes da Lei 5692/71, não havia cursinhos. Já se falou nisso. Em Curitiba, pelo menos, iniciaram-se no início dos anos sessenta, talvez fins de cinqüenta, com a finalidade de atender a eventuais dificuldades. Apesar do sistema então vigente, havia boas e más escolas, como em qualquer lugar. Os cursinhos tinham por finalidade, então, promover a reorientação, aparar as arestas de uma formação secundária defeituosa. Era um "quebra-galho", que funcionava como emergência, não como apuro intelectual. Tem-se o caso já mencionado atrás dos estudantes do Colégio Estadual do Paraná, candidatos ao curso de Direito da Universidade Federal, que, em 1963, buscaram o cursinho

“Abreu”, na época dito especializado na área. Era, na verdade, especializado na área, mas os referidos estudantes do Colégio Estadual, em uma semana, constataram que nada adiantaria a eles a frequência a aquelas aulas, pois não havia novidade. Pelo contrário, até. Situação semelhante apresenta ARCHANJO em seu lúcido e belo trabalho, *“Relações de gênero e educação escolar”*, p. 58 e seguintes.

A alguém muito interessado, serviria para revisão da matéria. Os demais, de um modo geral, seriam do interior ou mesmo da Capital, mais velhos, com interregno ocioso na frequência aos bancos escolares ou, ainda, estudantes saídos de alguma escola particular do gênero “pagou-passou”. Na época, Curitiba não era exceção.

Hoje em dia, os cursinhos possuem a finalidade de colocar os alunos na universidade. E o fazem, por muito bem entenderem o sistema e os padrões intelectuais exigíveis.

É consenso entre professores que os alunos chegam na realidade a aprender muita coisa, mas permanecem nesse torpor intelectual até o momento em que constatarem seus nomes na lista de aprovados. Nesse momento, diante da emoção e da alegria, que aliás não deixa de ser uma extraordinária conquista, sofrem o impacto da adrenalina que se lhes é derramada “na esperançosa corrente sangüínea”, o que provoca um abrupto e curioso

fenômeno de esquecimento de tudo o que aprenderam sob o implacável método do "ou vai ou racha".

3.4 Os efeitos da lei 5692/71 no corpo docente formado no período de sua vigência.

Sem desmerecer ninguém, principalmente quem não tem culpa direta pela situação, há hoje um número expressivo de professores "vítimas" integrais da lei 5692/71. De formação secundarista após os efeitos da vigência da lei, só perceberam uma realidade, "uma única", aquela com a qual convivem. Estudaram nesse contexto e nesse período passaram a agir como professores, sem experiências anteriores.

Mencione-se um aspecto que se tem observado com relação ao comportamento desses professores: há certas disciplinas denominadas elitistas, informativas, dada suas naturezas. Tomando como base a PUCPR, mais precisamente seus currículos vigentes, é sabido que Filosofia, Teologia e Cultura e Cidadania estão contidas em todos os cursos da Universidade. Além disso, cursos há que possuem em seus currículos disciplinas específicas, mas elitistas, meramente informativas, porque não dizem especificamente ao básico dos cursos. Instituições de Direito, por exemplo, ou Ética e Direito Social, são disciplinas contidas no currículo do curso de Administração.

Designado um determinado professor para o ministério dessas disciplinas, é necessário, para tal, que possua formação jurídica, é claro. Mas, o mínimo que se pretenderia é que seu interesse estivesse vivo, aceso, integrado plenamente ao aspecto contextual do curso em si, e mesmo advogado ou bacharel não lhe faria mal conhecer alguma coisa da essência do curso com o qual colabora, numa visão reconhecidamente holística.

Atenção aleatória a respeito, mas por meio de pesquisa virtual, sem maldade mas procurando verificar o estado de coisas nesse aspecto, constatou-se, numa simples análise da relação disciplina x formação básica do professor, que esses professores, bacharéis em Direito e virtualmente ministrando as referidas disciplinas informativas no curso de Administração, desconheciam tudo a respeito de Taylor e Fayol, TGA (Teoria Geral da Administração), elementos e disciplina fundamentais para o estudante. Alguns professores responsáveis por ministrar disciplinas chamadas informativas, jamais tinham sequer ouvido esses nomes básicos para os administradores, e cumpriam tão-somente a obrigação do ministério que lhes deve ser exigido. Holismo nenhum. Apenas fragmentos contextuais. É DEMO quem afirma em *Um Brasil mal-educado*:

O professor necessita tornar-se interdisciplinar: trata-se da exigência da competência moderna para saber tratar uma realidade global, complexa, de

maneira adequadamente globalizada e matricializada (1996, p. 44).

Esse tipo de conhecimento a mais é necessário e positivo para que o professor de Direito Social, por exemplo, possa dirigir um determinado assunto aos interesses dos alunos de Administração, criando um ambiente propício com assuntos curiosos e convergentes. Observa-se, porém, que não raras vezes o professor não está interessado e acha até que não é sua obrigação.

Não é uma questão de obrigação, é questão de bom senso. E esse bom senso só se obterá pela conscientização que, se não se deu naturalmente antes, deverá ser dada agora, por meio de uma reciclagem programada, em cursos de Educação Permanente.

A preocupação generalizada com respeito à educação no Brasil não deixa de ser mostra de elevação do grau de maturidade do povo. É um dos resultados expressivos do exercício da democracia. É uma manifestação que compromete os objetivos de qualquer governo. É o momento em que se identificam, em todas as áreas, as mazelas sociais e atribuem-nas, com honestidade crítica, à causa da educação.

A partir da vigência da lei 9493, de 20 de dezembro de 1996, a terceira lei de diretrizes e bases da educação nacional, sancionada precisamente trinta e cinco anos depois da primeira, esperam-se finalmente regulamentações a serem realizadas com

serenidade e consciência. Não existe mais espaço nem tempo para tentativas com base em teorias incertas.

A teoria do capital humano realça de maneira discutível a parte do capital como significante do ser humano ao invés de destacar o aspecto humano como necessário ao bom comportamento do capital, exigiu pressa na execução das reformas, dando como ponto pacífico o resultado positivo das transformações.

Já se falou anteriormente nessa pressa agora referida. Ora, não era nem questão de pressa nem necessárias as reformas radicais promovidas em 1968 e 1971. O que se precisavam eram ajustes, correções de percurso, moralização talvez de institutos que mais serviam a sinecuras do que a seus próprios propósitos. Tudo poderia ter sido feito por meio de uma lei de diretrizes e bases, por exemplo, ou duas leis, a forma não importa, mas nunca da forma pela qual foi realizada, de maneira radical a ponto de serem exigidos alguns anos para adaptação geral, administrativa e técnica.

A considerar que em 1971 a lei 5692 veio como uma avalanche para alterar muita coisa que não precisava e portanto não devia nem ser tocada, pois atendia às necessidades e aos anseios das classes estudantis e da sociedade em si, espera-se da lei recentemente implantada uma consciente interferência nos currículos e programas do curso médio e em todos os cursos superiores, adequando-

os à imediata fase de ajuste, com equilíbrio, mas preparados para, em futuro breve, mas não tão curto, reorganizar-se o superior calcado numa nova feição do secundário, a fim de que cumpra de maneira legítima o papel a ele reservado.

3.5 Currículos e programas.

Uma figura social que não pode ser desprezada em face do momento é o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura, que tende a se generalizar. Ninguém desconhece o fato. Com relação a esse fenômeno e atento ao aspecto de uma integração intelectual, diz Dermeval SAVIANI na Introdução de seu mais recente trabalho, "A nova lei da educação":

(...) para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamada pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 1977).

E acrescenta que a forma dominante de educação é a escolarizada e que, portanto, é por meio dessa forma, mais desenvolvida e mais avançada, em detrimento da educação difusa e assistemática, que se dará a verdadeira e esperada formação. Ora, para que efetivamente se dê essa referida sistema-

tização, uma sistematização completa, plena, há de se pretender inegável disciplina e lucidez no momento de uma reelaboração dos currículos e muita seriedade na composição dos programas, visando, com isso, também por meio da sensibilização e mais na frente da conscientização docente, a formação daquelas boas cabeças já tantas vezes referidas. Não se chegará a lugar algum com currículos imprecisos e discutíveis, nem com programas vazios, ou falhos e incompletos. Sem consciência no que se refere à determinação curricular de cada curso, examinadas as deficiências com honestidade profissional, não se atingirá objetivos. Sem abrangência programática, com lei ou sem lei, nada se obterá de subsistente.

Até 1995, por exemplo, o curso de Direito dispunha de uma disciplina denominada Linguagem Forense. Embora mal colocada - fazia parte do currículo do primeiro ano, quando melhor aproveitamento se daria no terceiro ou quarto - , chegava a cumprir parcial e fragilmente seu papel, pois por meio dela eram ministradas, entre outras coisas, regras e prática para a elaboração de requerimentos, petições, agravos, embargos, etc., permitindo atenção especial para o uso da linguagem em prosa, além de alguma coisa em torno da oratória forense. No fundo, a disciplina era utilizada para o exercício do manejo da língua portuguesa, sua parte prática em torno da elaboração de textos. Ao tratar da oratória forense, perpassava-se pela mo-

dalidade sacra (Vieira, Mont'Alverne), política (Rui Barbosa, Carlos Lacerda, Cícero), social (Castro Alves, Tobias Barreto), inserindo-se, de maneira improvisada, tal conteúdo no programa, que na verdade o previa de forma tênue. Tentava-se, com isso, justamente a abrangência, que proporcionava, de quebra, a realização de júris simulados. Catilina foi julgado quatro ou cinco vezes e a iniciativa caracterizou estímulo, entusiasmo e realizações pessoais da parte dos estudantes. Para grande surpresa, de repente, a disciplina foi retirada do currículo, sob curioso e pálido protesto do professor em apreço e dos estudantes em geral. A perda foi grande porque é por meio de disciplinas dessa natureza que se estabelecem as diferenças entre os estudantes, tanto diante dos provões implantados pelo MEC quanto nos anos subseqüentes do curso e no início das vidas profissionais, pois experimentaram "algo a mais" além do que os contextos proporcionam.

Da mesma forma que aparece a imagem da prevalência da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura acima mencionada e ressaltada por SAVIANI, não é de se desprezar o fato de que hoje estamos vivendo a sociedade do conhecimento. O futuro não é mais o amanhã, o futuro é hoje! Há ansiedades em e para tudo. E é, portanto, a hora e a vez da escola e da universidade, que têm a obrigação de formar o cidadão, não apenas o trabalhador. É o momento de repensar o que se está viven-

do, com uma carinhosa preocupação pela qualidade e a forma pela qual se vai atingi-la.

Nessa virada do século, é a universidade que reúne as condições técnicas de conglomeração, porque ela lida com a faixa etária ideal no tocante à formação dos cidadãos que assumirão dali a pouco o comando das conjunturas decisórias. Não se pode aceitar o fato de as empresas fazerem esse papel, como está acontecendo. Desenvolvem, face à baixa qualidade em termos de competência, habilidades e capacidades constatadas de forma genérica, programas com cursos de treinamento específico, mas acabam apenas por prover funções de sua estrutura. Na verdade é essa a intenção, mas somente em razão das deficiências encontradas de um modo geral. Essas iniciativas não são o ideal, diga-se, nem resolvem o problema. Tais programas empresariais, todavia, jamais deixarão de existir, pois a reciclagem, além de fundamental, fazem parte da cultura da empresa privada e configura-se como absolutamente válido. Em todas as áreas. Interessante seria se a universidade entregasse como força e para o mercado de trabalho profissionais prontos, formados integralmente, conhecedores inclusive de todos os aspectos de cidadania. Mas como esperar isso se a escola tem sido omissa nas informações, incompletas no desiderato e incapazes de voltarem-se para dentro de si com o objetivo de arrumar a casa e dotá-la de todos os equipamentos necessários?...

3.6 O momento atual.

A nova lei de diretrizes e bases, que aos poucos vai sendo regulamentada, parece justamente mostrar essa oportunidade, aguardada com ansiedade e esperança, principalmente pela comunidade educacional organizada desde a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1986, em Goiânia, quando foi gerada a Carta de Goiânia, que visou garantir certos aspectos perante o Congresso Nacional Constituinte, instalado em 1987.

SAVIANI, no já citado trabalho "A nova lei da educação", diz que

(...) Lourenço Filho, ao analisar o título sobre os sistemas de ensino na Lei 4024/61, afirma que a existência das diretrizes e bases focadas pela União supõe "centralização funcional de uma parte e descentralização executiva de outra, num complexo sistema nacional". Abre-se agora a oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país (1977).

Em suma, se mais atrás se afirmou que o terceiro grau se encontra sobrecarregado por não contar com características de pré-requisito dos estudantes, embora aprovados em vestibulares, e que, por isso, foi obrigado a ajustar seu nível à realidade do dia-a-dia, é de ser ressaltado o referido por Saviani no que diz respeito à improvisação e

descontinuidade que têm marcado a educação nacional. O fato de ter sido retirada a disciplina de Linguagem Forense do currículo do curso de Direito é um sinal nítido e escancarado da falta de conhecimento da realidade e do improvisado. Deu-se essa iniciativa exclusivamente porque, é o que se depreende, se procurou dotar de maior carga horária outras disciplinas consideradas mais importantes!

Nesses últimos dias, início de novembro de 1997, tem-se tomado conhecimento, por meio da mídia (Jornal Nacional - 8h, Jornal da Band - 8h e Mesa Redonda/Manchete - 10,30h, de que o MEC finalmente detectou que o problema da educação no Brasil reside justamente no ensino secundário. No dia 3 de novembro, matéria da Gazeta do Povo informa que o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em vista da necessidade de reformular o ensino médio no país, somente o fará, se possível, em 1999, pois, dada sua importância, o assunto requererá um estudo cuidadoso que servirá para evitar a repetição de erros cometidos no passado.

Essas conclusões, advindas certamente da aplicação de métodos científicos em pesquisas que abrangeram os quatro cantos do país, dizem com precisão do problema apreciado neste trabalho. E a serenidade com que o ministro se manifesta, nada mais é também do que o receio que se teve quanto a uma regulamentação rápida que poderia ter a lei 9493/96, alterando de repente todo o sistema. A

preocupação aqui inserida foi a de que qualquer alteração a ser procedida, que contasse ela com a serenidade e a segurança dos técnicos e legisladores para uma travessia segura e concreta aos novos tempos.

É, portanto, agora, o momento certo para repensar determinados aspectos e harmonizar a educação infantil ao ensino fundamental e este ao ensino médio, que, por meio de currículos adequados e programas abrangentes, possa integrar-se ao superior para este realmente exercer o seu papel, culminância natural de uma educação absolutamente necessária.

3.7 Conclusão

Dermeval SAVIANI, citado na página 134 deste trabalho, salienta a necessidade de participação ativa na vida de uma cidade, da mesma forma em que se verifica fundamental o ingresso na cultura letrada. "Sendo esta um processo formalizado - diz ele -, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático". E conclui: "A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamada pelos membros da sociedade moderna".

Mais adiante, página 139, invoca Lourenço Filho, dizendo que este acabou por antever a oportunidade de se consagrar, em termos legais, a aspiração de criar mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e a descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país.

<><><>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889** - História e legislação. São Paulo: INEP/MEC, 1989.
- ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)**. Curitiba (dissertação de mestrado em História), UFPR, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira** : Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez, 1988.
- DEMO, Pedro. **Ciência, ideologia e poder: uma sátira às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1988.
- HERSEY & BOLLES. **O gerente-minuto**. São Paulo: Centro de Produtividade do Brasil/California American University, 1987.
- HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth. **Apostila para Seminário Básico de Liderança Situacional**. São Paulo : Centro de Produtividade do Brasil/Convênio com a California American University, 1983.
- HOERNER JÚNIOR, Valério. **História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1993.
- KAHN, Herman & WIENER, Anthony. **O Ano 2000**. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1967.

- MARTINS, Ana Paula Vosne. **Um lar em terra estranha: a aventura da individualização feminina; a casa da estudante universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60.** Curitiba (dissertação de mestrado em História), UFPR, 1992.
- MEYERSON, Émile. **Du Cheminement de la Pensée.** Paris: Félix Al can, 1931.
- MOREIRA, J. Roberto. **Os Sistemas Ideais de Educação.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.
- MOREIRA, J. Roberto. **Educação: doutrinas, instituições e sistemas Educacionais.** In Delta Larousse, coord. A.Teixeira. Rio de Janeiro: Delta, 1962.
- NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades.** São Paulo, 1951.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade.** Porto: Seara Nova, 1946.
- PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M.. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1977.
- SCHULTZ, Theodore S.. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** 1977.

SILVA, Eurides Brito da. **A escola de 1º. grau.** Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de & SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei 9394/96.** São Paulo: Pioneira, 1997.

STRAUBE, Ernani Costa. **O prédio do Gymnasio: 1903-1990.** Curitiba: SEEC, 1990

STRAUBE, Ernani Costa. **Do Licêo de Coritiba ao Colégio Estadual do Paraná: 1843-1993.** Curitiba: Fundepar, 1993.

TEIXEIRA, Anísio.. Humanidades. Vol. 1, n **A função das universidades.** 3. Abril/junho, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação escolar no Brasil: a escola brasileira e a estabilidade social.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXVIII, n. 67, pp.3-29, 1957.

TOBIAS, José Antônio. **Universidade. Humanismo ou técnica?** São Paulo: Herder, 1969.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação Professor-Estado no Paraná tradicional.** São Paulo: Cortez, 1984.

<>

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.
São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1932.

<>

UNESCO. **L'Éducation dans le Monde,** 1955.

EDUCAÇÃO COMPARADA. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1947.

DELTA LAROUSSE, Rio de Janeiro: Ed. Delta, pp. 2.302-2.401, 1962.

<>

Revistas : ISTOÉ, nº. 1417, novembro/1996.
EXAME, nº. 614, julho/1996.
VEJA, nº. 1492, ABRIL, 1997.

ANEXOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

CURSO DE DIREITO

CULTURA E CIDADANIA / PROF. VALÉRIO HOERNER JÚNIOR

Trabalho de pesquisa bibliográfica para ser executado em duplas, ou individualmente (inadmissível 3) e tem por finalidade o exercício da busca dos conhecimentos gerais (cultura geral) por meio de pesquisa, além da precisão nas respostas, zelo na forma e aplicação na apresentação.

ORIENTAÇÃO:

- a) Apenas numerar as respostas (não é necessário copiar as perguntas). Se uma pergunta não for respondida, o seu número deverá ser mantido, embora fique em branco o espaço para a resposta.
- b) Cada resposta terá entre 3 (três) e 7 (sete) linhas; não serão aceitas respostas de uma, duas e oito ou mais linhas; acontecendo isso a questão será automaticamente anulada. Esse expediente visa, de um lado, desafiar a criatividade do aluno, de outro, exercitar-lhe o poder de síntese.
- c) Cada questão vale 0,25 (vinte e cinco décimos), que, somados às 40 questões, estabelecem o padrão 10,0.
- d) A questão não respondida será apenada com a perda do dobro do seu valor. De modo que, para uma questão em branco a supressão será de meio ponto; para quatro questões, 2 pontos, e assim por diante.
- e) As respostas deverão ser dadas em língua portuguesa oficial, a reconhecida pelo governo da república: isto quer dizer que deverá haver o maior respeito por ela, com atenção absoluta às regras de acentuação, pontuação e grafia. Os erros de português serão apenados com base no valor de cada questão, ou seja, 0,25 cada um, sem apelação.
- f) Cada trabalho deve apontar honesta originalidade. Havendo semelhanças acentuadas em determinadas respostas que possam induzir o professor a deduzir que tenham sido consequência de cópia ou coisa que o valha, embora oriundas de duplas independentes, a questão será prontamente anulada, com a aplicação da pena prevista na letra d).
- g) Ao final, será apresentada a bibliografia, onde, obedecendo às regras estabelecidas na ABNT, deverão ser registrados todos os títulos utilizados como fontes de consulta (Ex.: LACERDA, Carlos. O Poder das Idéias. Rio de Janeiro : Record, 1962. Isto representa: sobrenome do autor em caixa alta, vírgula, espaço, nome em caixa baixa, ponto, espaço, título da fonte, ponto, espaço, local de publicação, espaço, dois pontos, espaço, editora, vírgula, espaço, ano de publicação, ponto). Este é um complemento técnico que deverá ser rigorosamente obedecido. Cada erro verificado na bibliografia merecerá o tratamento previsto pela letra e).
- h) O trabalhos poderão ser apresentados por meio de qualquer recurso visual escrito (à mão, datilografia, computador). É importante a boa apresentação, o capricho, o bom gosto.

PERGUNTAS:

1. Quem foi J. Pandiá Calógeras?
2. Qual é o artigo da Constituição brasileira de 1988 que trata da cidadania e quantos itens ele possui?
3. Que cartas magnas teve o Brasil até hoje, desde o seu descobrimento?
4. Quem foi Sir Winston Churchill?
5. Quais as DUAS CARACTERÍSTICAS básicas que definem a QUALIDADE CULTURAL de que temos tratado exaustivamente em sala de aula?
6. E por falar nisso, no que consistem a CULTURA OBJETIVA e a CULTURA SUBJETIVA?

Vestibulandos esculhambam professores

Em 1988, durante vestibular na PUC-PR, o tema proposto para Redação foi "Ser Professor". Muitos vestibulandos escreveram a palavra "difícil", referindo-se à vida dos mestres, em 14 grafias erradas, entre as quais difissil e difícies. E mais: estruturação, disipulo, incomprendido, ênguinafância, pasciência, cansaço, encinar, ensenar, ensinar, incinamento e exisplicável.

Algumas definições sobre professores causaram muitos risos entre aqueles que revisaram as redações:

- Ser professor é gastar o fio do cabelo.
- Professor é aquele que introduz algo no aluno.
- Ser professor é contribuir diretamente para o futuro cheio de obstáculos.
- Os professores estes seres humanos cujos, graças a seus esforços merecem o pseudônimo de mestres.
- Professor é aquele que fica o ano inteiro na retaguarda do aluno.
- Ser professor é levar uma vida de cão, acordar as seis e dormir as uma.
- Ser professor deve ser um saco.

• Professor é aquele que se pode correr pedindo ajuda.

• Professor é um manipulador mundial.

• Ser professor é se tornar motriz das mudanças históricas da sociedade.

• O professor é um cuspidor de matérias.

• Dir-se-ia que ser professor é gozar das melhores faculdades mentais.

• Professor é aquele cidadão que se prosta diante do quadro negro, rabiscando e ao mesmo tempo fala.

• Ser professor é uma tarefa difícil, até mesmo rejeição.

• Ser professor é muitas vezes ser criança, ser palhaço, ser bicha.

• Os professores são verdadeiros "adubos".

• Ser professor é ser uma pessoa escriminada.

• Ser professor é se orgulhar para trás.

• Os professores são os que comando a ação.

• Ser professor é um gesto de simpatia que consiste na pessoa.

• O professor é o arranque do mundo

promissor, no qual corruptamente se desfaz e refaz.

Outras definições:

• Os milênios efêmeros de nossa existência.

• Ser humano é ser pessoa, geralmente com curso superior.

• A melhor recompensa é ver este feto que ele educou.

• À falta de professores nós seríamos todos irracionais.

• O professor deve ser apaixonado.

• Os professores devem distorcer as idéias tornando-as mais limpas.

• Os alunos são sedosos de conhecimento.

• A educação é a única antítese para os problemas brasileiros.

• Os professores colocam a mão no futuro de seus alunos.

• Só pensam em ensinar da maneira que deixa os alunos em pregoados.

• Adotar uma carreira professorinha é um ato, além de tudo, humanístico.

• O nosso presidente, está no primeiro grau da vida, porque ele também passou pelo professor.

• Eles querem abraçar o mundo com as duas mãos.

Com alunos desse tipo, não é difícil constatar que o nosso ensino vai muito mal. Certamente, os professores que "ensinaram" os alunos que escreveram as frases acima, merecem os adjetivos e definições publicadas.

A matéria de português, principalmente redação, tem desclassificado muitos concorrentes ao vestibular nos concursos anuais, em diversas faculdades e universidades. Afirma-se, inclusive, que a maioria dos estudantes de hoje não sabem escrever. Saber escrever, literalmente, é conseguir expressar com exatidão suas idéias, sem erros gramaticais. Recentemente um jornal de bairros contratou uma jornalista recém formada em faculdade do interior de São Paulo. Foi um desastre, ela simplesmente não sabia a diferença entre redigir uma redação, artigo ou reportagem.

O grande problema é que as pessoas que não gostam de ler (livros, jornais, revistas), também não gostam de escrever. Saber ler, gostar de ler, é o primeiro passo para escrever bem.

Carla Regina e Rosemeri Lückmann

Sem coerência

O tema da redação do vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná provocou alguma polêmica no início da semana passada. Baseando-se num texto do poeta Carlos Drummond de Andrade pediu-se ao estudante que discorresse sobre o "eterno e o efêmero". Foi o que bastou para que muitos jornalistas e até professores de cursos pré-vestibulares saíssem em defesa dos alunos dizendo que esse era um tema muito complexo para muitos dos candidatos, mal saídos da puberdade. O professor do Departamento de Letras da FUC e coordenador da comissão de correção das redações, Jayme Bueno, discorda. Para ele, o significado da palavra efêmero, alvo de boa parte das críticas, foi devidamente decifrado antes que os candidatos iniciassem a prova. "A Comissão do Vestibular elaborou um texto explicando o sentido de cada uma das palavras", diz ele. Bueno, que participa da organização do concurso há mais de 20 anos, afirma que o grande problema verificado na maioria das redações este ano foi a ausência de lógica de muitos textos. "Falta leitura e concatenção de idéias ao estudante de hoje". Na quinta-feira (9), o professor concedeu a seguinte entrevista ao Diário Popular:

Diário Popular - Alguns jornalistas e professores afirmaram que a palavra "efêmero" utilizada como tema na prova de redação trouxe dificuldades ao candidato. O senhor concorda?

Jayme Bueno - Se fosse lançada simplesmente a palavra "efêmero", eu concordo. Acontece que o texto do Carlos Drummond de Andrade, utilizado como base para a prova de redação, faz a diferença e o comentário que a Comissão do Vestibular elaborou sobre o texto faz também essa diferença. O efêmero, o passageiro, e o eterno, o permanente. Então, o candidato, antes de iniciar

no, não dizia absolutamente nada.

DP - A que o senhor atribui esse "desorden" nos textos?

Jayme - Falta de leitura é o principal problema. Há também outras causas, como a falta de conhecimento das técnicas de elaboração de texto. Acho que sem a leitura e sem as técnicas, o candidato não consegue escrever sequer uma linha coerente.

DP - A leitura é básica?

Jayme - É básica. E não precisa ser de literatura. Leitura de jornais, revistas, livros didáticos. Com isso,

a pessoa vai criando o hábito de organizar o pensamento. Na realidade, o que se quer na redação do vestibular é um pensamento organizado. O candidato que conseguir isso, tem boas chances de obter uma boa nota.

DP - O ensino da língua portuguesa nas escolas também tem "culpa no cartório"?

Jayme - A verdade é que nós, professores, e eu me incluo nesse grupo, não estamos muito bem preparados para o ensino da língua, porque as ciências humanas são mais difíceis de serem ensinadas do que as ciências exatas. A matemática, por exemplo, está consagrada, sistematizada. Já as ciências humanas, da qual a linguagem faz parte, mudam a cada dia. Estão em constante mutação.

DP - Erros grosseiros nas redações, seja no ortográfico ou na concatenação de idéias, apontam para uma perspectiva sombria na área da linguagem?

Jayme - Sim. E o candidato, nesse caso, é a grande vítima. Veja a que ponto chegamos na educação. É isso o que nos ensina algumas das redações corrigidas aqui.

DP - Esse seria mais um sintoma do desastre do governo federal com a educação?

Jayme - Sem dúvida. E o problema vem se agravando ao longo dos anos.

DP - Costuma-se sempre apontar a televisão, o vídeo-game e até o computador como vilões, responsáveis direta ou indiretamente pela falta de leitura dos estudantes. O senhor concorda?

Jayme - Por um lado a televisão e o computador desviam o estudante da leitura, por outro lado traz conhecimentos. Estudos realizados recentemente apontam que a criança de hoje, vivendo no mundo da informática, é mais desenvolvida. A televisão, o vídeo-game e o computador têm uma parcela de responsabilidade nisso, certamente. Agora, eu acho que falta a umá de



"O que se exige mais na prova de redação é um texto bem estruturado, com início, meio e fim"

Se transformássemos isto em números, eu diria que 20% dos candidatos erraram nestas áreas de 3, 60% com notas 4, 5 e 6, e 20% com notas acima de 7. A maioria está na faixa mediana.

DP - Qual é a saída?

Jayme - Bom, o primeiro passo é ler, ver como os outros organizam a linguagem. Os meios de comunicação têm uma linguagem boa, comunicativa. No caso da televisão, se o aluno conseguisse extrair, digamos assim, a linguagem dos noticiários, ele certamente teria condições de escrever um bom texto. O que acontece é que o aluno não aprendeu esse lado da televisão, me parece que ele retira da TV o seu lado menos criativo.

DP - As redações vêm piorando a cada ano, professor?

Jayme - Eu acho que não. Quando a prova de redação foi implantada no final dos anos 70, grande parte dos candidatos não chegava a concluir a redação. Hoje, de um modo geral, bem ou mal, todos fazem. Outra coisa, o estudante naquele tempo fugia muito do tema. Nos últimos vestibulares, percebemos que o candidato se atém ao enunciado proposto. Esse é um ponto positivo.

DP - O segredo de uma boa redação está na simplicidade do texto?

Jayme - Eu diria que se o candidato procurar usar a linguagem que ele domina, e organizar as idéias, com começo, meio e fim, ele tem condições de desenvolver um bom texto.



"Alguns candidatos, por exemplo, resolveram escrever muitas palavras difíceis e aquilo, no conjunto, não dizia absolutamente nada"

Confira alguns dos erros cometidos na redação da PUC

- O efêmero e o eterno vivem juntos, apenas acordam em horas diferentes.
- As pessoas efêmeras são muitas vezes solitárias.
- Há uma coisa boa, que adoro e quero que nunca acabe: o morango. Não viveria sem ele.
- As mães deveriam ser eternas, desde que fossem boas.
- Deus eterno pode ser classificado como um picaresco ideológico.
- Gerando ódio entre pais, mães, irmãos e parentes.
- E como dizer que o raio de uma reta é infinito.
- Eterno e efêmero é o amor de mãe.
- A vida começa e termina com a eternidade.
- O efêmero junto com o eterno causa muito dano entre o essencial e o permanente, pois o essencial é somente para alguns tempos suprindo as nossas necessidades.
- Efêmero, em contraposição, é comprar um doce na estojina e dez minutos depois o doce estar acabado.
- A eternidade, em minha opinião, é uma utopia criada pelo homem para enganar pensamentos e emoções.
- Eterno é tudo aquilo que ninguém sabe e consegue explicar pois não é para ser compreendido porque não deve ser compreendido e é por isso que não compreendemos.
- O efêmero só sai do lugar se o eterno conseguir caminhar.
- O eterno é hereditário.
- O amor é o efêmero e o mais eterno dos sentimentos.



"Quando a prova de redação foi implantada no final dos anos 70, grande parte dos candidatos não chegava a concluir a redação. Hoje, de um modo geral, bem ou mal, todos fazem"

a redação, tinha conhecimento do significado dessas palavras.

DP - O candidato precisa citar essas palavras no texto?

Jayme - Não. Ele poderia contar situações em que determinados conceitos são permanentes e outros não, são passageiros. De fora da vivência dele. Não se pode exigir do candidato, mesmo ainda adolescente, algo que ele não viveu. O que se exige mais na prova de redação é um texto bem estruturado, com início, meio e fim. No entanto, o que ocorre, é que a maior parte das redações são desestruturadas.

DP - Quais foram os principais problemas que a equipe de professores encontrou na prova de redação?

Jayme - Tivemos alguns problemas de ortografia, mas isso não é o mais grave. O mais grave é a desorganização do texto e, principalmente, a falta de lógica, falta de coerência. Alguns candidatos, por exemplo, resolveram escrever muitas palavras difíceis e aquilo, no conjun-

No Consórcio Araucária seu sonho vira Fiesta.



No Consórcio Araucária você vai conquistar um dos maiores lançamentos da indústria automobilística brasileira em todos os tempos. Fiesta é fantasia no desenvolvimento, perfeita no acabamento, incomparável no conforto e segurança. Venha conferir o seu no Consórcio Araucária, uma empresa brasileira no consórcio, perfeita na estrutura e inigualável na segurança que garante aos seus clientes. Consórcio Araucária: o Fiesta dos seus sonhos está aqui.

Procure seu Distribuidor



- Curitiba - Araucária (041) 362-2625 • Curitiba - Oscar (041) 332-6768 • Curitiba - Oscar Carmichael (041) 349-1122 • Curitiba - Araucária Carmichael (041) 336-2731 • Cascavel - Fiat (045) 224-9484 • Cascavel - Starline (045) 225-2299 • Castro - Colibar (042) 232-4433 • Curitiba - Oscar (045) 522-1381 • Dalt. Waterloo - Suver (048) 536-1732 • Foz de Iguaçu - Betim (045) 524-2186 • Foz de Iguaçu - Oscar (045) 522-2245 • Guairá - Rodoviária (044) 642-1845 • Itaipuaçu - Fiat (044) 225-3000 • Itaipuaçu - Suver (042) 422-1507 • Itaipuaçu - Fiat (045) 224-1344 • Itaipuaçu - Oscar (045) 224-2277 • Itaipuaçu - Formigoni (046) 292-3292 • Paranaíba - Sarcobato (041) 423-6733 • Ponta Grossa - Formigoni (046) 225-1344 • Ponta Grossa - Colibar (042) 225-1414 • São Bento do Sul - Positiv (047) 633-0088 • Tufosses Betim - Pavet (042) 272-1812 • Toledo - Suver (045) 252-2800 • Toledo - Fiat (045) 252-4425

CONSÓRCIO **araucária**

(041) 362-2625 e 362-1010