

Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO

ANALISE DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

VOLUME I

Brasília
Novembro - 19 78

COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO

- Roberto Linhares da Costa - Subsecretário Geral, MEC
- Armando Dias Mendes - Chefe da Assessoria Especial do Ministro, MEC
- Antônio Cabral de Andrade - Secretário Executivo CNRH/IPLAN-IPEA
- Divonzir Arthur Gusso - Coordenador do Setor de Educação CNRH/IPLAN/IPEA
- Samuel Levy - Co-Diretor Projeto PNUD BRA/70/550

EQUIPE TÉCNICA

Antônio Carlos da R. Xavier (CNRH)
Antônio Emílio S. Marques (MEC)
Eni Maria Barbosa Coelho (CNRH)
Juan Chong (PNUD-UNESCO) Maria
Salete M. Coelho (CNRH) Nãgila
Mahmud Láuar (MEC) Raulino
Tramontin (CNRH) Silvia Velho
(MEC)

VOLUME I

Educação Pré-Escolar Ensino
de 1º Grau - Regular Ensino
Supletivo Educação Especial

Anexo 1 - Educação Especial

VOLUME II

Ensino de 2º Grau
Ensino Superior

Anexo 2 - Documento CENAFOR

1. APRESENTAÇÃO GERAL

Este documento representa, sem dúvida, uma tentativa inovadora em termos de método na formulação de políticas educacionais e, virtualmente, na preparação do planejamento educacional.

Em poucas palavras, significa ensaiar um novo modo de encaminhar a diagnose necessária para o estabelecimento dos marcos principais de prioridades e estratégias de desenvolvimento educacional.

Antes de mais nada, porque coloca os "modelos", de excessiva preocupação quantitativa, para um plano secundário, privilegiando a interpretação dos movimentos sociais, políticos e organizacionais do sistema de educação e a valoração de seus resultados face aos objetivos de desenvolvimento social e cultural do país num momento histórico concreto e determinado.

Em seguida, porque se fundamenta no aproveitamento crítico da produção científica e técnica; aquelas interpretações e valorações se fazem a partir da discussão dos resultados de pesquisas acadêmicas, teses discentes, estudos técnicos, experiências administrativas dedicadas aos temas considerados problemáticos. E a própria seleção destes temas procurou basear-se no conjunto de indicações oferecidas por tal produção e, ainda, pela própria vivência do Grupo Especial na formulação, condução e avaliação das políticas educacionais.

Finalmente porque, exatamente por ter uma postura problematizadora, procura - embora imerso na estrutura governamental - realizar-se sem compromissos inibidores com a defesa ou justificação de quaisquer medidas de política. Mantém, no entanto, um compromisso mais amplo com a busca de soluções socialmente mais eficazes.

Enfatiza-se, portanto, seu caráter tentativo. Os textos ora apresentados apenas refletem um primeiro momento do que se deseja transformar em um processo; porque se torna impossível reproduzir toda a gama de reflexões, debates e revisões

requeridas para situar e analisar os problemas levantados. E ainda porque não se apresenta como um produto acabado, mas como um processo que ainda está se fazendo. Após o trabalho da equipe, técnica e das discussões de todo o Grupo Especial, procurou-se levar os documentos preliminares à discussão com dirigentes e especialistas dos vários departamentos e órgãos do MEC, de um lado, sua sensibilização para o processo de problematização e, de outro, suas experiências e reflexões como novas fontes de aperfeiçoamento da diagnose.

Teria sido desejável e enriquecedor um debate amplo, com outros grupos e mesmo com segmentos sociais não diretamente ligados à administração educacional; mas ainda faltam mecanismos e clima adequados para fazê-lo. Sequer foi possível, nesta primeira fase, lançá-lo a um debate em nível de administrações estaduais e locais; o que, talvez, seja necessário e inadiável num segundo lance. O ideal de qualquer modo, seria um amplo debate público.

Enquanto isto não ocorre, caberia reconhecer que pelo nível de resultado ora alcançado, o esforço - principalmente da equipe técnica - foi válido.

A PROPOSTA DE ESTUDO

Nas discussões para organizar o grupo especial, foi apresentada uma proposta de estudo do teor seguinte.

1. APRESENTAÇÃO

O objetivo básico deste documento é propor as linhas gerais para o desenvolvimento de um estudo dos principais problemas da educação brasileira.

A idéia da realização de um estudo desta natureza surgiu da preocupação comum ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Centro Nacional de Recursos Humanos, do Instituto de Planejamento Econômico e Social (CNRH/IPEA) com a necessidade de identificar e analisar problemas-chave que afetam o sistema educacional.

Como antecedentes à formulação desta proposta, devem ser mencionadas:

1 - atividades desenvolvidas no MEC, no período de 1976 e 1977, em especial os Encontros com Secretários de Educação para a análise de aspectos vinculados com a implementação da Lei 5.692/71 e as Reuniões de Reitores, técnicos e especialistas para a análise dos problemas da reforma universitária;

2 - reuniões e discussões mantidas pela equipe técnica do Setor de Educação do CNRH que culminaram na proposta de um estudo sobre a "Situação Educacional no Brasil" elaborada com participação técnica do Projeto de Planejamento de Recursos Humanos (BRA/70/550-PNUD);

3 - reuniões mantidas pelas autoridades do MEC, CNRH/IPEA e do Projeto BRA/70/550 - PNUD, que resultaram na criação de um Grupo Especial, constituído por técnicos dos órgãos mencionados, para o desenvolvimento do referido estudo.

2. OBJETIVO DO ESTUDO

Analisar os principais problemas da educação brasileira tendo em vista apoiar a formulação de políticas e diretrizes, fundamentar a elaboração de programas e projetos, bem como oferecer subsídios para o próximo Plano Setorial de Desenvolvimento Educacional.

3. METODOLOGIA

A análise dos problemas educacionais será desenvolvida a partir de um enfoque que considere, de um lado, o acesso de diferentes grupos sociais ao sistema educacional, especialmente os grupos de baixa renda, e de outro, as respostas do sistema educacional aos objetivos do desenvolvimento social, especialmente no que se refere a formação integral do homem, a formação de recursos humanos e a contribuição da educação ao desenvolvimento do potencial científico e tecnológico.

A análise dos problemas se centrará principalmente na busca de relações entre os fenômenos e fatos educacionais dentro de uma dimensão histórica.

O desenvolvimento do estudo seguirá o processo de aproximações sucessivas que permitirá o aprofundamento analítico progressivo a medida em que novos dados e informações se tornem disponíveis.

Na primeira etapa dos trabalhos utilizar-se-ão dados obtidos através de pesquisa bibliográfica, reuniões e discussões com técnicos e especialistas.

Na segunda etapa poder-se-à realizar um conjunto de estudos específicos com vistas ao aprofundamento na compreensão dos fatos selecionados na primeira fase,

O desenvolvimento do trabalho far-se-a mediante a utilização de dois roteiros com questões básicas e a elaboração de

relatórios parciais de análise dos problemas. Ambos os instrumentos serão aperfeiçoados no decorrer do estudo à medida que as variáveis mais relevantes na explicação dos problemas forem sendo identificadas analisadas em suas múltiplas relações.

4. ESQUEMA PRELIMINAR

O estudo sobre os principais problemas da educação brasileira se desenvolverá com base num esquema preliminar extraído das alternativas a seguir descritas:

Alternativa - A-1

PARTE I: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NACIONAL

1. Educação e objetivos de desenvolvimento social
 - 1.1 Objetivos nacionais e política nacional integrada da educação-
 - 1.2 Educação, emprego e distribuição da renda
 - 1.3 Educação para clientela diferenciadas.

(grupos de baixa renda, zonas rurais, populações marginais)
2. As reformas da educação e sua administração
 - 2.1 Os princípios da reforma e os problemas de sua implementação.
 - 2.1.1 Democratização e universalização do ensino.
 - 2.1.2 Vinculação da educação com o trabalho.
 - 2.1.3 Valorização dos mecanismos não formais
 - 2.1.4 Terminalidade e continuidade.

2.1.5 Qualidade da educação.

2.1.6 Participação da comunidade no processo educativo.

2.2 Aspectos institucionais

2.2.1 Estrutura organizacional e requisitos da reforma (MEC e Secretarias).

2.2.2 Adequação do planejamento educacional às orientações da Reforma.

2.2.3 Sistemas de Informações Educacionais.

2.2.4 Fontes e mecanismos de financiamento da Educação.

2.2.5 Articulação intersetorial em todos os níveis da administração, para a formulação e execução de programas e projetos.

PARTE II - SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR NÍVEIS E MODALIDADES

1. Educação pré-Escolar

1.1 Evolução e qualidade do atendimento.

1.2 Disponibilidade de recursos humanos e materiais .

1.3 Integração de ações educacionais com saúde e nutrição.

1.4 Articulação com programas especiais e participação das comunidades

2. Ensino de 1º Grau

2.1 Incremento das oportunidades educacionais e qualidade do atendimento.

- 2.2 Escolarização urbana e rural - fatores exógenos e endógenos.
 - 2.3 Oferta, demanda e qualificação de docentes, pessoal técnico e administrativo.
 - 2.4 Qualidade no ensino e novas metodologias.
 - 2.5 Primeiro grau e terminalidade.
 - 2.6 Tipologia e condições dos estabelecimentos de ensino de 1° Grau.
 - 2.7 Qualidade e quantidade do material didático
- 3. Ensino de 2° Grau
 - 3.1 Expansão e qualidade do atendimento do ensino de 2° Grau.
 - 3.2 Articulação entre 1º e 2º Graus.
 - 3.3 Estrutura curricular: terminalidade e continuidade.
 - 3.4 Diversificação da rede de estabelecimentos e cursos, e atendimento das necessidades regionais.
 - 3.5 Oferta, - demanda e qualificação de docentes, pessoal técnico e administrativo.
 - 3.6 Disponibilidade e qualidade de recursos materiais.
 - 3.7 Qualidade do ensino, mercado de trabalho e Universidade.
 - 3.8 Qualidade do ensino e novas metodologias.

Ensino Superior

- 4.1 Demanda e evolução da oferta de serviços educacionais de 3º grau - Setor Público e Privado.
- 4.2 O concurso vestibular como mecanismo de acesso.
- 4.3 Qualidade do ensino por área de conhecimento.
- 4.4 Oferta, demanda e qualificação de pessoal docente, técnico e administrativo.
- 4.5 Facilidades físicas e materiais para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.
- 4.6 O ensino superior e os objetivos do desenvolvimento econômico e social.
- 4.7 Qualidade e evolução da oferta e demanda do sistema de pós-graduação.
- 4.8 Efetividade dos modelos organizacionais do ensino superior.

Ensino Supletivo

- 5.1 Demanda e oferta de ensino supletivo.
- 5.2 Organização e funcionamento dentro do sistema educacional.
- 5.3 Qualidade de ensino, preparação de mão-de-obra e mercado de trabalho.
- 5.4 Organização, funcionamento e efetividade dos meios de educação a distância.
- 5.5 Tipologia do ensino supletivo.
- 5.6 O MOBRAF e o analfabetismo no Brasil.

6. Educação Especial

- 6.1 Oferta e demanda de serviços em termos quantitativos e qualitativos.
- 6.2 Estrutura e organização dos serviços.
- 6.3 Tipologia e condições dos centros e serviços de atendimento.
- 6.4 Oferta, demanda e qualificação do pessoal docente, técnico e administrativo.
- 6.5 Integração com outros setores públicos privados de assistência.

PARTE III - RECURSOS FINANCEIROS PARA EDUCAÇÃO

- 1. Evolução dos recursos financeiros nacionais públicos e privados para educação.
- 2. Evolução das despesas de educação por níveis e modalidades de ensino por esfera administrativa.
- 3. Custos unitários por níveis e modalidades de ensino.
- 4. Evolução das despesas correntes e de capital.
- 5. Gastos das famílias em educação.

PARTE IV - PRINCIPAIS PROGRAMAS DE AÇÃO GOVERNAMENTAL

- 1. Pró-Município
- 2. Cooperação técnica e financeira aos sistemas estaduais para Ensino de 1º Grau.
- 3. Expansão e melhoria do Ensino de 2º Grau.
- 4. Centros de Estudos Supletivos.
- 5. Supletivo Profissionalizante.

6. Implantação dos "Campi Universitários".
7. Plano Nacional de Pós-Graduação.
8. Crédito Educativo.
9. Educação para zonas rurais.
10. Educação nos pólos de desenvolvimento.

Alternativa - A-2

PARTE I: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NACIONAL

1. Educação e objetivos de desenvolvimento soci
2. As reformas da educação e sua administração.

PARTE II: SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR NÍVEIS E MODALIDADES

1. Educação Pré-Escolar.
2. Ensino de 1º Grau.
3. Ensino de 2º Grau.
4. Ensino Superior.
5. Ensino. Supletivo.
6. Educação Especial.

PARTE III: RECURSOS FINANCEIROS PARA EDUCAÇÃO

1. Recursos nacionais públicos e privados para
cação.
2. Despesas de educação.

PARTE IV: PRINCIPAIS PROGRAMAS DE AÇÃO GOVERNAMENTAL

(igual a Alternativa A-1)

Alternativa - A-3

PARTE I: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NACIONAL

PARTE II: SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR NÍVEIS E MODALIDADES

PARTE III: RECURSOS FINANCEIROS PARA EDUCAÇÃO

PARTE IV: PRINCIPAIS PROGRAMAS DA AÇÃO GOVERNAMENTAL

Alternativa B

1. Educação e Objetivos de Desenvolvimento Social.
 - 1.1 Objetivos nacionais e política nacional integrada de educação.
 - 1.2 Educação, emprego e distribuição da renda.
 - 1.3 Educação para clientela diferenciadas (grupos de baixa renda, zonas rurais, populações marginais).
 - 1.4 Fatores sócio-econômicas para o desenvolvimento da educação.
2. Problemas na Implementação das Reformas educacionais.
 - 2.1 Oferta e distribuição de oportunidades educacionais para os diferentes grupos populacionais.
 - 2.2 Qualidade dos conteúdos, tecnologia e inovações., educativas.
 - 2.3 Necessidade e qualificação pedagógica dos professores.
 - 2.4 Disponibilidade, distribuição e capacidade administrativa dos recursos financeiros.

2.5 Disponibilidade, distribuição, capacidade e grau de utilização dos recursos físicos.

2.6 Modernização da administração educacional.

2.7 Estruturação dos sistemas de informações e de planejamento educacional.

3. Programas Prioritários

3.1 Pro-município.

3.2 Cooperação financeira aos sistemas estaduais para ensino de 1º Grau.

3.3 Expansão e melhoria do ensino de 2º Grau.

3.4 Centros de estudos supletivos.

3.5 Supletivo profissionalizante.

3.6 Implantação dos Campi Universitários.

3.7 Plano Nacional de pós-graduação.

3.8 Crédito Educativo.

3.9 Educação para zonas rurais.

3.10 Educação nos pólos de desenvolvimento.

NOTA; A Proposta de Estudo foi discutida pelo Grupo Especial, decidindo-se limitar o esquema de trabalho à Parte II da Alternativa A-2, para realizar-se entre novembro de 1977 e julho de 1978. A Parte III seria desenvolvida a parte, com subsídio em pesquisas específicas encomendadas pelo MEC e as Partes I e IV, constituiriam trabalhos posteriores relacionados à formulação de subsídios para a política educacional do período 1979/85.

No decorrer do projeto, o esquema foi sendo alterado de conformidade com os elementos disponíveis de informação e com a experiência de análise que se foi ganhando.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Elaboração:

Eni Maria Barbosa Coelho

Maria Salete M. Coelho

Silvia Velho

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	01
1. EVOLUÇÃO DA PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PRÉ--ESCOLAR	02
2. IMPORTÂNCIA ATUAL DA EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR	06
2.1 ~ Aspectos Teóricos	06
2.2 - Importância do Pré-Escolar no Brasil	10
3. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL	17
3.1 - Legislação	17
3.2 - Programas	23
3.3 - Recursos Financeiros	31
3.4 - Recursos Humanos	44
4. QUESTÕES FUNDAMENTAIS SOBRE A EDUCAÇÃO Pré-Escolar NO BRASIL	
..	51
5. SUGESTÃO DE TEMAS PARA SEREM DESENVOLVIDOS POSTERIORMENTE	55
6. PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES PARA CONTACTO	56
7. BIBLIOGRAFIA	57

APRESENTAÇÃO

O presente estudo é parte de um trabalho mais amplo que pretende identificar e discutir os principais problemas da educação brasileira,

Para o cumprimento deste objetivo na área de Educação Pré-Escolar procura-se, partindo dos conhecimentos da evolução da educação pré-escolar (capítulo 1) compreender-se as razões da preocupação atual com este nível de ensino, tanto nos seus aspectos teóricos como na situação específica do Brasil (cap. 2). No capítulo 3 busca-se descrever a situação deste nível de ensino em relação a legislação, aos programas inovadores, aos recursos financeiros e aos recursos humanos. No capítulo 4, objetiva-se identificar os problemas centrais da área, e que devem ser objeto de maiores atenções. Finalmente, apresenta-se alguns temas que podem ser aprofundados e uma lista de pessoas e/ou instituições para posterior contacto.

1. A EVOLUÇÃO DA PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR

Mialaret " conceitua a educação pré-escolar como aquela (educação) que se realiza no período de vida da criança compreendido entre o nascimento e o começo da escolaridade obrigatória. Considerando-se que grande parte da educação desenvolvida neste período se dá no âmbito da família, o conceito se mostra amplo para o objetivo deste trabalho'. Desta forma, considerar-se-á como ponto de partida, um conceito de educação pré-escolar que abranja toda atividade organizada fora da família, que vise o desenvolvimento da criança desta idade e que tenha algum cunho educativo.

Desta forma conceituada, as primeiras iniciativas de educação pré-escolar remontam ao séc - XVIII quando predominavam outras preocupações além das pedagógicas: beneficentes - albergar crianças pobres ou abandonadas, e recreativas - ocupar, de forma mais variada, em brincadeiras organizadas uma parte do tempo infantil. Os registros históricos falam de iniciativas na Holanda de criar escolas de recreação para o período anterior às escolas de instrução ~ (2) - . Da mesma forma, sabe-se de experiências de um pastor francês dos Vasques, Oberlin, em receber crianças pequenas com a preocupação fundamental de cuidar delas em substituição às mães ignorantes ou cheias de ocupações '.

Na primeira metade do séc. XIX é que por iniciativa e influência de FROEBEL surgiram as primeiras atividades mais sistematicamente educativas, junto com a expressão "Jardim -de Infância". Embora muito criticado na época, como querendo retirar a

(1) Gaston Mialaret - Les objectifs de l'education prescolaire dans la perspective pedagogique. cit. em: Antenor Napolini - Educação pré-Escolar e Igualdade de Oportunidades. Rio de Janeiro, PUC,, 1975 (tese) .

(2) Antenor Napolini - op. cit. p. 2.

(3) Jeanne Evrard-Fiquemont - Jardins de Infância. Sao Paulo, Flamboyant, 1963. p. 25

criança cio meio familiar, sua influencia foi muito acentuada . Em 1875, 170 cidades na Europa e América tinham Jardins de infância. Em 1880 já eram 524 as cidades dos EEUU que tinham os seus Jardins e em 1881, só na Suíça, 108 cidades possuíam Jardins de Infância. Durante este período de desenvolvimento da educação pré escolar houve também iniciativas de natureza assistencial para o atendimento de crianças abandonadas ou deficientes.

Deve-se destacar que muito deste esforço em conceber a educação pré-escoiar, foi concomitante com a emergência da Revolução Industrial e suas conseqüentes mudanças sociais. Na Inglaterra, por exemplo, Robert Owem, proprietário de uma industria têxtil, criou, nesta época, uma escola com o fim de cuidar das crianças pequenas cujas mães trabalhavam em sua fábrica

Também Pestalozzi e mais tarde Montessori são vultos importantes no desenvolvimento da educação pré-escolar. Pestalozzi, particularmente, preocupado com problemas de privação de crianças provenientes de famílias desfavorecidas. Montessori, como médica e psicóloga, preocupada com a adequação das praticas educativas às etapas do desenvolvimento evolutivo da criança, atendeu primeiro para crianças com retardo mental e posteriormente para as

-. (2)
crianças normais

Apesar de todas estas iniciativas diversificadas, firmou-se rápido a principal raiz da evolução da educação pré-escolar: de iniciativa particular, os Jardins de Infância guardaram predominante este caráter; como atividade cara, destinam-se sobretudo a clientelas de classes mais abastadas; como forma de educação menos importante e praticamente supérflua desenvolveu-se principalmente nos países mais ricos.

(1) Teodolindo Cerdeira - Bases para uma política de educação pré escolar. Doc. preliminar, mimeo . p.2

(2) Idem, ibidera.

Estas características predominaram até recentemente quando novas tendências são incorporadas à educação pré-escolar. Pode-se espelhar estas mudanças a um plano internacional, nos resultados de Conferências Internacionais sobre Educação e sobretudo nas Assembléias da UNESCO. Até duas décadas atrás os representantes dos países subdesenvolvidos eram contra tais proposições que visavam o incentivo à educação pré-escolar, considerando-a desnecessária, tendo em vista a escassez, de recursos já existentes para a manutenção de ensino obrigatório.

No entanto, mais recentemente, os países menos desenvolvidos, como o caso dos países Latino Americanos passam a perceber a importância do ensino pré-escolar, embora dentro de um nível predominantemente teórico. Nos países a educação pré-escolar que tem sido privilégio de grupos sociais abastados e inacessível à grande maioria da população, começa a se tornar tema importante, sendo encarada junto com aspectos econômicos, social e político, como uma tentativa de resposta integrada aos problemas sociais. A própria UNESCO, nos seus recentes encontros, coloca a educação pré-escolar dentro das prioridades para a década 70/80.

Esta preocupação crescente com a educação pré-escolar nos países latino-americanos pode ser verificada pela já ocorrência de programas, planos e projetos sobre o assunto. Ainda que não se tenha de modo mais concreto os resultados destes programas, no sentido de avaliar a sua relevância no atendimento efetivo ao pré-escolar, pode-se inferir que a atuação está se dando de oito formas ¹:

- 1 - programas assistenciais, destinados a suprir os cuidados familiares, visando cuidar das crianças cujas mães tem problema ou precisam sair para trabalhar

(1) Antenor Naspolini op. cit. p. 18.

- 2 - programas pedagógicos, com objetivos educativos que variam de país ou de região, concentrando-se prioritariamente na aprendizagem, ou nos aspectos sociais, ou nos aspectos mais religiosos e morais e outros na articulação entre lar e escola.
- . 3 - programas reeducativos e terapêuticos, que se "destinam a atender crianças com deficiências físicas ou mentais (surdos-mudos, cegos, portadores de lesões cerebrais, etc).
- 4 - cursos de formação de professores nas escolas pedagógicas, tendo como objetivo servir de preparação e estágio profissional, .
- 5 - programas-laboratório. destinados a observar o desenvolvimento e comportamento do pré-escolar, contribuir para a formação profissional e promover pesquisas.
- 6 - programas informais, formados por grupos assistenciais espontâneos, sem obedecer a nenhuma forma de controle.
- 7 - programas comerciais, mantidos por instituições localizadas nas grandes cidades, com finalidade meramente lucrativas.
- 8 - programas mistos.

Embora estes programas não se verifiquem de modo extenso em todas as regiões, deve-se ressaltar que permitem constatar uma nova compreensão da relevância que a educação pré-escolar vem assumindo nos países latino-americanos. Os motivos que parecem conduzir a esta mudança de enfoque serão discutidos no capítulo seguinte.

2. IMPORTÂNCIA ATUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

¹ " Aspectos Teóricos

Em parte decorrendo da evolução das ciências que estudam a formação e o desenvolvimento dos seres humanos, em parte decorrendo de mudanças sociais que, por exemplo, afetam a forma e funções da família na estrutura social, em parte resultante dos desequilíbrios entre países, regiões e grupos sociais em termos de capacidade de acesso à riqueza e ao bem-estar social, vários são os fatores que vêm conduzindo os educadores e planejadores sociais a uma preocupação cada vez maior com os primeiros anos de vida dos indivíduos.

Hunt, por exemplo, mostra aspectos no desenvolvimento da Psicologia neste século que são fundamentais e referem-se sobretudo a passagem de uma posição predeterminada a uma posição ambientalista no estudo do processo de desenvolvimento dos organismos humanos. Na sua obra mostra como certas crenças pré-deterministas não favoreciam uma maior preocupação com a prática e importância da educação pré-escolar relacionando entre outras: a crença no caráter fixo da inteligência; a crença no desenvolvimento pré-determinado; a crença num modelo fixo e estático do funcionamento cerebral, ... ' a crença segundo a qual a experiência durante os primeiros anos de vida, principalmente antes do desenvolvimento da linguagem é irrelevante; crença de que as experiências emocionais iniciais desempenham um papel muito mais importante no desenvolvimento posterior do que as experiências cognitivas iniciais.

A revisão destas posições que ocorre de modo mais drástico principalmente na década de 60, levam pelo contrário' a

(1) John Mc Vicker Hunt - Intelligence and Experience. Cit. in; Maria Helena Souza Patto - Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, Livraria Josõ Olímpio, 1973. p. 26

uma posição em que os primeiros anos de vida são fundamentais no desenvolvimento intelectual das crianças. Neste aspecto um dos grandes pesquisadores foi PIAGET que contribuiu de forma fundamental a demonstrar que "a inteligência já está presente ao nascimento da criança e se constrói de forma contínua, em uma sequência de estrutura cada vez mais complexas, até alcançar o nível das operações formais ou características do adulto"

Segundo sua teoria, a inteligência se desenvolve através de quatro períodos distintos porém ligados por uma sequência estrutural de complexidade crescente. Dois destes períodos estão compreendidos na idade pré-escolar: o período sensório motor (0 a 2 anos) e o período da inteligência pre-operatória (de 2 até os 6-7 anos).

Embora o desenvolvimento da Psicologia não tenha encontrado ainda respostas completas a questão dos fatores que atuam de forma a que os indivíduos formem estes sucessivos níveis de inteligência, o próprio PIAGET apresenta quatro fatores gerais de desenvolvimento que têm sua importância no fato de mostrar que alguns destes fatores podem ser provocados, reforçados e dirigidos externamente.

Por exemplo, a nutrição é fundamental para o crescimento e a maturação orgânica e principalmente a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos, uma das principais condições para o desenvolvimento mental. Já a educação no sentido mais restrito, pode ser fundamentalmente dirigida a favorecer o desenvolvimento mental assegurando que sejam positivas os exercícios e a experiência com os objetos do mundo real e as interações e transmissões sociais.

(1) Vital Didonet - Sugestões de uma política educacional para o pré-escolar. Brasília, UnB/FED, 1977. p. 13

(2) Idem, ibidem, p. 19-21.

Basicamente a tese defendida pelos psicólogos cognitivos provoca uma revolução na compreensão da importância dos primeiros pensamentos da criança semelhante a que Freud provocou "quando reconheceu a profundidade das primeiras emoções infantis e seus indeléveis efeitos"

71s explicações derivadas de suas teorias e observações permitem desmitificar o porque de certas superioridade entre grupos sociais e mesmo países e raças. As características genéticas são responsáveis apenas pelos limites de capacidade dos indivíduos. "Uma pessoa pode ter um QI de 80 num meio pobre ou
(2)
120 num ambiente bom"

Benjamin Bloorn, baseando-se em mais de mil estudos longitudinais de crianças em diversas épocas e locais, estabelece quatro "leis de desenvolvimento": metade da futura altura da criança é atingida aos dois anos e meio; metade da agressividade masculina estabelece-se aos três anos; metade da intelectualidade da pessoa, assim como da inteligência geral, forma-se aos quatro anos. Aos seis, dois terços da inteligência que terá na maturidade, já estará desenvolvida na criança
(3)

Em decorrência destes estudos surgiram os conceitos de períodos "sensitivos" ou períodos "críticos" decorrendo daí que o meio exerce sobre uma característica humana, maior impacto durante o período mais "sensível" ou seja de maior crescimento desta característica. Assim, uma dieta alimentar pobre na idade de 18 anos pouco afetará, a altura do indivíduo ou o seu sistema nervoso central já formados, mas poderá ter efeitos irreversíveis tanto em termos de crescimento físico como mental se submetida à crianças de 2 anos por exemplo.

(1) Maya Pines - Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar. São Paulo, IBRASA, 1969. p. 45

(2) Kirk, Univ. de Illinois, cit. in: Maya Pines, Op. cit, p.46

(3) Maya Pines, op. cit. , p.47

Além destas contribuições teóricas e das pesquisas que se desenvolvem na área do desenvolvimento infantil, não só nos aspectos de desenvolvimento mental mas também nos aspectos sócio-afetivos e biológicos, certas alterações na estrutura social levam os planejadores sociais a se preocuparem com o atendimento das crianças. É sabido que a família, nas sociedades mais urbanizadas não tem mais o monopólio da educação das crianças. Com os meios de comunicação de massa, com a participação cada vez maior da mulher na força de trabalho, com as dificuldades de transportes e locomoção urbana, há que se pensar em meios substitutos para que as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas de desenvolvimento.

Um dos efeitos mais evidentes dos processos de industrialização e urbanização é a mudança de estilo de vida social. A família extensa, mais típica das estruturas agrárias, tende a desagregar-se substituindo-se pela família nuclear. E, dentro desta, até mesmo as relações interpessoais se modificam: o pai sai cedo para o trabalho, voltando à noite; a mãe também se vê estimulada ou forçada a trabalhar fora. E as soluções para o cuidado das crianças pequenas vão variar conforme a infra-estrutura social existente ou a classe social a que pertence a família. Não havendo recursos públicos para serem aplicados nestes serviços, são as sociedades mais-pobres e os grupos sociais dos níveis mais baixos os mais afetados pela problemática.

É interessante verificar-se que em algumas sociedades, a preocupação com os cuidados públicos as crianças acompanharam as mudanças econômicas e sociais. Na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas a existência de instituições comunitárias para a educação infantil têm a mesma idade que a revolução e no início desta década já haviam cerca de 10% das crianças de 0 a 2 anos em "Jardins de Infância do Estado".

(!) Chauncey , 1972, cit. insAntenor Naspolini , op . cit., p. 11-2.

Em Israel, a necessidade da consolidação do Estado exigiu que programas especiais fossem desenvolvidos a fim de reduzir as disparidades entre as crianças de diferentes bagagens culturais e sociais. "Se as escolas não cumprissem um papel decisivo na redução das disparidades entre as diferentes camadas da sociedade, as perspectivas de nos tornarmos uma única nação, seriam muito poucas". .

Um último fator de estímulo ao desenvolvimento- da educação pré-escolar decorre da constatação de que a desigualdade da distribuição da riqueza leva a desigualdade no acesso a bens simbólicos e não simbólicos, desigualdade esta incompatível com as sociedades democráticas. Neste sentido, os EEUU parecem ter sido o país em que mais se desenvolveram programas visando corrigir ou minorar as deficiências psico-culturais de grupos desfavorecidos. Os programas destinados ao enriquecimento das experiências cognitivas das minorias raciais, por exemplo, acoplados com programas de saúde, desenvolvimento da linguagem e aumento das oportunidades de relações inter pessoais, vêm se sucedendo extensamente por todo o país, influenciando sobremaneira os países subdesenvolvidos que têm nos desequilíbrios regionais e nos "focos de miséria" seus maiores problemas.

Embora muitas críticas à eficácia dos programas em especial o "Head Start" e o "Sesame Street", venham sendo formuladas, as experiências de educação "compensatória" vêm sendo trasladadas aos países menos desenvolvidos como possível solução aos problemas de desigualdades entre grupos sociais.

2.2 Importância do Pré-Escolar no Brasil

No Brasil, especificamente, existem três fatores básicos que podem demonstrar porque atualmente o pré-escolar tem sido o motivo de maiores enfoques:

(1) Allon (1973) cit.in. Antenor Naspolini, op. cit., p. 11.

- 1) Influência de estudos sobre o pré-escolar realizados em outros países, principalmente dentro das Faculdades de Educação.

Vimos no início deste trabalho que a educação pré-escolar até alguns anos atrás era considerada relevante apenas ao nível dos países mais adiantados, atendendo prioritariamente as crianças provenientes das classes sociais abastadas, sendo encarada supérflua, pelos países Latino-Americanos, visto a precariedade de recursos existentes para o ensino obrigatório. No entanto, dentro das Faculdades de Educação, dos Cursos de Pedagogia brasileiros, grande tem sido a influência de estudos e pesquisas realizadas, principalmente nos Estados Unidos para a formação teórica-pedagógica do corpo docente. Estes estudos mais recentes (o que não quer dizer a inexistência de estudos anteriores) vem enfocando a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior do indivíduo e em que sentido as experiências iniciais são relevantes para a formação da personalidade adulta. Neste sentido, por imitação dos enfoques educacionais existentes nos países adiantados e mesmo pela necessidade que vem sendo percebida pela administração educacional em atender o pré-escolar, constata-se que nestes últimos anos, já se tem destacado a importância da educação pré-escolar, dentro das nossas faculdades, sendo inclusive realizadas dissertações de mestrado referentes ao assunto.

Quanto ao nível de pesquisas existentes fora das universidades, já encontramos alguns trabalhos sobre o assunto, como por exemplo: o de Ana Maria Poppovic - "Marginalização Cultural: Subsídio para um currículo pré-escolar". Este trabalho tem sido objeto de discussões e mesmo influências nas várias esferas insti_

- (1) Exemplo deste fato somente a nível do Distrito Federal[^], são . as dissertações de mestrado de Vital Didonet, "Sugestões de uma Política Educacional para o Prô-Escolar" e de Josefina Baiocchi, "A Influência dos Programas de Educação Compensatória no Decréscimo das taxas de Retenção na 1a. série do Ensino de 1º Grau no D.F.", apresentadas a Universidade de Brasl[^]lia em 1977.

tucionais, visto a abordagem do pré-escolar ser efetuada dentro de uma linha mais ampla, englobando demais aspectos sociais-culturais e não apenas o educacional.

2) Constatação de que as altas taxas de retenção na Ia. série tem como uma das principais causas a existência de uma clientela proveniente, em sua grande parte, de classes sociais de renda baixa. Esta clientela ao chegar na escola, visto apresentar carências nutricionais e retardamento no desenvolvimento cognitivo-psicomotor e afetivo em relação às crianças oriundas das classes abastadas, não consegue atingir um efetivo rendimento escolar. Por outro lado, os currículos são elaborados para estas crianças de famílias de renda média-alta, não levando em conta as disparidades da clientela, o que contribui para a repetência continuar a atingir níveis alarmantes, e se constituir num dos grandes problemas do ensino de 1º Grau. '

A experiência tem demonstrado, que se não for realizado um programa de atendimento ao pré-escolar carenciado, a repetência continuará ocorrendo, trazendo várias conseqüências, entre estas, como se vem destacando, desperdício nos investimentos feitos no ensino de 1º Grau, especificamente as primeiras séries, visto a falta de um "retorno" compensatório. Este fato tem sido ressaltado em documentos oficiais, conferências e debates sobre a educação pré-escolar.

"Estudos recentes têm demonstrado, por exemplo, que praticamente metade dos alunos do ensino de 1.º Grau se concentra na Ia. série, grande parte deles em idade que excede a idade própria desse nível, como conseqüência da evasão (retorno a escola) da repetência, de carências de quociente intelectual, na maioria das vezes por deficiências nutritivas graves. é preciso reconhecer que parte substancial dos problemas de ensino de 1º Grau, com graves conseqüências sociais e um problema alimentar e de carências econômicas e tratá-las como tal"

Este texto retirado do documento de "Política Nacional Integrada da Educação", elaborado pelo MEC, em 1975, embora não trate especificamente do pré-escolar, levanta a questão dos fatores de carências econômicas, sociais, alimentares como os principais problemas da clientela e do ensino de 1º Grau.

Por outro lado, os representantes que participaram do Primeiro Simpósio de Educação Pré-Escolar, realizado no início deste ano, enfatizaram a necessidade da obrigatoriedade da educação pré-escolar embora reconhecendo a sua inviabilidade em termos econômicos, visto a impossibilidade no momento, da criação de vagas para atender 14 milhões de crianças com idade entre dois e seis anos e menos ainda, os 21 milhões de crianças entre 0-6 anos. O ponto central dos debates convergiram em torno do incentivo à educação pré-escolar como fator de diminuição de altas taxas de repetência na primeira série de 1º Grau. Podemos verificar este ponto, pelas próprias declarações do presidente do Centro Brasileiro de Educação Pré-Escolar.'

*

"Se não for posto em prática o plano de emergência, continuaremos fazendo uma seleção cultural, social e econômica que beneficiará apenas as crianças das camadas mais favorecidas da população"

Segundo o autor, o governo continuará desperdiçando recursos, investindo num Primeiro Grau com elevados índices de evasão e repetência, enquanto não houver um preparo da criança antes dos sete anos.

Embora os "diversos estudos realizados apontem a ausência da pré-escola e de um adequado atendimento na área da saúde, como as principais causas da repetência e evasão escolar, na da indica que o governo esteja disposto a investir nesse nível de ensino" foi a conclusão tirada neste Simpósio sobre Educação Pré-Escolar.

(1) Jornal "O Globo" de 12 de fevereiro de 1978

(2) Idem, ibidem. '"

3) Preocupação do governo em incentivar dentro do planejamento, dos programas e planos, os aspectos sociais.

Nestes últimos anos, constata-se que o governo tem enfatizado os denominados aspectos sociais, sendo inclusive criado, em 1974, o Conselho de Desenvolvimento Social. Este enfoque sobre os aspectos sociais, está relacionado com o agravamento de problemas tais como: desigualdades na distribuição da renda, marginalidade, desemprego ou subemprego, subnutrição, entre outros, que precisavam ser reavaliados pelo menos a nível de planejamento, tendo em vista às pressões sociais.

Observa-se que na década de 1960-70, houve acentuada concentração da renda no País, sendo que mais da metade das famílias ganhavam de zero a dois salários mínimos.

TABELA I

REGIÃO	URBANA	RURAL
Norte	50,4	79,5
Nordeste	67,8	75,4
Sudeste	46,5	51,3
Sul	51,5	53,3
Centro-Oeste	56,9	58,6
BRASIL	52,2	63,1

FONTE: Setor de Emprego - IPEA/CNRH/IPLAN - 1975.

Além das disparidades na distribuição da renda, o processo urbano - industrial brasileiro tem se caracterizado pelo número reduzido de trabalhadores necessários a produção. Esta limitação de empregos, por parte das empresas industriais, encontra-se, num descompasso se comparada como aumento verificado da

população urbana, que vem crescendo aceleradamente; maior demanda de mão-de-obra em relação a oferta de empregos no setor industrial. Por outro lado, a população incluída deste setor industrial, não tem conseguido ser absorvida pelas atividades terciárias, passando em sua grande parte, a ocupar-se de atividades de baixo nível salarial, subemprego e até ao desemprego total.

As causas e conseqüências da concentração de renda, do subemprego, do desemprego têm sido analisadas em vários trabalhos, não cabendo ao nosso estudo tecer maiores comentários a respeito. No entanto, estes problemas sociais acima mencionados têm contribuído para a crescente formação de "áreas suburbanas", de zonas periféricas das cidades brasileiras caracterizadas entre outros aspectos, por constituírem-se de pessoas de "baixa renda" e pela carência de infra-estruturas básicas: habitação e alimentação adequada, desnutrição, desigualdade acesso aos serviços - educacionais, de saúde, transportes, - comparada com às populações de renda média-alta. Além de que tem ocorrido o acréscimo de membros da família que buscaram absorção no mercado de trabalho tentando suprir os salários baixos recebidos, como o aumento de número de mulheres que ingressam na força de trabalho e a existência acentuada do trabalho de menores.

Em relação a desnutrição, por exemplo, pode-se ressaltá-la como um dos problemas mais graves que vem afetando a população brasileira, principalmente junto a faixa etária de 0-6 anos (população pré-escolar). Alguns estudos desenvolvidos no Brasil indicam, por exemplo que 80% das crianças menores de 5 anos são desnutridas em algumas comunidades do nordeste e mais de 30% em São Paulo. O levantamento do INAN sobre a situação nutricional na área de influência da construção de ITAIPU, que abrange cerca de 10 municípios paranaenses, indica a presença de 50% de desnutrição. Nelson Chaves (1971) também demonstra no seu estudo que 70% das crianças brasileiras são portadoras de desnutrição

(1) Didonet, Vital - Obra citada, pag. 69.

Estes fatores acima apontados vem pressionando de certa forma o governo no sentido de tomar medidas mais concretas, tanto assim que alguns programas e projetos foram elaborados englobando vários aspectos: social, econômico e político. A educação e dentro deste, o pré-escolar, começa a ser considerada relevante, dentro de outros níveis sociais (saúde-alimentação, etc.), como uma tentativa de resposta aos problemas sociais. A educação percebida como investimento econômico, e mais recentemente, social^ a educação como variável social. Neste sentido as iniciativas com respeito ao pré-escolar, passam a ser encaradas junto cora as iniciativas no campo da saúde, por exemplo, criando-se a partir de então, programas conjuntos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde. Estes programas, como poderemos constatar mais adiante neste trabalho, foram elaborados recentemente, não havendo ainda os resultados aa sua implantação. São programas denominados de impacto Social, e que apresentam-se até o momento, insuficientes para o atendimento do pré-escolar carenciado, dada a pequena dimensão de suas áreas, de atuação.

3. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR HO BRASIL

3.1 - Legislação

Como já foi visto, os países latino americanos e no caso o Brasil, apresentam um atraso com relação a medidas adota das pelo governo no atendimento ao pré-escolar, comparativamente aos outros países. Tanto assim, que até bem. pouco tempo atras, a educação pré-escolar não era considerada relevante e as atuações nes ta área, praticamente inexistentes, tanto a nível de programas, como projeto e planos governamentais. As escolas maternais, cre ches, jardins de infância existentes, pertenciam em geral às en tidades particulares e atendiam, principalmente, as crianças oriun das das classes sociais mais elevadas, sendo excluídas, à grande maioria da população. . .

As medidas adotadas por iniciativa do governo, até esta última década são tão poucas e inconsistentes, que podemos enumerá-las.

1. O Decreto-Lei n° 5.452 de 19 de maio de 1943.

Este decreto ao aprovar a Consolidação das Leis do Trabalho, dedica algumas linhas para o problema do pré-escolar:

. "Os estabelecimentos em que trabalham pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas, guardar sob vigilância e assis- tência, os seus filhos no período de amamentação"

O Decreto atribui ainda ao "SESI, SESC, LBA e de- mais entidades públicas a assistência infantil" a responsabili_ de dê "manter ou subvencionar escolas maternais e jardins de in- fância nas zonas de maior densidade de trabalhadores destinadas
(2)
especialmente aos filhos das mulheres empregadas"

(1) Decreto-Lei n° 5.452 de 19 de maio de 194 3

(2) Ibidem

No entanto, sabe-se de antemão que existe uma lacuna entre o nível das proposições com o que realmente é aplicado e executado. Neste sentido, em todos estes anos posteriores ao Decreto-Lei nº 5.452, poucas são as empresas em que se encontram creches para o atendimento das empregadas em período de amamentação. Quando as possuem, apresentam-se mais como depósitos de crianças do que como creches, visto a falta de recursos humanos adequados: pediatras, nutricionistas, enfermeiras, etc. Por outro lado, os estabelecimentos determinam um período de aproximadamente meia hora, durante duas vezes ao dia, como tempo disponível de afastamento das empregadas de suas atividades, para dedicarem-se a amamentação. Este período porém é muito restrito para amamentação adequada, tendo em vista não somente os cuidados higiênicos (lavagens do seio, etc.) como para o próprio atendimento aos filhos.

Observa-se que as empresas por uma preocupação com o seu desempenho produtivo, esquecem-se, neste caso, que com este tempo limitado de afastamento das empregadas, estão prejudicando o "desenvolvimento" das crianças, visto a importância que assume para elas nesta fase, um maior contato com as mães. Este fato tem sido inclusive ressaltado pelo Ministério do Trabalho, e da Saúde, que têm se referido sobre o número restrito de creches existentes nas empresas e com sua baixa qualidade no atendimento infantil, sem contudo, existir ainda alguma medida efetiva neste sentido.

Com exceção do Decreto-Lei nº 5.452 de 19 de maio de 1964, praticamente nada se encontra sobre medidas governamentais destinadas ao pré-escolar, até o final da década passada.

No entanto, a partir dos últimos anos, a legislação brasileira vem dedicando maior atenção ao pré-escolar, no sentido de orientar medidas quanto ao seu atendimento.

O Ministério do Trabalho através do seu Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, baixou em 15/01/69, a Portaria n° 1, que expede normas quanto à instalação de creches e quanto a convênios com creches distritais para os estabelecimentos em que trabalhem mulheres. Fixa ainda os critérios mínimos necessários à manutenção das creches vinculado seu funcionamento a aprovação e fiscalização por organismos competentes.

Esta Portaria, em 06/01/71 sofreu alterações passando para a Coordenação de Proteção Materno Infantil (CPMI) a responsabilidade de "fiscalizar as condições materiais de instalação e funcionamento das creches, bem como a habilitação do pessoal que nelas trabalhe.

No entanto, como já foi dito anteriormente neste trabalho, ainda são poucos os estabelecimentos que apresentam-se com creches e quando os possuem, os recursos humanos e materiais são bastante precários.

O Ministério da Saúde, por sua vez vem assumindo responsabilidades quanto ao atendimento ao pré-escolar baixando alguns decretos e leis referentes ao assunto.

- Decreto n° 66.623 de 22/05/70, estabelece finalidades da Coordenação de Proteção Materno-Infantil (CPNI): "planejar, orientar, coordenar, controlar, auxiliar e fiscalizar as atividades de proteção à maternidade, a "infância e a adolescência".

- Decreto n° 69.514 de 9/11/71, fixa as normas para a execução das finalidades ditas acima, enfocando que serão adotadas " ... de preferência ... nas populações de mais baixa renda, especialmente nas zonas e regiões menos desenvolvidas".

- Lei n° 5.892 de 30/11/72 - cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), autarquia vinculada ao próprio Ministério da Saúde, tendo como programa o atendimento ao grupo vulnerável de gestantes, nutrizes, carentese pré-escolares,

No que se refere especificamente a educação do pré-escolar várias leis, Decretos e Portarias existentes, vem sendo realizadas, como por exemplo:

- Lei n° 5.692 de 11/08/71, ao traçar as diretrizes para o ensino de 1° e 2° Graus, determina em seu artigo 19, Parágrafo 2°, que "os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes" - Recomenda também aos sistemas que estimulem as empresas que tenham a seus serviços mães de menores de 7 anos, a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1° Grau" (artigo 61).

O Conselho Federal de Educação, também vem se manifestando quanto ao. pré-escolar, através de alguns Pareceres e Indicações.

- Indicação da Conselheira -Eurides Brito da Silva, afirma que o disposto na Lei 5.692 significa que "cada sistema, sem deixar de lado certa prioridade e lo atingimento da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1° Grau, saberia encontrar soluções, criando estímulos que incentivassem a ampliação da oferta de atendimento da população pré-escolar".

- Parecer n° 2.018/74 do Conselho Paulo Nathanael Pereira de Souza, dá continuidade a Indicação anterior, ressaltando, entretanto, afirmações que" a meta final dos que se sensibilizaram pelo tema deverá ser uma espécie de cruzada que inspire o Poder Público a elaborar, a curto prazo, uma terceira lei de diretrizes a bases inteiramente voltada para os cuidados que devam envolver toda a educação que venha a preceder a do Ensino de 1° Grau" - . .

- Parecer n° 1.600 da Conselheira Terezinha Sarai-va aprovado em 07/05/75, pelo Conselho Federal de Educação, cujo objetivo era que se fixasse o currículo e os requisitos necessários à habilitação para o magistério do pré-escolar, a nível de 4^c. série do 2° Grau ou de estudos adicionais.

- Parecer n° 2.521 do Conselheiro Paulo Nathanael aprovado em 02/07/75, dispõe quanto a implantação de programas antecipatórios da educação regular, que atendam a criança com menos de 7 anos, portadoras de carências diversas.

- Parecer n° 3.4 84/75 do Conselheiro Valmir Chagas, que trata de "Estudos Superiores de Educação, Habilitação e Cursos de graduação", tece comentários à preparação de docentes para as "atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização". . .

A par dos pareceres, leis e decretos formulados nestes últimos anos, observa-se ainda a inexistência de uma legislação específica que possa configurar um quadro de menor superficialidade no tratamento do pré-escolar. A Lei 5.692 é um exemplo expressivo desta superficialidade, quando recomenda que os sistemas de ensino valiam pela educação do pré-escolar, sem estabelecer, contudo, as iniciativas e as linhas de decisão. Comenta genericamente, sem fixar diretrizes para o seu adequado atendimento. Este fato inclusive vem possibilitando aos administradores escolares a não assumirem este nível de ensino com a seriedade necessária.

Por outro lado, a universalização do ensino de 1° Grau passou a ocupar um grande espaço tanto físico como demandador de recursos, na preocupação dos planejadores e administradores educacionais. Observa-se também que o atual enfoque do governo sobre o pré-escolar está relacionado com a preocupação da eficácia do 1° Grau, na medida que constatou-se que as altas taxas de repetência e evasão neste grau de ensino, tem como uma das suas principais causas, a inexistência de um preparo anterior às crianças, principalmente as originárias de classes sociais desfavorecidas. E é esta preocupação que delinea o próprio caráter emergencial da legislação do pré-escolar. O atendimento ao pré-escolar transforma-se numa condição necessária para o "sucesso" do educando nas primeiras séries do 1° Grau, sem voltar-se, no entanto, a legislação, para as necessidades específicas do indivíduo em faixa etária própria e diferenciada daquela dos alunos de

3.9 grau. Em outras palavras a legislação reflete uma situação em que a educação é considerada uma variável desenvolvimentista, onde de taxas de alfabetização, número de matrículas, disponibilidade de vagas se tornam mais importantes do que os conteúdos e objetivos educacionais e acima das necessidades dos grupos populacionais.

32 - Programas

Pode-se constatar que nesta última década, são várias as referências sobre o pré-escolar a nível da legislação brasileira, seja em termos educacionais ou mesmo em conjunto com os aspectos sociais, principalmente com a "saúde".

No entanto, como já vimos neste trabalho, existem desníveis entre o que está contido nos planos, projetos, leis, cora o que realmente é executado, realizado. Observando as realizações e atuações existentes quanto ao pré-escolar, verifica-se que são muito recentes e ainda incipientes, principalmente no que se refere ao atendimento ao pré-escolar "carençado". Alguns programas têm sido elaborados dando maior enfoque a esta parcela significativa do pré-escolar carente, embora até o momento, não se tenham resultados mais concretos sobre a sua implantação, ou quando se tem, ainda não existe uma política bem definida de atendimento e de tomadas de decisão mais efetivas.

Existem alguns programas de atendimento ao pré-escolar, cabendo neste estudo citar os seguintes:

a) PROAPE -

Este programa elaborado através do convênio entre o Estado de Pernambuco com o Instituto de Alimentação e Nutrição- INAN - tem como objetivo: melhorar o estado nutricional e promover o desenvolvimento psico-motor, sócio-emocional e cognitivo de crianças em idade pré-escolar. O projeto pretende também, auxiliar o sistema de ensino na correção da distorção idade-série, na redução do índice de repetência e evasão escolar, no sentido de perceber quais os efeitos do estado nutricional, sobre o desenvolvimento e desempenho das crianças do 1º Grau.

Visando melhor atender aos seus objetivos, o projeto inclui a participação obrigatória das mães nas atividades de alimentação e recreação, estabelecendo as seguintes condições de inscrição para crianças:

- idade compreendida entre 4 a 6 anos;
- ser irmão de aluno freqüentando a escola onde haverá este tipo de atendimento;
- ser filho de família onde a renda mensal seja até dois salários mínimos regionais.

Cabe ao INAN a administração do projeto a nível nacional, como órgão financiador. No estado as tarefas de execução são realizadas por uma comissão de coordenação central na Secretaria de Educação, junto com um assessoramento técnico a cargo da UFPE, DEF, INAN, DN/USP, INUFPE.

O INAN destina 77,80 dos seus recursos a suplementação alimentar, 10,6% ao material de consumo utilizado para o treinamento de recursos humanos, sendo o restante, distribuído para as diversas despesas do programa. Quanto a SEC, 97% são destinados ao pagamento de professores, coordenadores, nutricionistas, assistentes sociais e supervisores.

O tempo de duração do projeto é de aproximadamente 4 anos, ou seja, início entre 1977 e término em 1980.

b) Projeto SEMENTE

Este projeto está sendo desenvolvido pelo SESI junto a localidade da Ceilândia, cidade Satélite do Distrito Federal.

O objetivo do programa SEMENTE se constituiu, principalmente, em oferecer atendimento aos filhos de associados em idade pré-escolar abrangendo aspectos de saúde, nutrição e pedagógicos, bem como serviço de aconselhamento de pais.

. O Projeto se divide em 4 fases:

Fase - I - Período Pré-Natal, as Mães gestantes recebem informações sobre cuidados de saúde, alimentação, fazem ginásticas especiais

preparam o enxoval do bebê, com material distribuído gratuitamente. Esta fase terá um tempo de duração de 3 meses.

- Fase II' - Período compreendido entre o nascimento até os 2 anos, no qual as crianças recebem serviços médicos e alimentação.
- ~ Fase III - Período que envolve crianças de 3 aos 4 anos, no sentido de inicia-las na educação semiformal, principalmente em atividades de recreação. Atualmente existem 213 crianças nesta fase, que comparecem duas vezes por semana ao centro.
- Fase IV - Período compreendido entre 5 aos 6 anos, no qual já se desenvolvem atividades em áreas específicas. Existem 571 crianças que tem freqüentado diariamente à escola durante duas horas.

e) Projeto CASULO

O Projeto Casulo faz parte da política de ação da LBA, no sentido de ressaltar o atendimento prioritário à maternidade e a infância.

O atendimento dado até 'então, tem sido realizado na "casa da criança", apresentando custos altos de manutenção, sendo necessário, portanto, uma forma nova de atuação mais ampla e de menores custos. Neste sentido, foi sistematizado as seguintes Linhas de atuação:

- a) utilização da capacidade ociosa de entidades sociais, inclusive da própria LBA;
- b) ampliar o espaço- físico e equipamento de creches, casas da criança, jardins de infância edemais já existentes na comunidade.

- e) oferecer as entidades comunitárias assessoramento técnico para o devido atendimento aos pré-escolares.

Este projeto pretende ser implantado em municípios do interior dos Estados, preferentemente nas zonas rurais, onde situam-se localidades carentes, no sentido de dar assistência ao pré-escolar nos aspectos de nutrição, recreação, segurança e formação. Visa também atingir as famílias motivando-as para participarem do programa e do mercado de trabalho.

O projeto tem um período de duração previsto para julho de 1977 a fevereiro de 1978, estando em realização nos estados de Alagoas, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, com a criação de 10 23 0 vagas.

- d) Projeto de Unidades de Reeducação Alimentar para o Pré-escolar (URAPE)

Este projeto, lançado pela Legião Brasileira de Assistência, - tem como objetivo geral "educação ou reeducação das mães ou responsáveis por menores em idade pré-escolar e em estado de subnutrição, visando transmitir-lhes hábitos alimentares saudáveis, ensino sobre o preparo e consumo de alimentos e a prestação de assistência alimentar adequada as crianças subnutridas de 2 a 6 anos de idade, até sua reabilitação".

- e) Programa: "Laboratório de Desenvolvimento Humano"

Este Programa está funcionando na Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queirós" - CESALQ- da USP, junto ao curso de graduação de Economia Doméstica em Piracicaba.

Iniciado em Março de 1973, o Laboratório recebe filhos de professores e demais funcionários da ESALQ, bem como filhos de estrangeiros que estão fazendo pós-graduação.

Este Programa, no entanto, vem atendendo a clientela oriunda da classe social mais abastada, visto que os professores

das Universidades, bem como alunos de Pós-graduação, formam-se como grupos favorecidos dentro da estrutura sócio-econômica do país.

f) Plano do Educação Infantil - PLANEDI

O PLANEDI, pretende dar educação pre-escolar inserida junto ao 1º Grau, utilizando-se para tal, do espaço físico (salas, pátio coberto, sala refeitório) em horários ociosos. Iniciado em 1975, no município de São Paulo, atendeu em caráter experimental duas escolas: - IV Centenário e Liberato Bittencourt. Em 1976 este programa estendeu-se para 110 escolas municipais e atingiu 274 escolas no ano de 1977, com um total de 70 000 crianças atendidas, neste último ano.

Os recursos humanos para o projeto são constituídos de professoras e mães de alunos, que recebem treinamento adequado..

g) "Pre-Escolar Comunitário"

Este projeto está sendo coordenado pelo Departamento geral de Pedagogia e executado pela Fundação Educacional do Distrito Federal.

O objetivo do projeto é desenvolver um programa de atendimento que viesse diminuir deficiências encontradas na clientela do 1º Grau: - inexistência de conhecimentos verbais, percepção visual, auditiva e coordenação motora, etc. ocasionadas geralmente pelas precárias experiências iniciais das crianças de ambiente desfavorecido. Neste sentido pretende dar assistências médica-dentária, alimentar e estimulação cognitiva, psicomotora e emocional da criança.

O Programa iniciado em 1975 com crianças de faixa etária de 6 anos, talvez se expanda para atender as crianças de 4 a 5 anos.

h) Programa: Educação Pré-Escolar

Este Projeto está sendo desenvolvido pelo Departamento de Bem-Estar-Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, desde 1974.

O objetivo do projeto é atingir a comunidade, no sentido de proporcionar melhores condições de vida, desenvolvimento de bons hábitos, atendimento educacional, sanitário e social.

Visando atender a este objetivo, as escolas mantidas pelo município foram agrupadas em núcleos comunitários, onde se desenvolvem os seguintes programas: - saneamento, parasitoses intestinais, nutrição, imunização. Além destes programas os núcleos oferecem orientação sobre planejamento familiar e atividades de recreação entre 3 a 6 anos..

i) Programa: da "Praça Batista Campos"

Este programa está sendo realizado em Belém-Pará, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, visando proporcionar a crianças de famílias de baixo nível sócio-econômico, um desenvolvimento de suas capacidades psico-físico-sociais, dentro de um plano de custos relativamente baixos. Neste sentido, foi instalado um aparelho de TV na Praça Batista Campos, a fim de que as crianças pertencentes a favela ali localizada, pudessem assistir o Programa "Sítio do Picapau Amarelo", auxiliadas por monitoras e algumas mães que preparam as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Colaboraram para realização deste programa, além da Secretaria Municipal de Educação e Cultura as seguintes entidades: - Faculdade de Odontologia, Colégio .Santa Rosa, Escola de 1º Grau José Veríssimo, Casa dos Padres da Paróquia de Santo Antônio de Lisboa, que localizadas nas proximidades da praça, cedem espaço físico para as atividades, bem como, aCELPA, o DETRAN e a TV Liberal.

j) Programa de Ampliação da Educação Pré-Escolar
PAEPE

O PAEPE está sendo desenvolvido pela Coordenação de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, com o objetivo de atender as crianças resi.

dentes nas zonas periféricas das cidades, onde a carência cultural e a desnutrição se constituem em fatores que influenciam o rendimento escolar nas primeiras séries do 1º Grau.

O Programa apresenta as seguintes características: - economia de recursos; integração Escola-Comunidade; atendimento abrangendo os aspectos de educação, saúde e nutrição; número de crianças em idade pré-escolar.

Para o atendimento dos objetivos expostos no projeto, utiliza-se os espaços físicos disponíveis na comunidade ou nas escolas de 1º Grau.

As atividades são desenvolvidas através de turmas de aproximadamente 12 0 crianças, assistidas por professora especializada e mães treinadas adequadamente.

As informações acerca dos programas apresentados acima foram fornecidas pela CODEPRE do Departamento de Ensino Fundamental do MEC.

Embora estes programas não cubram em toda extensão o que há de "inovação" em matéria de educação Pré-Escolar, pode-se através deles fazer algumas considerações.

No entanto, para que os comentários tenham seu real sentido, deve-se frisar, de início, que estes programas são atípicos no atendimento pré-escolar, cujos dados globais serão apresentados no capítulo seguinte. Por outro lado, atingem uma limitada clientela e são bastante recentes para que possam ter seus resultados avaliados.

Traduzem, porém, a preocupação que se forma nos planejadores e administradores educacionais e sociais, de modo mais amplo, com a problemática do pré-escolar. E permitem, além disso, constatar alguns aspectos bastante positivos, já incorporados à ação concreta, como os seguintes: a preocupação com o desenvolvimento de programação integrada de saúde, nutrição e educação;

a

ampliação do atendimento das crianças, não só no período de 4 a 6 anos mas desde o período pre-natal; a tentativa de utilização de recursos físicos existentes; a incorporação de mães no trabalho organizado com as crianças; a adaptação de programas com novas tecnologias a temas culturais brasileiros; ações de educação pré-escolar paralelas a programas de desenvolvimento comunitário.

3.3 - Recursos Financeiros

A educação de modo geral se debate com problemas de recursos financeiros limitados, face a magnitude da demanda por formação escolar. A Educação Pré-Escolar no entanto, debate-se principalmente pelo fato de não possuir dotação orçamentária específica, tendo em vista que seus recursos se originam de repasses feito pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura.'

Atualmente, são bastante diversificadas as fontes de recursos para a Educação, mas ha que considerar-se que as mais significativas como o Salário Educação e a do Fundo de participação estão comprometidos ou com Primeiro grau, no caso do Fundo de participação, ou com níveis de ensino considerados prioritários, como ensino de 2º grau e supletivo, ou Ensino -Superior. Não houve ainda, com exeção da criação da CODEPRE, e proposta do II PSEC de assumir a Educação Pré-Escolar, nenhuma ação mais efetiva no sentido de desenvolver uma política eficaz para o atendimento de Pré-Escolares a nível educacional.

O II Plano Setorial de Educação, conforme nos referimos acima, previu o montante de 79 milhões de cruzeiros para o período (75/79) para o Pré-Escolar, prioritariamente para atendimento de crianças de 4 a 6 anos. A Coordenação de Pré-Escolar ficou encarregada de repassar essa verba as Unidades Federadas que mantivessem programas de Educação Pré-Escolar.'Os 79 milhões devem ser repassados parceladamente, ano a ano, e a partir de 1978 a coordenação decidiu vincular a distribuição dos recursos ao propósito de incremento de matrículas nos Estados. A exemplo, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, não recebeu recursos em 1978 por não haver previsto qualquer incremento sobre as matrículas de 1977.

Sem um caráter de avaliação dos resultados desta ação do MEC, dado que o PSEC ainda não chegou a termo, vale fazer algumas considerações sobre o desenvolvimento da proposta em questão e a eficácia do sistema de repasse dos recursos.

Um dos problemas que vem se configurando sobre o destino desses recursos, refere-se ao fato de os mesmos serem destinados aos Estados, atendendo portanto a rede estadual de ensino, e não aos municípios.

Sabe-se de antemão, que as redes estaduais contam em geral, com maior disponibilidade de receita do que os municípios, o que justificaria uma revisão no princípio das distribuições. Outro argumento em favor dessa revisão é o fato de que os municípios se vêm impossibilitados de assumir a educação pré-escolar tanto por falta de recursos (os mais pobres) como por estarem comprometidos legalmente (os com maiores recursos) exclusivamente com 1º Grau. Os Recursos do Fundo de Participação a que têm direito, e que é uma de suas maiores receitas, estão por legislação obrigatoriamente vinculados ao ensino de 1º grau.

Dessa forma há que se compreender as dificuldades por que tem passado os responsáveis pela educação pré-escolar, frente as minguadas receitas.

O Quadro I espelha o quanto já foi repassado as UF. dos Cr\$ 79 000 000,00 disponíveis, e os incrementos de matrículas resultados desse repasse (Quadro I).

Os acréscimos de matrícula devem ser analisados sob dois aspectos: a) se vistos sob a ótica do montante de recursos, eles assumem uma expressividade que comprova a importância de quaisquer investimentos nesse setor. Sem entrar na discussão da qualidade de atendimento, observa-se que nos Estados com alguma infraestrutura física já instalada, por menores que sejam os recursos, eles resultam em bons incrementos de matrícula. O mesmo não ocorre naqueles estados que ainda não puderam ou não se interessaram por assumir a Educação pré-escolar. No primeiro caso, os recursos obtidos são aplicados, geralmente, na aquisição de materiais didático-pedagógicos, enquanto no segundo, destinam-se mais à construção de instalações;

QUADRO T

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS RECURSOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO P' RE ESCOLAR E INCREMENTOS DE MATRICULAS

UNIDADES FEDERADAS	ANOS	RECURSOS RE- PASSADOS em 1976	RECURSOS RE- PASSADOS em 1977	NOVAS MATRICULAS	RECURSOS RE- PASSADOS em 1978	PREVISTO FE* NOVAS MATR.
FERNANDO DE NORONHA		-	-		100.000	80
PONTOPIA		-	150.000		310.000	350
RORAIMA		-	150.000	360	310.000	286
AZAPÁ		-	150.000	60	220.000	548
AMAZONAS		-	400.000	480	570.000	520
PARÁ		-	350.000	250	470.000	
ACRE		250.000	300.000	-	430.000	380
MARANHÃO		-	500.000	500	660.000	960
CEARÁ		950.000	720.000	810	1.060.000	600
PIAUÍ		-	400.000	120	520.000	240
R.G. DO NORTE		300.000	400.000	240	520.000	240
PARAÍBA		840.000	800.000	-	1.270.000	
PERNAMBUCO		560.000	300.000	270	550.000	1.000
ALAGOAS		-	300.000	200	440.000	
SERGIFE		550.000	400.000	360	600.000	
BAHIA		-	800.000	-	1.100.000	1.000
GOIAS		525.000	250.000	300	310.000	560
MATO GROSSO		450.000	400.000	200	470.000	
MINAS GERAIS		-	500.000	0	-	
ESPÍRITO SANTO		285.000	400.000	1.251	450.000	780
RIO DE JANEIRO		1.125.000	800.000	620	1.300.000	
PARANÁ		-	300.000	0	450.000	
SANTA CATARINA		-	250.000	0	430.000	240
T O T A L		5.835.000	9.020.000	6.054	12.500.000	10 764

Fonte: CODEPRE

Recursos disponíveis: 79 milhões Recursos já repassados: 27 355 milhões Incrementos-de matrículas 16 EIS matrículas novas * Previsão em 30/5/78

b) se vistos sob a ótica do número de crianças em faixa etária própria à pré-eseolarização, esses recursos mostram-se muito aquém dos necessários para se atender um percentual de alunos, mais significativos do que o atual.

Somados os 3 anos consecutivos de funcionamento do Projeto de Desenvolvimento Pré-Escolar, foram comprometidos apenas 17 milhões de cruzeiros, e outros 12 milhões deverão ser repassados em 1978. Dessa forma, restam ainda 50 milhões dos 79 previstos pelo-II PND, e não se sabe no entanto se eles serão realmente empregados no Pré-Escolar. Como explicar que em 3 anos foram liberados apenas 36% dos recursos previstos, e os 64% restantes serão liberados para um só ano escolar? Outra questão que vem se constituindo em problema é relativa aos atrasos que sofrem os repasses de verba pelo DEF. A exemplo, dos 10 000 previstos para 1977, Cr\$ 2 091 200,00 estão sendo liberados somente este mês, abril de 1978. Esses atrasos, repercutem negativamente nas iniciativas das Secretarias de Educação em relação ao Pré-Escolar

Vale esclarecer no entanto, que esses recursos *não* respondem pelo pagamento do corpo docente, que fica à cargo das Secretarias de Educação. Discutiremos mais a frente, a situação do corpo docente em Educação Pré-Escolar.

é bastante vago discutir globalmente, o quanto vem sendo gasto em Educação Pré-Escolar no Brasil, tendo em vista que:

a) não existem dados disponíveis sobre os montantes gastos por programas municipais ou estaduais, e nem o número desses programas. A própria CODEPRE, dispõe de informações somente de alguns programas, e mesmo desses, as informações se restringem mais aos aspectos metodológicos e forma de atendimento do que aos recursos mobilizados;

b) as poucas escolas municipais, que dispõem de classes de pré-escolar, incluem os custos no montante geral.

e) a grande participação de escolas na rede privada, que Participam atualmente com 50% das matrículas, e cujo controle de anuidades, bem como dos gastos familiares investidos nesse setor não vem sendo levantado até então.

O percentual de aumento de preços nos estabelecimentos escolares é regulamentado pelo CIP, mas cabem aos CEF o controle e fixação de anuidades. Mas muitos colégios não acatam a decisão do Conselho e passam a cobrar taxas extraordinárias. Os colégios pré-escolares particulares teem suas mensalidades hoje igual ou superior às mensalidades cobradas pelos colégios de 2º Grau. Não há dúvidas portanto, que parte dos investimentos nesse nível de educação fica a cargo do setor privado, o que o sujeita a elevadas taxas de retornos vale dizer, elevadas mensalidades, o que define uma política de acessibilidade à pré-escola, somente aos mais afortunados, o quadro II, mostra a distribuição matrículas por dependência administrativa no período 1970 e 1977.

Observa-se desta forma, a grande concentração de matrículas em escolas da rede particular o que define uma eletização bastante acentuada deste nível de educação. Esta afirmação se baseia nas seguintes considerações:

a) informação sobre a distribuição de renda no Brasil, mostrando que 86% da população recebe menos de 2 salários mínimos;

b) as informações sobre as altas taxas de matrículas e mensalidades na rede particular, confirmando as informações de que seus usuários pertencem aos extratos médios e altos da população; e,

e) o perfil da taxa de natalidade, maior entre as populações de baixa renda, o que permite inferir que concentra-se nesse corte populacional os maiores percentuais de crianças em idade pré-escolar.

Conclui-se então, que a clientela que vem sendo mais beneficiada com Educação pré-Escolar constitui-se daquela que o pró

QUADRO II
DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (Brasil)

ANOS	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		TOTAL	
	Ab.	%	Ab.	%	Ab.	%	Ab.	%	Ab.	%
1970	1.583	0,40	168.835	44,84	50.995	13,63	152.854	40,84	374.267	100,00
1971	2.201	0,5	181.049	42,55	77.996	18,3	161.067	38,65	422.213	"
1972	2.102	0,4	185.671	40,00	81.291	17,6	790.896	42,00	459.887	"
1973	3.077	0,6	160.402	32,40	115.461	23,0	219.884	44,00	498.751	"
1974	2.168	0,4	148.373	29,00	123.487	23,0	255.817	47,60	529.845	"
1975	1.872	0,3	146.654	26,60	158.000	23,6	279.482	49,50	566.008	"
1976*	1.914	0,3	50.685	25,91	141.793	24,38	287.208	47,38	581.630	"
1977*	1.967	0,3	154.844	25,91	145.706	24,38	294.657	49,38	597.684	"

FONTE: SEEC/MEC
*Dados Estimados

prio ambiente familiar oferece as condições sócio-econômica e culturais necessárias ao bom desenvolvimento da criança. Dessa forma, a escola, deixa de suprir essas carências junto às classes menos favorecidas, e que são exatamente as que mais necessitam dos recursos investidos em educação, aprofundando os já graves problemas sócio-culturais dessas classes. Essa situação é fruto da inexistência de uma política prioritária de educação pré-escolar, não obstante, o fato de que a partir de 1975, o MEC venha enfatizando a importância que esta educação tem para um bom desempenho das clientela de 1º Grau.

Mas os acréscimos de matrículas observados no âmbito nacional, não revelam alterações que expressem uma tomada de posição. O quadro III demonstra os quantitativos de matrículas nos anos 1970 a 1978 e revela que o aumento de matrículas foi bem pouco expressivo. Enquanto o ensino superior cresceu de 425 mil matrículas para 1.117 milhões e o Ensino de 1º grau de 17 milhões para 21 milhões, o ensino pré-escolar viu-se incrementado por pouco mais de 250.000 matrículas. E dessas, 133.590.000 são acréscimos em escolas particulares.

Obviamente não se pretende aqui caracterizar-se uma crítica à rede privada, mas sim alertar sobre a importância de maiores investimentos na rede pública, pois somente a esta será acessível a matrícula de crianças provenientes das camadas baixas da população.

O quadro de distribuição de Unidades escolares por dependência administrativa confirma a situação de concentração, de investimentos no setor privado, (vide quadro IV).

é importante observar ainda que é exatamente nas áreas consideradas de população de mais baixa renda, que se observa uma maior concentração de escolas particulares, o que agrava o quadro de dificuldades dos Estados mais carentes, (vide quadro V).

Em princípio, pode-se argumentar que essa concentração deriva da incapacidade do setor governamental de investir na área

QUADRO III

ALUNADO - situação entre 1970/1973 (2/6 ANOS)

ANOS	POPULAÇÃO ESCOLARI- ZÁVEL (a)	POPULAÇÃO ESCOLARI- ZADA*** (b)	h/a	SETOR PUBLICO	SETOR PRIVADO (d)	d/h (%)
1970	14 096 860	374 267	4.76	221 413	152 854	40.84
1971	14 187 046	422 313	2.98	261 346	160 967	38.12
1972	14 302 734	459 960	3.22	269 064	190 896	41.50
1973	14 462 738	498 824	3.45	278	219 884	44.08
1974	14 671 595	529 845	3.61	2940	255 817	48.28
1975	14 915 661	566 008	3.79	274 028	279 482	49.38
1976	15-190 088	620 871	4.09	286 526	315 814	50.87
1977	15 506 499	683 069	4.41	300 852	356 869	52.24
1978	15 840 578	754 008	4.76	315 894	403 262	53.48
				331 688		

NOTAS: (*) Jurandir Santiago - Convênio MECFUB

(**) SEEC/MEC (***) Dados estimados

QUADRO IV
DISTRIBUIÇÃO DE CIDADES ESCOLARES POR DEP. ADMINISTRATIVA

ANOS	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIP.		PART.		TOTAL	
	Nº de Unidades	% Horizontal	Nº de Unidades	% Horizontal	Nº de Unidades	% Horizontal	Nº de Unidades	% Horizontal	Nº de Unidades	% Horizontal
1972	47	0,56	2 478	29,49	1 646	19,59	4 232	50,56	8 403	100,00
1974 (*)	26	0,30	2 328	26,96	1 763	20,41	4 519	52,33	8 636	100,00
1975 (*)	26	0,28	2 379	25,98	1 943	21,22	4 810	52,52	9 158	100,00
1976 (*)	28	0,27	2 575	25,26	2 343	22,93	5 248	51,48	10 194	100,00
1977 (*)	30	0,26	2 766	24,52	2 625	24,85	5 725	50,56	11 368	100,00

Fonte: SECC/NEC

Nota: (*) Dados estimados.

QUADRO V CIDADES PRE-ESCOLARES POR REGIÃO E

	1973					1974					1975				
	Federal	Estad.	Mun.	Part.	1	Federal	Estad.	Mun.	Part.	1	Federal	Estad.	Mun.	Part.	1
Norte	19	33	17	94	58	6	25	19	112	69	8	25	20	134	134
Nordeste	16	330	288	1 215	66	8	253	316	1 367	70	10	253	353	1 509	70
Sudeste	7	1 680	1 003	2 054	43	8	1 618	1 097	2 124	45	5	1 578	1 155	2 213	44
Sul	1	390	298	679	49	2	387	236	721	51	1	457	353	730	47
Centro-Oeste	4	45	40	190	58	2	40	35	195	72	2	56	45	224	58
TOTAL	47	2 478	1 646	4 232	50	25	2 328	1 763	4 519	52	26	2 379	1 943	4 810	53

Fonte: SNEC/DCS.

Obs : 1 = % de participação de unidades privadas sobre o total.

da pré-escola ainda considerada um luxo nossos Estados. é bem verdade que outras explicações devem ser buscadas, como por exemplo a expressa pelo Presidente do Centro Brasileiro de Educação Pré-Escolar, mais adiante transcrita. Em 1975 por exemplo, enquanto a participação destas nos estados do sul e sudeste era de 44% e 47% respectivamente, nas regiões norte e nordeste, essa participação alcançava 72%

E a tendência observada nos dados desse quadro é a de uma expansão relativamente maior do setor privado em relação ao público. O mesmo não parece ser possível em relação à clientela dessas escolas, visto que não há indícios de que haja um aumento das populações de alta renda. A questão seria menos polêmica, não fossem os baixos índices de atendimento, em termos nacionais, visto que menos de 3% da população infantil entre 2 e 6 anos recebe algum atendimento escolar. Isto parece indesejável numa época em que confirmam-se tantos estudos sobre a importância da formação pré-escolar no desenvolvimento intelectual, motor e social da criança e da importância desse atendimento no desempenho escolar futuro.

Na instalação do Encontro Regional de Educadores Infantis da AMAZONIA, o Presidente do Centro Brasileiro de Educação Pré-Escolar, referindo-se ao fato de as Secretarias de Educação não quererem assumir a educação pré-escolar, fez a seguinte afirmação: "é uma questão de não querer assumir a educação infantil, e tão somente esta, pois o que é dispendido em programas de recuperação e de diminuição da evasão escolar, poderia ser canalizado para o pré-escolar; é nele que começa a origem de toda a educação posterior". E vai além, afirma que o ponto central da questão é que a Universidade no Brasil nega que o assunto seja de sua responsabilidade e coloca-o como problema a ser resolvido pelas Secretarias, de Educação. Estas por sua vez, "como já declaram vários secretários, não assumem a responsabilidade por acharem que o pré-escolar é assunto de mulher".

E afirmou: "Nós precisamos de um povo inteligente e o nosso decisivo será dado em 1979, o Ano Internacional da Criança. Se nós não fizermos nada por essa geração que vem aí, o ano 2 000 será um ano sem filósofos, sem cientistas, sem artistas e sem homens inteligentes". Há uma grande desatenção nos meios oficiais pelo pré-escolar, que nem legislação específica tem para apoiá-lo. "Aquilo que não fizermos pelo Pré-Escolar- agora, não faremos nunca mais, nem nenhum tempo posterior". E os erros que cometemos em relação à ele jamais serão consertados também, nós estaremos criando gerações pobres, psicológicas, física, afetiva cognitivamente".

Diante dessas afirmações, parece-nos oportuno apresentar as previsões feitas pelo DEI/CODEPLAN, em relação ao futuro atendimento previsto para o pré-escolar (Quadro VI).

Afinal, terão resultados positivos as atuais políticas de universalização de ensino de 1º Grau, que tem demandado grandes recursos, já tão excassos para o sistema educacional. Um recente estudo feito pelo MEC (vide Estudo Preliminar do Ensino de 1º Grau no Brasil) concluiu que permanecem insatisfatórias as taxas de repetência e evasão naquele grau 'de ensino, a par dos esforços no sentido de aprimorar currículos e aperfeiçoar professores. Isso parece indicar, que problemas exógenos ao sistema comprometem o desempenho do alunado, e um desses problemas parece ser exatamente o das condições culturais da clientela, que ao chegar aos bancos-escolares defronta-se com um mundo adverso ao que estabelecera como o real. Daí", um bom argumento a favor de uma pré-escolarização da criança, que supra, ainda que parcialmente, as diferenças culturais de clientela.

Não há dúvidas de que tais diferenças resultam principalmente das condições sócio-culturais precárias , tanto que as

(1) Jornal "O LIBERAL", de 25 de maio/78

QUADRO VI

ATENDIMENTO PRE-ESCOLAR SEGUNDO A IDADE

ANO		TOTAL	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS
70	Pop.	14.129.159	2.832.056	2.841.621	2.839.944	2.842.596	2.787.542
	MAT.	346.656	3.049	13.779	57.870	109.693	162.665
	%	2,5	0,1	0,5	2,0	3,9	5,8
71	Pop.	14.543.055	3.003.062	2.962.119	2.914.253	2.860.054	2.800.557
	MAT.	437.010	6.335	18.170	71.897	132.327	208.371
	%	3,0	0,2	0,6	2,7	4,6	7,4
72	Pop.	14.952.315	3.183.145	3.085.480	2.989.280	2.875.969	2.817.441
	MAT.	469.400	4.447	22.321	82.795	144.698	215.739
	%	3,1	0,1	0,7	2,8	5,0	7,7
73	Pop.	15.270.265	3.372.676	3.214.867	3.064.981	2.890.620	2.833.632
	MAT.	495.482	8.726	23.799	92.066	155.450	215.462
	%	3,2	0,3	0,7	3,0	5,4	7,6
74	Pop.	15.817.235	3.572.620	3.347.204	3.143.108	2.902.945	2.847.359
	MAT.	511.112	9.630	32.507	142.052	257.107	297.776
	%	3,5	0,3	1,0	4,5	9,4	7,4
75	Pop.	15.260.569	3.793.122	3.483.776	3.217.803	2.715.726	2.860.142
	MAT.	601.263	12.952	36.325	169.373	169.675	220.684
	%	3,7	0,3	1,1	5,3	5,8	7,7
76	Pop.	16.712.613	4.064.927	3.624.629	3.264.903	2.925.860	2.871.294
	MAT.	655.977	17.420	45.185	201.892	163.249	202.159
	%	3,9	0,4	1,2	6,1	6,3	8,1
77	Pop.	17.195.729	4.238.572	3.769.873	3.372.316	2.934.201	2.898.667
	MAT.	715.670	23.429	53.273	240.655	197.905	244.231
	%	4,2	0,6	1,4	7,1	6,1	8,5
78	Pop.	17.683.288	4.485.044	3.939.613	3.448.548	2.940.569	2.883.102
	MAT.	789.795	31.512	62.608	286.840	213.740	250.931
	%	4,4	0,7	1,6	8,3	7,3	8,9
79	Pop.	19.124.671	4.744.750	4.073.961	3.525.648	2.944.858	2.893.434
	MAT.	851.847	42.363	72.050	341.937	230.809	270.291
	%	4,7	0,9	1,8	9,7	7,8	9,3
80	Pop.	16.780.270	5.018.566	4.233.025	3.605.380	2.946.828	2.896.481
	MAT.	929.365	57.605	87.304	401.566	249.206	284.346
	%	5,0	1,1	2,3	11,1	8,5	9,8

Fonte : DE/CODEPLAN PROMOÇÕES 75/80

SINOPSE ESTATÍSTICA
DO ENSINO DE PRE 1º GRAU 68/75

mais baixas taxas de aproveitamento concentram-se principalmente em zonas rurais e periféricas, urbanas, ou melhor, nos bolsões de pobreza nacionais. E é nessas áreas que se observa um menor atendimento pré-escolar.

É na área rural sem dúvidas, onde as perspectivas do ensino pré-escolar são as mais desanimadoras, frente à uma situação atual já bastante alarmante. Em 1975, a faixa de atendimento às crianças de 2 a 6 anos cujos pais recebiam entre 0 e 2 salários mínimos era de 0,4% , e na melhor das hipóteses, mantendo-se a melhor taxa média de crescimento, a situação permanecerá igual. E sabe-se no entanto que as zonas rurais são responsáveis pelos mais altos índices de evasão, bem como altas taxas de reprovação.

Essa situação exige por si só uma maior preocupação em melhorar o atendimento pré-escolar nas zonas rurais.

3.4' - Recursos Humanos

A situação do quadro docente atuando com educação pré-escolar reflete problemas mais de ordem qualitativa e distributiva do que quantitativa, conforme o quadro (VII), que demonstra uma relação em torno de 20 alunos por professor. Embora não seja a correlação ideal em termos de Educação pré-escolar, não está fora de parâmetros considerado como "bom" por especialistas em educação infantil. Esta correlação no entanto, perde a significação, quando verificado que grande parte desses docentes , não receberam treinamento específico para atuar junto a pré-escolares. Essa situação resulta tanto das limitadas oportunidades de emprego oferecidas pelo mercado de trabalho, bem como, e principalmente, dos baixos salários pagos aos professores de educação pré-escolar.

(1) Dados do SEEC/MEC o Diagnóstico do preliminar sobre a Educação Pré-Escolar no Brasil-CODEPRE/DEF/MEC.

QUADRO VII RELAÇÃO

ALUNO/PROFESSOR EM PRÉ ESCOLAR

ANOS	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE PROF.	RELAÇÃOa/b
1971	422.313	20.720	20
1972	459.960	22.586	20
1973	489.824	24.573	20
1974	529.845	26.355	20
1975	566.008	26.393	21
1976 ^r	609.025*	28.056*	22
1977 ^r	655.310*	29.823*	22

Fonte:" SEEC/MEC
Estatística

Um levantamento efetuado pela CODEPES/DEP, em 1975, pode caracterizar melhor a situação salarial desestimuladora, a nível de pré-escolar, 1º e 2º graus (Quadro VIII).

Não há que se esperar desempenho sequer médios de profissionais que recebem salários tão baixos (em muitos casos inferior aos salários mínimos regionais), ou há que se ter plena segurança de que a docência é uma profissão de fé e que seus seguidores são verdadeiros apóstolos desprovidos de quaisquer preocupações financeiras.. Ou ainda, questionar-se sobre a validade dos investimentos em estudos metodológicos e de currículos, que consomem altos investimentos e cujos resultados dependerão essencialmente da capacidade do educador em interessar-se, compreender e utilizar o material pedagógico.

E o corpo docente estadual é considerado privilegiado se comparada ao quadro municipal, cujos salários além de baixos, em muitos municípios sofrem atrasos de 3 ou 4 meses.,

Existe atualmente no MEC, uma pesquisa sobre a situação salarial nos municípios, e as primeiras informações levantadas, têm mostrado que vários municípios tem salários muito inferior aos levantados na pesquisa junto às Secretarias de Educação.

Um exemplo bastante atual da "crise" salarial de professores é o ocorrido ainda este ano no D.F. Dos candidatos aprovados nos exames de seleção da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, apenas 2 se apresentaram. E há que lembrar que o exame foi feito tendo em vista preencher as vagas resultadas de abandono por parte de grande número de docente.

Ainda a falta de agências formadoras de recursos humanos para o pré-escolar, tem contribuído para a insuficiência numérica desses especialistas. Existem 8 unidades da federação com cursos regulares de nível médio e superior, e o número de formandos nesses cursos e de 1 100 por ano em media . Não existem dados disponíveis sobre o destino desses ingressos.

QUADRO VIII

Ordem decrescente em relação à média da hora/aula e n t r a a menor e a maior remuneração mensal paga em 1975 pelos ESTADOS, segundo informes da sua SECRE-TARIAS DE EDUCAÇÃO. Com base em dados conhecidos , estima-se para 1976 em aumento nunca superior a 30%

Nº DE ORDEN	U F	A N O : 1 9 7 5			A N O : 1 9 7 6 (com 30%)			VALOR MÉDIO DA HORA/AULA
		MENOR	MAIOR	MÉDIA	MENOR	MAIOR	MÉDIA	
01	SP	2	3	3	3	6	5	31
02	RS	920,00	2.960,00	1.975,00	1.267,00	3.040,00	2.967,00	32,08
03	DF	900,00	2.300,00	1.650,00	1.200,00	2.550,00	2.145,00	26,81
04	RJ	870,00	2.420,00	1.645,00	1.116,00	3.146,00	2.131,00	26,63
05	MG	800,00	2.200,00	1.440,00	760,00	2.964,00	1.872,00	23,40
06	GO	400,00	2.390,00	1.395,00	520,00	3.107,00	1.813,00	22,66
07	MT	400,00	2.100,00	1.400,00	910,00	2.730,00	1.620,00	20,60
08	AL	480,00	2.020,00	1.250,00	624,00	2.626,00	1.625,00	20,31
09	BA	720,00	1.740,00	1.230,00	236,00	2.262,00	1.587,00	19,98
10	MA	450,00	1.600,00	1.125,00	505,00	2.340,00	1.462,00	18,27
11	PI	520,00	1.930,00	1.225,00	676,00	2.508,00	1.582,00	18,09
12	ES	760,00	1.860,00	1.310,00	908,00	2.418,00	1.703,00	17,73
13	SC	700,00	2.600,00	1.660,00	910,00	3.450,00	2.184,00	17,61
14	PB	480,00	1.930,00	1.005,00	624,00	1.902,00	1.385,00	16,33
15	PE	400,00	1.470,00	935,00	520,00	1.911,00	1.215,00	15,16
16	PR	480,00	1.330,00	910,00	637,00	1.720,00	1.103,00	14,78
17	AM	500,00	1.450,00	1.000,00	715,00	1.665,00	1.200,00	13,54
18	SE	400,00	2.000,00	1.200,00	520,00	2.600,00	1.560,00	12,58
19	CE	260,00	970,00	618,00	330,00	1.260,00	680,00	10,00
20	PA	250,00	900,00	575,00	325,00	1.170,00	747,00	09,33
21	AC	200,00	710,00	500,00	177,00	923,00	650,00	08,12
22	RN	300,00	710,00	505,00	380,00	923,00	656,00	08,80

O quadro (XI) espelha a distribuição do corpo docente em 1975, por grau de formação, e revela principalmente que a grande concentração de pessoal com níveis mais altos (normal de 29 ciclo) da-se na região sudeste, onde está lotado 65% dos docentes com essa formação. E é exatamente nessa região que observa-se menores níveis salariais.

Os quadros (X) refere-se a distribuição (por Região) do corpo docente, por dependência administrativa e demonstra uma expressiva concentração de professores em escolas particulares. Essa situação não expressa questões salariais, tendo em conta que os salários são mais baixos na rede privada do que na pública, mas essencialmente a situação de mercado de trabalho, com uma extensa rede privada.

QUADRO IX DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES SEGUNDO A FORMAÇÃO

REGIÕES	C/ PRIMÁRIO			C/CURSO HABILITAÇÃO			NÃO NORMAL			NORMAL 1º CICLO			NORMAL 2º CICLO		
	1973	1974	1975	1973	1974	1975	1973	1974	1975	1973	1974	1975	1973	1974	1975
NORTE	70	65	59	46	50	53	47	16	44	75	103	55	272	266	522
SUDESTE	456	382	352	316	304	386	431	464	216	555	516	281	2.714	3.104	3.725
SUL	514	275	150	906	1.335	697	471	742	237	640	665	245	12.857	15.494	14.783
CENTRO-OESTE	185	120	119	445	565	245	349	572	137	400	365	221	2.224	2.193	3.047
	32	13	23	59	94	72	87	105	54	25	56	53	661	709	957
TOTAL	1.057	859	683	1.772	2.526	1.593	1.335	1.699	668	1.571	1.703	855	18.796	19.766	22.816

FONTE: Sinopse Estatística do prof/1º Grau. 1968/1975 SEEC/NEC.

DISTRIBUIÇÃO PE CORPO DOCENTE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVAS E POR REGIÃO

ANO	PROFES (a)	DOC. (b)	ADM. (c)	OUT. (d)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (c)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)	
1970	292	179	0,000	26	0,000	47	0,123	103	0,270	3 258	792	0,243	422	0,130	8	0,002	2 332	0,002	0,511	2 334
1971	330	312	0,024	26	0,030	63	0,033	306	0,450	3 700	855	0,232	474	0,127	11	0,003	2 383	0,003	0,523	2 386
1972	353	214	0,024	27	0,036	94	0,216	270	0,539	4 401	1 042	0,237	555	0,125	11	0,002	2 783	0,002	0,532	2 785
1973	333	239	0,024	22	0,033	80	0,175	263	0,522	4 402	1 000	0,225	505	0,132	35	0,005	2 512	0,005	0,534	2 517
1974	425	76	0,175	40	0,152	46	0,105	377	0,710	4 700	786	0,165	761	0,167	16	0,003	2 209	0,003	0,525	2 215
1975	243	70	0,097	27	0,072	22	0,072	414	0,762	4 960	716	0,144	714	0,150	26	0,004	3 472	0,004	0,510	3 476
1976	311	99	0,155	23	0,061	43	0,075	502	0,354	5 436	703	0,131	228	0,172	27	0,004	4 202	0,004	0,505	4 206
1977	289	113	0,155	31	0,070	53	0,070	622	1,104	5 696	766	0,131	580	0,172	29	0,005	4 529	0,005	0,503	4 534
1978	315	145	0,157	29	0,081	62	0,081	1 160	1,693	6 895	786	0,131	1 092	0,172	30	0,005	4 773	0,005	0,505	4 778

CENTRO OESTE

ANO	TOTAL (a)	PROF. (b)	ADM. (c)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (c)	TOTAL (e)
1970	640	91	0,207	209	0,339	200	0,435	0,000	0,000
1971	639	130	0,216	206	0,323	230	0,453	0,000	0,000
1972	744	123	0,172	166	0,223	443	0,595	0,000	0,000
1973	862	220	0,255	174	0,202	456	0,529	0,000	0,000
1974	277	145	0,140	194	0,190	632	0,647	0,000	0,000
1975	1 022	170	0,163	213	0,194	701	0,628	0,000	0,000
1976	1 325	216	0,163	232	0,175	511	0,688	0,000	0,000
1977	1 599	261	0,163	252	0,158	1 104	0,740	0,000	0,000
1978	1 922	316	0,156	274	0,142	1 539	0,799	0,000	0,000

S U D E S T E

ANO	PROF. (a)	ADM. (b)	PROF. (a)	ADM. (b)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (b)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (b)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (b)	TOTAL (e)	PROF. (a)	ADM. (b)	TOTAL (e)
1970	9 500	3 374	0,353	1 023	0,101	3 923	0,423	1970	2 435	900	0,370	350	0,150	1 175	0,432	0,432	0,432
1971	12 821	3 340	0,259	2 023	0,082	4 817	0,173	1971	2 891	1 039	0,350	443	0,154	1 439	0,430	0,430	0,430
1972	12 836	6 015	0,468	2 103	0,092	5 623	0,465	1972	2 950	2 006	0,262	485	0,164	1 516	0,434	0,434	0,434
1973	13 150	3 057	0,232	2 143	0,061	6 123	0,404	1973	3 000	1 037	0,342	672	0,167	1 534	0,432	0,432	0,432
1974	16 509	5 420	0,328	3 529	0,092	7 522	0,455	1974	3 519	895	0,255	551	0,152	2 210	0,431	0,431	0,431
1975	16 122	4 340	0,272	3 661	0,093	7 810	0,448	1975	3 764	903	0,240	793	0,210	2 215	0,431	0,431	0,431
1976	16 105	4 137	0,256	3 371	0,082	6 997	0,407	1976	4 127	913	0,221	856	0,202	2 235	0,431	0,431	0,431
1977	20 478	3 592	0,175	7 471	0,063	10 327	0,294	1977	4 519	972	0,200	1 105	0,245	2 287	0,430	0,430	0,430
1978	22 117	2 113	0,095	10 302	0,076	11 415	0,516	1978	4 943	934	0,189	1 205	0,264	2 349	0,436	0,436	0,436

4. QUESTÕES FUNDAMENTAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

A problemática da educação pré-escolar no Brasil parece estar centrada em dois aspectos fundamentais que serão destacados a seguir:

1. A nível político-administrativo a questão central da Educação Pré-Escolar e que vai configurar toda a problemática da área era questão, parece ser exatamente a falta de decisão governamental efetiva em desenvolvê-la. Didonet focalizando esta questão fala nos 3 níveis de comprometimento de uma decisão política:

- o concessivo, aquele nível em que a decisão permite a ação para tal necessitando que haja uma base de ação ampla e plena força dos agentes operativos.

- O indicativo, um nível de comprometimento maior onde as decisões são tomadas num caráter amplo, definindo esferas de atuação.

- O imperativo, quando se determinam os objetivos e os meios explícitos e se cobram resultados.

No caso brasileiro, a decisão governamental relativa ao atendimento pré-escolar, não assumiu ainda esse caráter imperativo que possa determinar uma ação mais eficaz.

Um resultado imediato dessa ausência de uma efetiva decisão política, reflete-se na questão da insuficiência de recursos comprometidos em Educação Pré-escolar. Os recursos destinados à essa educação, pelo fato de estarem vinculados ao Departamento de Ensino Fundamental, ficam na dependência da disponibi_

(1) Didonet, Vital - op. cit.

lidade desse órgão, que assumiu compromissos prioritários com a proposta de democratização do ensino de primeiro grau. Essa situação vem gerando atrasos no repasse dos 79 milhões de cruzeiros destinados ao pré, o que compromete profundamente o planejamento e a execução das já minguadas iniciativas estaduais.

Ainda, como resultado da primeira questão, observa-se a pouca valorização do trabalho do educador pré-escolar, que se reflete nos salários do corpo docente atuando na área, os quais têm sido um grande desestimulante à essa carreira, visto que em algumas regiões eles estão muito aquém do mínimo regional.

A este nível de enfoque também parece relevante o problema da dispersão dos esforços através de várias instituições, tanto a nível federal como estadual e local, decorrente da ausência de uma política integrada de atendimento à criança. Embora perceba-se uma preocupação em atender questões como a da desnutrição infantil, do menor abandonado, dos filhos de mulheres que participam da força de trabalho e outros problemas específicos da população infantil e sejam esboçados, a nível de programas, algumas iniciativas de articulação entre instituições, não se alcançou ainda a formulação de diretrizes gerais para a valorização da criança.

Desta forma, o que se observa na prática mais generalizada, é que a educação pré-escolar continua a atender principalmente as crianças oriundas de classes sociais mais abastadas, não havendo conscientização nem por parte do governo nem por parte da população da relevância de um programa de educação pré-escolar mais abrangente. O próprio Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil destaca o fato da oferta pública de ensino pré-escolar não atender a clientela mais necessitada tanto em decorrência da localização dos prédios como a existência do arraigado preconceito de que a educação pré-escolar é para filhos de pais ricos.

(1) op. cit.

2. A nível didático pedagógico, uma questão relevante que se caracteriza como problemática nesse nível de educação refere-se à eficácia dos programas compensatórios de Educação pré-Escolar destinados às crianças carentes. Sob três aspectos a questão pode ser discutida. O primeiro relaciona-se com os períodos "críticos" ou "sensitivos" do desenvolvimento infantil. A evolução das teorias que trataram do desenvolvimento do ser humano enfatizam cada vez mais a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento de cada característica humana. Assim, tanto em termos do desenvolvimento físico e maturação do sistema nervoso, como em termos de desenvolvimento intelectual emocional, os momentos mais decisivos se dão no período entre zero e 4 anos. Parece difícil portanto, que os programas pré-escolares desenvolvidos atualmente, com as populações de 5 e 6 anos obtenham maior eficácia, nos seus objetivos de assegurar um desenvolvimento harmonioso, visto que as crianças nesta cidade já apresentam Características sócio-culturais bastante comprometidas, e muitas vezes, como no caso de deficiências nutricionais, totalmente irrecuperáveis.

Um segundo aspecto relaciona-se à capacidade da instituição escolar de modificar o desempenho dos indivíduos. Muitas pesquisas conduzidas nas últimas décadas vem demonstrando a reduzida influência da escola, em si, no desempenho dos indivíduos adultos. Mesmo em relação ao desempenho propriamente escolar, aparecem como fundamentais o efeito das condições do ambiente familiar e do grupo social mais próximo. Neste sentido, ainda que estes programas compensatórios já se constituam num avanço no atendimento ao pré-escolar carente, o fato de não envolverem de forma mais direta as famílias e a comunidade, acarreta efeitos ainda limitados.

Por outro lado, um último aspecto a ser discutido, em relação à eficiência dos programas de educação compensatória, é a questão do pouco conhecimento da realidade do "marginalizado

cultural" sobre o qual são montados estes programas. Segundo Poppovic uma atuação desta natureza deve ser baseada na caracterização precisa da criança pré-escolar carente, devendo-se buscar pelo menos, três níveis de aproximação do problema:

"No nível mais simples, aproximação requer o conhecimento das deficiências educacional que resultam das condições de vida dessa famílias; o segunde nível chama a atenção para o fato de que esta cultura tem interesses específicos e que tais interesses devem ser usados para promover o início do desenvolvimento de qualquer atividade; finalmente, a nível mais alto seria a aproximação cultural, o que significa um respeito autêntico pelos esforços das famílias marginalizadas .na luta contra as condições de vida - isso inclui valores, ideais, maneira de pensar, tradições e tudo o mais"

(1) Ana Maria Poppovic, Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, 57 (126) abr/jun 1972 p. 254.

Sugestões de Temas Para Serem Desenvolvidos Posteriormente.

Os temas apresentados a seguir são sugestões para posteriores debates, pesquisas ou estudos que possibilitem um maior aprofundamento sobre a questão do atendimento do pré-escolar e possam subsidiar uma ação mais eficaz e abrangente na área.

- a) Analisar os estudos e programas de educação compensatória, no sentido de avaliar se estes estão realmente atingindo as necessidades da população carente na faixa etária de 0-6 anos.
- b) Construir uma tipologia das atividades desenvolvidas na área do pré-escolar, abrangendo: - objetivos, metodologias, programas, entidades executoras, corpo-docente e características da clientela.
- c) Estudar mecanismos para articulação intra e extra setorial, tanto pública como privada, numa perspectiva de planejamento a longo prazo do atendimento infantil.
- d) Estudar mecanismo de reforço as estruturas estaduais e municipais para o desenvolvimento de programas pré-escolares.
- e) Estudar formas de captação de recursos financeiros para a área de educação pré-escolar.
- f) Estudar formas de incentivar universidades, instituições produtoras de pesquisa e centros de tecnologias educacionais a elaborarem pesquisas, estudos e debates sobre a questão do pré-escolar.

6. PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES PARA CONTACTOS:

- Coordenação da Educação Pré-Escolar (CODEPRE) do Departamento Ensino Fundamental do MEC - Brasília - D.F.
- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) - Ministério da Saúde - Brasília - D.F.
- Legião Brasileira de Assistência - Rio de Janeiro
- Conselho Nacional de Educação Especial - CENESP - Rio de Janeiro.
- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) - Rio de Janeiro.
- Ana Maria Poppovic (Fundação Carlos Chagas) - São Paulo
- Vital Didonet (INAN) - Brasília - D..F.
- 'Alfredo Fernandes (Centro Brasileiro de Educação 'Pré-Escolar)
São Paulo - SP
- David Boianovski (Ministério do Trabalho) Brasília - D.F.
- Nelson Chaves - CERN - Pernambuco-
- Antenor Manoel Napolini - Ministério da Educação e Cultura - Brasília - D.F.

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de - O INAN em face do programa nacional de alimentação e nutrição, Rev. bras. de Estudos Pedagógicos 61 (140): 516-21. out./dez. 1976.
- ASSISTÊNCIA médica, a novidade de 1976 no pré-escolar. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, 61 (140): 586-92. out./dez.
- BAIOCCHI Josephina Desouct - A influência dos Programas de "Educação Compensatória" no decréscimo das taxas de retenção na Ia. série do ensino de 1º Grau no Distrito Federal. Brasília, UNB/FED, 1977 (tese de mestrado).
- CERDEIRA, Theodolindo - "Bases para uma política de educação pré-escolar" s.n.t. (Documento preliminar de trabalho).
- CFE. Parecer nº 1600/75. Habilitação a nível de 2º Grau para o magistério do pré-escolar. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, 61(140): 578-85, out./dez. 1976.
- A CRIANÇA: Seu crescimento e evolução. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, 61 (140): 556-77, out./dez. 1976.
- DIDONET, Vital - Sugestões de uma política educacional para o pré-escolar. Brasília, UNB/FED, 1977 (tese de mestrado).
- EDUCAÇÃO pré-escolar uma carência esquecida. O Globo, Rio de Janeiro, 12/2/78.
- EDUCADORES acusam falta de interesse no pré-escolar. O Liberal, Belém 25/5/78.
- EVARD-FIQUÉMONT. Jeanne - Jardins de Infância. São Paulo Flamboyant, 1963.

11. MEC-DEF-CODEPRE. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar. Brasília, 1977.
12. MIALARET, Gaston - Les objectifs de l'educacion précolaire dans la perspectiva pedagogique - XIV Assembléia Mundial da OMEP. Caracas, 1974.
13. NASPOLINI, Antenor Manoel - Educação Pre-Escolar e Igualdade de Oportunidades. Rio de Janeiro. PUC 1975 (tese de mestrado).
14. PATTO Maria Helena Souza - Privação cultural e educação pré-primária. Pão de Janeiro Livaria José Olímpio.1973.
- 15 . PIAGET..' Jean - O nascimento da inteligência na criança . Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
16. PIAGET, Jean - Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro-Forense.- 1967.
17. PINES, Maya - Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar. São Paulo, IBRASA, 1959.
18. POPPOVIC. Ana Maria - Atitudes e cognição do marginalizado cultural. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, 57(126) abr./jun. 1973.
19. POPPOVIC Ana Maria et alii- Marginalização Cultural, Subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa 14, set. 1975.
20. .QUEIROZ.. Aidyl M. de Ramos Juan Perez - Ação preventiva na educação pré-escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 61 (140): 431-93. out./dez. 1976.

21. ROCHA; Ana Bernardes da Silveira - Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1º Grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / 61(140): 471-80, out./dez.1976.
22. SCHWEBEL, Milton ~ Educação para quem? são Paulo, Cultrix 1972.
23. SELOWSKY, Marcelo - "A note ou pre-school age investntent 'in human capital". Workshop on the Economics of Education. World Bank, october 10-12, 1973.

ENSINO DE 1º Grau

Elaboração:

Antônio Emílio S. Marques

Maria Salete M. Coelho

ÍNDICE

apresentação

1.	LEGISLAÇÃO	1
2.	ORGANIZAÇÃO	6
3-	ADMINISTRAÇÃO	8
4.	FINANCIAMENTO	11
5.	FUNCIONAMENTO	13
5 .1	Acesso	13
5.2	Processo	21
5 . 3	Saída	
30		

conclusões

temas e sugestões

bibliografia

APRESENTAÇÃO

O presente documento é a primeira apresentação de um estudo que, segundo o processo de aproximações sucessivas, aprofundará uma análise dos principais problemas do ensino de 1º grau. O enfoque dado tem considerado, de um lado, o acesso de diferentes grupos sociais ao sistema educacional, de outro, as respostas do sistema educacional aos objetivos do desenvolvimento social.

No item 1 estão colocadas as principais linhas e problemas da LEGISLAÇÃO referentes ao 1º Grau; no item 2 da ORGANIZAÇÃO; no 3 da ADMINISTRAÇÃO; no 4, do FINANCIAMENTO e no 5, do FUNCIONAMENTO,

Nesta primeira etapa do estudo utilizaram-se informações obtidas através de pesquisa bibliográfica e algumas consultas a técnicos do MEC e CNRH. Numa segunda etapa, dever-se-ão realizar consultas a técnicos e especialistas e realizar estudos específicos com vistas ao aprofundamento na compreensão dos fatos aqui expostos.

1. LEGISLAÇÃO

Nestes últimos anos a educação tem assumido papel de destaque dentro dos órgãos oficiais, sendo incluída em todos os planos e projetos do governo, como um dos fatores básicos do desenvolvimento brasileiro. A importância atribuída à educação vem de encontro com a preocupação do governo em reconhecê-la como uma variável política estratégica, capaz de intensificar o crescimento da renda e produzir a modernização (enfoque econômico), sendo também encarada, como um dos agentes da institucionalização do modelo político brasileiro¹.

Várias iniciativas governamentais foram desenvolvidas no campo educacional, cabendo mencionar, a nível da legislação: a Legislação do Ensino na Constituição de 1967, a Lei da Reforma do Ensino Superior, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

1.1 A Constituição de 67, por exemplo, antecipou alguns aspectos que nortearam as reformas do ensino superior (Lei 5.540/68), e a do 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71), reforçando, por outro lado, o que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024) estabelecia em 1961= No que se refere mais especificamente ao ensino de 1º Grau, a Constituição preconiza, em seu artigo 163, o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário, de 4 a 8 anos. Estabelece também que este deverá ser oferecido gratuitamente e ministrado integralmente nos estabelecimentos oficiais (parágrafo 3º II). Tanto assim que, de acordo com o arti

(1) Ver sobre o assunto, Freitag Barbara - "Escola, Estado e Sociedade", EDART, SP, 1967 e Cunha, Luiz Antônio "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" - Livraria Francisco Alves, RJ, 1977*

go 178/ as empresas "são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes, entre 7 a 14 anos" No. entanto, a Constituição entra em relativa contradição com o que preconiza nos artigos vistos acima, quando, da certa forma, fortalece o ensino particular, na medida que explicita que este devera receber "ajuda técnica e financeira do governo" (parágrafo 29). Ao mesmo tempo que institui o ensino gratuito e oferecido "integralmente" nos estabelecimentos públicos, incentiva a iniciativa privada, visto que o próprio governo dará a devida assistência técnica e financeira a este tipo de iniciativa.

1.2 Outra medida importante por parte do governo no que tange ao ensino de 1° Grau, foi a Lei 5.692/71, que instituiu a reforma de 1° e 2° Graus. Esta lei apresenta varios aspectos que ja haviam sido estabelecidos pela LDB de 1961. As duas leis coincidem em termos de objetivos gerais da educação, sendo alguns artigos semelhantes, como por exemplo:

- a) artigo 1° - Dos fins da Educação
 - b) artigos 2° e 3° - Do Direito à Educação.
 - e) artigos 4° e 5° - Da Liberdade do Ensino.
 - d) artigos 6° a .10° - Da Administração do Ensi_
- (2)
no

Estes artigos são justamente os que consubstanciam as diretrizes e a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

C2) Saviani, Dermeval - "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71 in "Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento" - Editora MC GRAW-HILL do Brasil LTDA - 19 76.

1.3 No entanto, visto estas duas leis terem sido criadas dentro de contextos políticos distintos, evidentemente que apresentam aspectos também divergentes. A Lei 5.692/ 71 foi criada dentro de um período de governo, em que, a educação, pelas razões apontadas no início deste capítulo, assumiu maior importância dentro da política governamental brasileira : concepção da educação como investimento econômico por exemplo.

A Lei 5.692/71, por outro lado, apresenta inovações em relação à legislação anterior, adotando quanto ao ensino de 1º grau, os seguintes princípios fundamentais:

atualização : "criar condições para a modernização da escola brasileira, a fim de que possa oferecer a educação para hoje ". Atualizar e (4) preparar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro .' (ênfase econômico)

expansão - fixar definitivamente o caráter obrigatório do ensino primário de 4 para 8 anos (artigo 18), na faixa etária dos 7 aos 14 anos, A LDB previa a obrigatoriedade do ensino apenas para 4 anos, visto corresponderem ao período de educação oferecido pelo antigo primário.

integração : vertical e horizontal

horizontal : "democratização" (cf. 2,4)

(3) O DEF e o Ensino de 1º Grau - algumas considerações - Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Fundamental.

(4) Idem.

vertical : no ensino de 1º grau, esta integração será alcançada através de um continuum de oito anos de escolaridade e de uma articulação entre os diversos graus de ensino,- acabando com o exame de admissão, como fator de acesso do antigo primário para o ginásial. Desta forma fica eliminado o 1º ciclo ginásial, sendo este absorvido dentro do próprio ensino de 1º Grau.

Os outros princípios da Lei 5.692 podem ser citados: terminalidade, racionalização e descentralização. Este último "visa a satisfação das necessidades, diferenças, e peculiaridades regionais e locais,, assim com a diminuição das distorções existentes através de providências relacionadas com a busca da equalização"⁽⁵⁾

A Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, também estabelece o objetivo geral destes graus de ensino : "Proporcionar ao educando, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades-como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". Novamente percebe-se a preocupação com o aspecto econômico da educação, enquanto fornecedora de qualificação da mão-de-obra.

Quanto ao ensino de 1º grau especificamente-fica destinado à formação da criança e do pré-adolescente, objetivando sondar as aptidões e a iniciação para o trabalho, bem como o desenvolvimento da personalidade e a participação ativa na comunidade ⁽⁷⁾ va

(5) Idem. pag. 29

(6) Lei 5.692/71

(7) O DEF e o Ensino de 1º Grau - Ministério da Educação e Cultura - Deptº de Ensino Fundamental - pag. 30,

Nos itens posteriores tentaremos analisar se os preceitos de democratização, terminalidade e continuidade estabelecidos pela Lei 5.692/71, têm sido aplicados e quais os problemas verificados durante a sua implementação,

1.4 . Dois problemas básicos podem ser colocados no que diz respeito a legislação da educação no Brasil: a inconstância e o irrealismo

A inconstância, num passado mais recente, está já manifesta na história da lei Orgânica do Ensino Secundário, que nascida em 1942, dividiu o ensino em 2 ciclos: o ginásial e o clássico ou científico* Praticamente teve 7 anos de placidez, pois em 1955 já se discutia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afinal aprovada em 1961. Embora imperativa, a LDB (Lei 4024) , era 1971, não havia ainda sido implantada completamente o Fixam-se então novas diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus (Lei 5,69 2/71), a qual, as voltas com problemas de profissionalização e outros^começa a ser abalada por fortes resistências. Em resumo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário viveu 19 anos, a LDB cerca de 10 e a Lei 5.692 aos seis anos de vida já .se apresenta desgastada,, Talvez uma explicativa possível, embora não única para as cada vez menos duradouras reformas seja o seu irrealismo, no sentido de não serem precedidas de uma indagação realista quanto à sua exequibilidade Um exemplo dessa mentalidade normativa desvinculada da realidade e a escolaridade obrigatória que, desde 1824, o poder público determinava ser de 4 anos, e , em 1971, século e meio depois, embora ainda longe de ser atendido tal cumprimento, estabelece pela Lei 5.692 que aumente para 8 anos. É facilmente compreensível que as leis devam expressar aspirações nacionais permanentes que dificilmente podem se:: incorporadas em prazo reduzido, todavia, a questão seria se esta era uma aspiração nacional ou de minorias e se ou tros obstáculos não mereceriam remoção mais imediata.

2. ORGANIZAÇÃO

2.1 O ensino de 1º Grau apresenta-se ministrado pelas redes públicas e particular. A própria Constituição estabelece, que ao lado do ensino oficial, funcione a rede dos estabelecimentos particulares, mantidos por associações ou fundações leigas e religiosas. Existe, desta forma, um estímulo por parte do Estado a iniciativa privada, na medida em que esta tem o amparo financeiro e técnico dos poderes públicos.

Até a reforma de ensino de 1º e 2º Graus, a educação Brasileira estava organizada pelos níveis : primário, médio, e superior, passando com a Lei 5.692/71 a apresentar-se dividida em ensino de 1º e 2º Grau e Superior.

2.2 O ensino de 1º Grau, de acordo com a atual reforma de ensino, compreende a escolaridade comum e obrigatória para a população na faixa etária de 7 a 14 anos, ou seja uma escolaridade de oito anos. Na anterior Lei de Diretrizes e Bases, a obrigatoriedade escolar correspondia aos quatro anos da educação primária e o aluno neste sistema, ingressava no ensino de grau médio somente após o exame de admissão. Com a reforma fica extinto este tipo de exame e o ensino de 1º Grau passa a abranger a antigo primário mais o 1º ciclo do grau médio (ginasial).

2.3 Em termos do currículo de 1º Grau, houve com a Lei 5.692/71, alterações em relação a Lei de Diretrizes e Bases, apresentando-se atualmente com a seguinte organização:

- Um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional (educação geral), elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

- Uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos,, Esta parte diversificada e prescrita pelos Conselhos Estaduais de Educação o

Compete à escola dar forma aos currículos de acordo com as normas e orientações fixadas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação

Será analisada, mais adiante, a adequação destes currículos para o tipo de clientela do 1º Grau. Levando em consideração que esta clientela é heterogênea no que se refere a sua situação de classe social, um estudo mais aprofundado sobre currículo se faz urgente.

2.4 Um dos problemas concernentes à "organização" diz respeito a seletividade do sistema de ensino. A eliminação do exame seletivo de admissão, como uma proposta de "vintage" e "democratização" da educação Brasileira, não foi suficiente para aumentar significativamente o acesso de alunos as series finais do 1º Grau, correspondentes estas, ao antigo ginásial. Evidentemente que" a ocorrência destes exames tinha uma função discriminatória, na medida que favorecia a entrada para o 1º ciclo, da clientela que havia recebido um ensino de melhor qualidade: alunos de classe de renda media e" alta. No entanto, mesmo que na atual reforma estes exames tenham deixando de existir, a discriminação continua ocorrendo. O numero de repetentes e evadidos nas primeiras series do 1º Grau, nestes últimos anos, ainda atinge índices altíssimos, e evidenciando-sc a concentração de alunos nestas series iniciais e um decréscimo, nas séries finais,, Este fato demonstra que o princípio de "integração" - "democratização" preconizado pela Lei 5.692/71, esta distante de ter sido alcançado. A eliminação do exame de admissão não acabou com a seletividade do

1º Grau, na medida que permanecem os problemas que acarretam a exclusão da grande parte da clientela as séries finais deste grau de ensino, Estes problemas serão levantados durante o desenvolvimento deste trabalho Cabe, no entanto assinalar aqui outros problemas como a baixa qualidade do ensino, currículos inadequados, falta de qualificação dos docentes, que são alguns dos fatores internos da organização do ensino de 1º Grau que afetam o processo educativo (a evasão e a repetência) durante as primeiras séries,

3. ADMINISTRAÇÃO

A administração do ensino de 1º Grau se processa nos três níveis: Federal, Estadual e Municipal.

3.1 De acordo com a Constituição, os Estados e o Distrito Federal podem organizar e administrar os seus próprios sistemas de ensino, embora sob as ordens estabelecidas pela lei federal. Cabe ao âmbito federal "organizar a gestão das escolas dos Territórios Federais, a manutenção de um sistema de ensino complementar em todo o País, de caráter supletivo e nos limites das deficiências locais" a Deve também, prestar assistência técnica e financeira ao desenvolvimento dos sistemas de ensino nos Estados e no Distrito Federal

Cada sistema de ensino caracteriza-se em termos legal - administrativo, pelo fato de suas atividades estarem reguladas por um órgão normativo o estabelecidas por um órgão executivo central.

3.2 No plano federal, a parte de execução adminis-

trativa do ensino do 1º Grau é realizada através do Ministro e pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Cabe ao DEF as funções de coordenação do ensino de 1º Grau a nível federal, sendo algumas de suas atividades:

- subsidiar os órgãos da administração superior na tomada de decisões e o estabelecimento da política nacional.

- velar pelo cumprimento da Legislação *do* ensino e das resoluções do Conselho Federal de Educação.

- coordenar e executar projetos e atividades relacionadas à expansão e melhoria do ensino de 1º Grau.

- cooperar com os Estados, no sentido de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino

O Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento de Ensino Fundamental exerce todas as atribuições do Poder Público Federal no que se refere ao ensino de 1º Grau.

3.3 Cabe, ao Conselho Federal de Educação, a função de órgão normativo nacional, estando, no entanto, ligado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura. O Conselho,

(8) O DEF e o Ensino de 1º Grau - Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Fundamental

criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, atua não apenas como órgão normativo do sistema federal, mas também como instância normativa que define os princípios, as normas e interpreta oficialmente as bases da educação do 1º Grau para todo o país. Tanto assim, que os Conselhos Estaduais de Educação obedecem as decisões estabelecidas pelo CFE.,

3.4 Quanto ao sistema de ensino nos Estados e Distrito Federal, a administração é realizada pelas Secretarias de Educação e o órgão normativo é representado pelos Conselhos Estaduais de Educação. A administração a nível estadual apresenta-se semelhante a verificada no plano federal.

Os Conselhos Estaduais de Educação, por exemplo, atuam da mesma forma que o Conselho Federal, embora dentro dos limites de sua competência. A composição, e as atribuições destes Conselhos são estabelecidas "pela lei federal e fixadas na lei pela qual, cada um dos Estados da federação organiza o seu próprio sistema de ensino".

Existem também, em alguns municípios sócio-economicamente mais adiantados, Conselhos Municipais de Educação. No entanto, tais Conselhos não têm autonomia normativa, desempenhando apenas as funções delegadas pelos Conselhos Estaduais,,

3.5 O modo como vem sendo administrado o ensino de 1º Grau brasileiro, tem ocasionado problemas, podendo ser mencionados alguns:

- despreparo do quadro Técnico-Administrativo

(9) Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. Ministério da Educação e Cultura -- Brasília - 1974

nos três níveis, muitas vezes ocasionado pela existência de mecanismos "políticos" na própria seleção.

- falta de articulação adequada entre os níveis federal, estadual e municipal, dificultando o processo de políticas eficazes, de planejamento do ensino.

4. FINANCIAMENTO

O ensino de 1º Grau, no setor público, é financiado por fontes vinculadas, fontes parcialmente vinculadas ou fontes não vinculadas.

4.1 As fontes vinculadas são a) o salário-educação tanto a quota federal, utilizada pela União para a correção das disparidades regionais, quanto a quota estadual aplicada diretamente pelos Estados, b) o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do qual o mínimo de 20% deve ser aplicado em programas de Ensino de 1º Grau, pelos municípios. e) A receita tributária municipal da qual o mínimo de 20% deve ser aplicada em programas de 1º Grau.

4.2 Fonte parcialmente vinculada é a) o Fundo de Participação dos Estados (FPE), do qual o mínimo de 20% deve ser aplicado em programas de 1º Grau, 2º Grau e Assistência ao Estudante.

4.3 Fontes não vinculadas ao 1º Grau são todas as que, a nível de União, Estados ou Municípios, facultativamente possam ser aplicadas em ensino de 1º Grau:

a

b 20% da arrecadação da Loteria Federal; 30% da arrecadação da Loteria Esportiva; Receita Tributária; d Operações de Crédito interno e externo; Outras e Fontes.

4.4

As

despesas publicas com ensino de 1° Grau tem assim se comportado;

QUADRO I

Cr\$ 1.000.00

ANO	MEC (3)	ESTADOS (5)	MUNICÍPIOS (4)
1968	50.164 (1)	642.832	364.703
1969	111.417 (1)	848.977	473.313
1970	129.987 (1)	1.566.814	636.280
1971	121.779 (2)	nd	nd
1972	346.011 (2)	nd	nd
1973	326.226 (2)	nd	nd
1974	362.525 (2)	nd	nd

(1) compreende ensino primário

(2) compreende ensino, de 1° Grau

(3) FONTE: Balanço Geral da União; Secr. de Economia e Finanças - MF; Anuário Estatístico do Brasil

(4) FONTE: Secretaria de Orçamento e Finanças - MF

(5) FONTE: IPEA/FGV

nd - não disponível

Quanto aos recursos do setor privado, as informações são deficientes.

4.5 Os problemas gerais sobre financiamento serão tratados particularmente numa secção abrangendo todos os níveis de ensino. Há todavia que ao menos acenar para um que é crucial e específico deste grau.

A Lei 5.692 em seu artigo 58, preconiza que
(os encargos e serviços da educação de 1º Grau devem progressivamente passar à responsabilidade dos municípios. Sabe-se todavia que, não só os municípios não têm recursos para manter com dignidade o funcionamento da própria rede, como a partir de 1980, o PPM, maior volume de recursos da receita de quase todos os municípios, terá sua taxa de participação no IR e IPI constante. Donde não só os municípios não poderão aumentar a níveis desejáveis as atuais despesas, como não poderão expandir a rede existente as atuais taxas de crescimento, como muito menos arcar com as despesas de funcionamento e expansão da rede estadual.

Embora várias tentativas de solução já sejam si
(10)
do levantadas e discutidas, não deixa este de ser um problema de essencial importância para o futuro do atual sistema de ensino do 1º Grau.

5. FUNCIONAMENTO

5.1 ACESSO

(10) Ultimamente, o "IV Encontro de Secretários do Norte e Nordeste" em Salvador, outubro de 1977, tratou especificamente sobre o assunto.

A Lei 5.692/71 estabelece que "o ensino de 1º Grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para matrícula".

Embora a extensão da escolaridade obrigatória tenha caráter ainda recente, visto a Reforma datar de 71, tenta-se apresentar aqui, como o sistema de ensino brasileiro, no que se refere ao ensino de 1º Grau, vem atendendo a população escolarizável na faixa etária de 7 -14 anos.

(11)

5.1.1 Baseando-se em CUNHA , considera-se estar diante de um sistema de ensino "aberto", caso este esteja de fato atendendo a globalidade da população na faixa etária de 7-14 anos.

Observando a evolução das matrículas do ensino de 1º Grau, nos últimos anos, constata-se que houve maior incremento. Entre 1960 e 1967,,por exemplo, a matrícula na 1a. série primária cresceu cerca de 37%. Nesta ultima década a evolução da matrícula no ensino-de 1º Grau apresenta-se da seguinte maneira:

(11) Luiz Antônio Cunha, "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" - 2a. edição, Livraria Francisco Alves, 1977-Rio.

QUADRO II

ANO	POPULAÇÃO 7/14 ANOS (a)	NÚMERO MATRÍCULA 7/14 ANOS (b)	ABSORÇÃO b/a %
1970	19.693.089	13.212.216	67,09
1971	20.164.790	14.048.149	69,67
1972	20.605.184	15.067.463	73,12
1973	21.028.595	15.192.211	72,25
1974	21.425.967	15.736.981	73,45
1975*	21.788.619	16.508.780	75,77
1976*	22.087.644	17.134.323	77,57
1977*	22.364.016	17.633.881	78,85

FONTE: IGBE - Armário

Estatística - 1973, 1974, 1975 - Convênio MEC/FUB -
Modelo de Análise do Sistema Educacional (dados
estimados)

Embora haja ocorrido aumento nas matrículas e no atendimento da população escolarizável na faixa etária de 7-14 anos, o sistema educacional no que se refere ao ensino de 1º Grau, ainda não conseguiu absorver a globalidade desta população. Os dados existentes demonstram que em 1970, ano anterior a Lei 5692, cerca de 63% da população com 7 anos de idade estava matriculada nas primeiras séries, restando 37% dos que ficavam naquele ano, excluídos do sistema de ensino em boa parte destes 37%, possa haver evadido de *COORTES* anteriores. A percentagem desta população atendida, no entanto, apresenta-se distribuída de forma distinta pelos estados da federação. Os estados mais desenvolvidos sócio-economicamente, que possui

am maiores arrecadações de imposto de renda e que presumivelmente apresentavam urna renda per capita mais elevada, em 1970, configuravam-se também com taxas de escolaridade mais significativas como no caso de Sao Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Por outro lado os estados menos desenvolvidos constituíam-se com taxas de escolaridade mais baixas. É axiomático que a relação renda-serviços sociais públicos é positiva, ou seja, mais renda mais serviços, menos renda menos serviços. Neste caso trata-se da distribuição dos serviços representados pelo ensino público gratuito entre os diversos estratos de renda. Como o ensino de 1º grau é gratuito e obrigatório dos 7 aos 14 anos, assumiu-se que numa situação ótima toda a população de 7. anos freqüentaria a escola. Correlacionou-se então, por Unidade Federada, o imposto sobre a renda das pessoas físicas por habitante com a taxa de escolarização aos 7 anos, obtendo-se uma correlação positiva ($r = 0,08$). Se por outro lado se tomasse o ICM como um indicador, de Renda Per Capita e correlacionasse o ICM por habitante com a taxa de escolarização aos 7 anos, o coeficiente para 1970 seria 0,84. O que estaria a significar que os Estados que mais pagam imposto sobre a renda por habitante ou ICM são também os de .mais alto índice de escolarização aos 7 anos. O que não significa, ipso facto, uma relação causa-efeito,.

QUADRO III

ESTADOS	Por HABITANTE (Cr\$)	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO AOS 7 ANOS
ACRE	2,78	41
AMAZONAS	9,38	38
Pará	7,37	49
Maranhão	5,95	35
Piauí	6,60	36
Ceará	5,37	28
R. G. Norte	4,70	
Paraíba	2,76	39
Pernambuco	8,86	51
Alagoas	4,25	40
Sergipe	4,79	49
Bahia	6,36	46
Minas Gerais	9,40	75
Esp. Santo	6,54	73
R. Janeiro	56,83	80
S. Paulo	45,06	80
Paraná	10,20	57
Sta Catarina	11,41	76
R.G.Sul	17,61	81
Mato Grosso	12,16	-
Goias	8,20	55
<u>D. FEDERAL</u>	68,38	71

O quadro III evidencia que o ingresso foi menos acentuado nos Estados que menos geraram receitas podendo-se inferir também que em vários deles a taxa de escolarização foi bastante inferior à verificada para o geral do país, a (63%). Nos estados do nordeste e norte, os índices de atendimento da população na faixa etária de 7 anos apresentavam-se (baixos, o que representa a exclusão de significativo contingente populacional ao sistema educacional neste ano

Em 1976, considerando as estimativas da população de 7 a 14 anos - 22.087.644 - e a matrícula nesta faixa etária em escolas regulares de 1º Grau - 17.132.323, pode-se considerar que o atendimento escolar esteve em torno de 78%

Ainda que este percentual seja significativo, demonstra que após a Lei 5.692/71, o ensino de 1º Grau de caráter obrigatório para a população na faixa etária de 7-14 anos, ainda não conseguiu atender a globalidade desta população num mesmo ano escolar.

Embora não se tenha obtido para o ano de 76, a distribuição da população geral- e escolarizável nesta faixa etária, pelos estados, para estabelecermos as correspondentes taxas de escolarização, acreditamos que o intervalo de estado pouco tenha se alterado em relação a situação apresentada em 1970, Neste caso, pode-se dizer que em certos estados, as taxas de escolarização devem continuar se apresentando bastante inferiores a verificada para o geral do país .

5.1.2 Além destas desigualdades estaduais no que se refere ao atendimento do sistema educacional, observa-se não haver sensíveis distinções nos níveis de ingresso na 1ª série entre as zonas rural e urbana, mas somente na "permanência"

QUADRO IV

ÁREA	População Estimada	MATRÍCULAS NA 1ª SÉRIE	MATRÍCULAS NA 2ª SÉRIE
Zona Rural	42.721,5	2.809.380	1.074.796
Zona Urbana	61.521,8	2.892.690	2.069.824
T O T A L	104.243,3	5.702.070	3.144.620

FONTE: SEEC/MEC - 19 74

Ao mesmo tempo, constata-se, uma larga diferenciabilidade entre a possibilidade de acesso à escola em distintas localizações sócio-econômicas, situadas dentro de um mesmo Estado e regiões, como no caso de bairros., subúrbios, zonas periféricas dos grandes centros urbanos, nas áreas de ocupação recente (ex.: fronteiras agrícolas) etc. Embora não se tenham os dados suficientes, algumas pesquisas realizadas demonstram que dentro das grandes' cidades, as taxas de escolarização apresentam-se inferiores nas zonas periféricas, onde se localizam clientela pertencentes as camadas de renda mais baixa. Este fato fica mais evidente quando, não obstante ter aumentado o numero da população compreendida entre 7 a 14 anos atendida pelo sistema educacional nestes últimos anos, existem certas áreas em que a taxa de escolarização diminuiu. Ha alguns dados, por exemplo, que indicam um relativo decréscimo nos níveis elementares do ensino na grande São Paulo:"em 1966 havia 10% das- crianças de 7 a 14 anos fora da escola e proporção subia para 20%" . Considerando⁽¹²⁾ em 1971 tal que

(12) Sao Paulo 19 75, Crescimento e Pobreza - Coletânea - Edições Loyola, Sao Paulo - 1976.

a região da grande São Paulo, constituída da capital e dos municípios circunvizinhos conta com a maior "parte da economia industrial do país, com uma população de quase 11 milhões de habitantes, este índice de "exclusão" ao sistema educacional, adquire maior importância. Demonstra que dentro do centro econômico industrial do país a taxa de escolaridade diminuiu.

Das afirmações feitas acima podemos estabelecer a seguinte hipótese:

- A amplitude de acesso varia positivamente com o tamanho das cidades, declinando, no entanto, nas áreas metropolitanas.

5.1.3 A partir do quadro geral apresentado podemos fazer algumas considerações, sobre os fatores endógenos e exógenos que afetam o nível de acesso da clientela de 1º Grau ao sistema de ensino.

é de consenso que a democratização do ensino a - tanto tempo perseguida pelos planos de governo é utópica quando atua apenas sobre as variáveis endógenas do sistema educativo. Em 1968, o Ministério da Educação e Cultura publicou, sob o título de "Fenômenos da Evasão e Repetência na Escola Brasileira - Análise e Recomendações", os resultados de estudos efetuados pela equipe INEP-USAID-CONTRA - Universidade de New York, onde, em conclusão, se dizia que as causas "apontadas não eram de organização educacional" "Os fatores externos econômicos políticos e sociais - são, no Brasil, os que exercem maior influência sobre a educação". Ou seja, pouco vale intervir somente sobre a organização do sistema, qualificação de docentes, currículos, etc... E aqui reside uma das contradições do sistema, que embora tenha como objetivo influir no desenvolvimento social restringe suas soluções a considerar

as variáveis internas.. Um exemplo é que as populações mais carentes são as mais precárias em termos de recursos para a educação. Claramente se entra aqui no ainda não solucionado mas sempre polemizado campo da "igualdade de oportunidades".

De fato não se trata especificamente de universalizar o ingresso mas sim de direcionar o perfil educativo da população, ou seja, acesso + permanência. É uma permanência que, por lei da Constituição, deveria ser no mínimo de 3 anos e é fora de dúvida que a meta da universalização do acesso ainda que se considere o ingresso na 1ª série e a tendência dos últimos anos, é relativa. Diminuiu, de significação, todavia, este ingresso quando se contempla os que se evadem durante a 1ª série. Em outras palavras, tem-se conseguido mais em termos de ingresso e pouco em termos de escolaridade.

Em geral tem-se admitido que a seletividade do sistema se realiza de ingresso de grau a ingresso grau, ou se já (de acordo com a antiga legislação), o ingresso na 1ª série do primário seria seletivo, o ingresso na 1ª série do Ginásio seria seletivo, e assim por diante, (veja 2.4) Considerado sob esse aspecto, pode-se dizer que o ensino fundamental no Brasil já é bem pouco seletivo. Todavia, a seletividade realiza-se, de fato, na permanência, e mais exatamente na permanência nas várias séries, pois estas eliminam mais alunos do que a passagem entre um e outro nível de ensino. A seletividade é uma característica intrínseca ao próprio sistema, discriminatório - enquanto modelado por padrões da classe média e alta - e inadequado - enquanto não combina adequadamente os recursos disponíveis ao nível de precariedade.

Pelo exposto, um dos problemas do 1º Grau relaciona-se ao ingresso e permanência da população de 7 a 14 anos

na escola. Como ficou patenteado tal problema é primordialmente explicado por variáveis externas, e se relaciona extrinsecamente com a baixa renda da população, concentrada esta, na periferia das grandes cidades e nos estados mais pobres. Será totalmente infrutífero o esforço de aumentar os ingressos no 1º Grau sem antes minorar os efeitos da não-permanência. Será o esforço de encher um vaso sem fundo. Assim, não há tanto com que se preocupar com o acesso da população de baixa renda, mas com sua permanência no sistema.

5.2 O PROCESSO

5.2.1 Entendendo-se como "rendimento" a proporção dos alunos ingressados que chegam, a graduar-se no período normal de duração do processo, o fluxo escolar do Primeiro Grau apresenta o seguinte rendimento aparente em números relativos;

QUADRO V

PERÍODO	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	5ªsérie	6ªsérie	7ªsérie	8ªsérie
1962/1969	1.000	443	351	229	161	129	109	97
1963/1970	1.000	449	318	245	165	133	115	101
1964/1971	1.000	401	324	241	180	144	123	107
1965/1972	1.000	449	359	274	206	166	141	130
1966/1973	1.000	446	369	232	222	179	167	132
1967/1974	1.000	454	367	294	234	210	176	161
1968/1975	1.000	455	368	307	290	220	201	
1969/1976	1.000	489	397	333	295	251		
1970/1977	1.000	519	413	350	310			
1971/1978	1.000	526	413	349				
1972/1979	1.000	513	408					
1973/1980	1.000	509						
1974/1981	1.000							

Conforme o quadro, ha da 19 para a 29 serie , u ma retenção em torno de 50%. Da 29 para a 39 series essa taxa sobe, em media, para 80%, e permanece praticamente inalterada nas series subseqüentes.

No período 1966/1973, o número médio de anos de freqüência escolar para completar as 8 séries do Primeiro Grau era de 22 anos; e 7,5 anos para perfazer as 4 primeiras séries, devendo-se notar que o número médio de anos é decrescente nas coortes mais recentes.

Em linhas gerais observa-se uma correção discreta mas constante da pirâmide escolar que, para o Brasil, no ano de 1974, apresenta a forma clássica, sendo que as unidades da federação se distribuem desde o trapézio de São Paulo até o obelisco do Piauí.

5.2.2 A evasão imediata ocorrida durante o ano letivo de 1973 foi de 6,7% e a reprovação 17,9% o que limitou as promoções a 75% nas 8 séries. A 1° serie apresentou uma evasão de 11,9%, reprovações em 24% e 64,1% de promovidos. Dos 4,5 milhões de evasões e reprovações de 1973, 49% concentraram-se na 1° série.

5.2.3 A comparação entre o crescimento da população residente e o número de matrículas nas zonas rurais e urbana, explicita no período 71/74, um crescimento mais acelerado de matrículas na zona rurèil. Ou seja, o incremento relativo tem sido maior na zona rural.

QUADRO VI

LOCALIZAÇÃO	ANOS	POPULAÇÃO (P)	$\frac{\Delta P}{P} \times 100$	MATRÍCULA INICIAL (M)	$\frac{\Delta M}{M} \times 100$
URBANA	1971	54.219.100	4,40	11.976.861	8,49
	1972	56.606.300	4,29	12.993.796	1,39
	1973	59.033.800	4,21	13.174.709	5,11
	1974	61.521.800		13.847.893	
	1971	41.774.300	0,74	5.089.232	5,65
RURAL	1972	42.033.900	0,75	5.376.948	0,40
	1973	42.398.800	0,76	5.398.484	0,75
	1974	42.721.500		5.438.718	
	1971	95.993.400	2,81	17.066.093	7,64
TOTAL	1972	98.690.200	2,78	18.370.744	1,10
	1973	101.432.600	2,77	18.573.193	3,84
	1974	104.243.300		19.286.611	

$$\bar{\Delta}r \text{ total} = 1,50 \quad \bar{\Delta}r \text{ urbana} = 1,15 \quad \bar{\Delta}r \text{ rural} = 3,05$$

Todavia, o rendimento na zona rural é inferior conforma explicita para o ano de 73, em números percentuais, o quadro a seguir.

QUADRO VII

LOCALIZAÇÃO	MATRÍCULA INICIAL 1973	EVASÃO EM 1973	APROVAÇÕES EM 1973	REPROVADOS EM 1973
RURAL	100,0	9,9	66,9	23,2
TOTAL	100,0	6,7	75,4	17,9

Como já expresse anteriormante, o período crítico do fluxo escolar e a 1° série e a zona rural apresentou em 1973 uma invulgar concentração nessa série (50%) com um nível de apenas 59% de promoção.

5.2.4 Um dado a considerar com cuidado é o referente à evasão mediata. 3.963.216 alunos foram promovidos na 1° série em 1973, mas apenas 2.620.923 aparecem como alunos novos matriculados na 2° série em 1974, ou seja, 33,9% dos promovidos da 1° série, em 1973, não se matricularam no ano subsequente,

5.2.5 Como se patenteia, a evasão mediata e imediata e, principalmente, a repetência, são, em termos quantitativos a manifestação maior dos problemas do processo, destacando-se a 1° série como ponto máximo do estrangulamento.

Estudos há que colocam a causalidade do fenômeno da repetência não na organização educacional propriamente dita, mas primordialmente sobre fatores externos - sociais, políticos e econômicos. A repetência é uma resposta, alternativa da evasão, a seletividade do sistema educacional. A posição mais simplista tem sido colocar a causa da repetência ex-

clusivamente nas insuficiências de recursos humanos ou mate-
(13) ~

teriais. PEREIRA. dedica especial atenção a educação escolar como "desintegração de um estilo não urbano de vida e, ao mesmo tempo, como agência de urbanização". Ou, como no dizer da escola⁽¹⁴⁾ de CUNHA, no estado em que se encontra "o papel é o de funcionar como mecanismo de produção da marginalidade cultural". O abandono da escola e o aprendizado deficiente seriam formas de resistência natural a essa "urbanização".

Embora atualmente os pesquisadores sejam unânimes em considerar tanto causas internas e externas, uma há que tem sido bastante enfatizada : a saúde. A desnutrição iniciada desde a vida intrauterina, numa mãe já desnutrida, tem marcas indeléveis. Experimentos têm demonstrado que a subnutrição pré-natal resulta em redução do número de células cerebrais. Recente estudo realizado em 22 municípios do Estado de Sta. Catarina apresenta o seguinte quadro: 52,3% de desnutrição do 11º Grau, 97,7% de parasitose intestinal com mais de um parasita; 65,2% apresentando anemias ou adenopatias cervicais ou piodermites ou dermatites; 92% apresentando gengivite; 98,3% com cárie dentaria; 24% com deficiência visual; 4,2% com higiene bucal excelente

Os experimentos com animais tem demonstrado que o deficiente em células cerebrais mesmo quando alimentados convenientemente depois de nascidos, permanecem definitivamente com o déficit

- (13) Luiz Pereira, "Rendimento e Deficiência do Ensino Primário Brasileiro", em Luiz Pereira, "Estudos sobre o Brasil Contemporâneo" Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1971
- (14) Luiz Antônio Cunha "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" - 2a. Edição, Livraria Francisco Alves, 1977-Rio
- (15) "Custo e Qualidade da Educação na Zona Rural 1º CRE" -Assessoria da Planejamento da Secr. de Educação e Cultura do Estado de S-ca. Catarina - 1977 - Florianópolis
- (16) S.Zamenhof e outros DNA (cell number) and protein in neonatal brain: alteration by maternal dietary protein restriction", em Science, vol.160, 1963, citado por Luiz Antônio Cunha (op. cit.)

Esse condicionante transcende ao sistema educacional, considerado em si mesmo, pois é função do crescimento econômico do país como um todo e da comunicação dos frutos desse crescimento a todos os estratos da população, tendo a ver com a renda "per capita" e o seu maior ou menor grau de distribuição.

Tal causalidade atribuída com maior peso a fatores exôgenos são demonstrados por diversas pesquisas e autores, dos quais destacam-se aqui algumas conclusões.

a) as condições de saúde, que são piores no grupo dos reprovados do que entre os aprovados ⁽¹⁷⁾

b) a freqüência ao pré-escolar e a ajuda da família no preparo das lições que é mais freqüente para os aprovados

e) a freqüência a escola que é mais intensa no grupo dos aprovados ⁽¹⁹⁾

d) inferioridade sócio-econômicas do grupo dos reprovados ⁽²⁰⁾

e) há uma tendência -do nível mental subir à proporção que o nível de instrução dos pais melhora

f) os escores do teste de prontidão apresentam alta correlação com classe socio-economica

g) as diferenças de desempenho entre crianças de nível sócio-econômico baixo e médio aumentam com o decorrer dos anos surgindo o fenômeno do déficit cumulativo, que cresce à medida em que a criança avança num sistema escolar sem estar preparada ⁽²³⁾

(17) Dinah M de Sousa Campos "Que Fatores são Responsáveis pela Reprovação na Escola Primária Brasileira".

(18), (19) e (20) idem

(21) idem et Esposito Popovic e Malta Campos "Marginalização Cultural: Subsídios para um Currículo Pré-Escolar"-Caderno de Pesquisa n° 14, set/75 - Fund. Carlos Chagas - SP

(22) Zêlia Pavão "Análise da Influência do Status Sócio-Econômico no Desenvolvimento da Inteligência e da Prontidão"-Setor Educação da Univ. Federal do Paraná - 1976.

(23) Esposito Popovic e Malta Campos (op. cit)

Outros estudos colocam a causalidade do fenômeno da repetência, com maior ênfase, em fatores endôgenos.

- a) professores com formação profissional insuficiente
- b) professores inexperientes
- c) professores com formação excessivamente do tipo teórico
- d) alfabetização demorada com excessivo rigorismo na conceituação de "prontidão" (27)
- e) congestionamento dos programas, decorrentes ao mesmo tempo, da fixação de objetivos de ensino muito numerosos e muito elevados para a capacidade dos alunos em cada série escolar, e da exiguidade do curso, em termos de extensão e carga horária
- f) as crianças oriundas das classes mais altas têm na escola um prolongamento do processo doméstico de socialização ao passo que as provenientes das camadas inferiores são introduzidas num novo processo

(24) Dinah M. de Sousa Campos (op. cit)

(25) Lúcia Marques Pinheiro "Por Que Tanta Repetência na 19 Série?" 1969.

(26) "Bases Para uma Reforma de Educação no Período da Escolaridade Obrigatória" .INEP/MEC - 1967

(27) Lúcia Marques Pinheiro (op. cit.)

(28) Bases para uma Reforma da Educação no Período da Escolaridade Obrigatória" INEP/MEC - 1969

(29) Luiz Antônio Cunha - "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" - 2a. Edição - Livraria Francisco Alves -1977 - Rio de Janeiro,,

Na realidade, estes fatores podem ser resumidos em termos de currículo e recursos humanos. O que se observa é que os currículos do ensino de 1º Grau, não obstante terem passado por reformulações, atualizações, não conseguiram ainda atender adequadamente os interesses da sua clientela. A clientela de 1º Grau é originária de classes sociais distintas e que, conseqüentemente, apresentam-se com níveis culturais diversos. No entanto, os currículos são elaborados de acordo com os valores das classes dominante e das camadas médias, sendo totalmente estranhos à classe trabalhadora. Desta forma, a clientela pertencente aos estratos mais baixos, ao chegar à escola recebe um conteúdo curricular contrário, adverso aos ensinamentos até então recebidos durante a sua primeira socialização. O uso das palavras, das frases, do pensamento, das disciplinas adotadas, constituem-se em barreiras para o devido aprendizado deste tipo de clientela. O resultado desta "dominação cultural" apresenta-se nos índices altíssimos de repetência e evasão encontrados durante as séries iniciais do 1º Grau. Daí, termos já mencionado anteriormente, na parte referente à organização, da necessidade de estudos mais aprofundados sobre currículos do ensino de 1º Grau, relacioná-los com o tipo de clientela e adequá-los com a própria realidade sócio-econômica brasileira e regional.

Quanto aos recursos humanos constata-se que, embora nestes últimos anos tenha ocorrido, por parte das autoridades educacionais, incentivos para a realização de cursos de aperfeiçoamento, especialização, licenciaturas (plena, curta) estes não foram suficientes para eliminar a falta de qualificação dos docentes. Apresenta-se ainda significativa a per-

- (30) Ver sobre o assunto .Cunha, Luiz Antônio - "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil" - 2a. Edição - Livraria Francisco Alves - 1977 - Rio de Janeiro.

centagem do corpo docente, principalmente na zona rural, que não tem a necessária formação profissional. Por outro lado a lenta correção do perfil educacional demonstra que o resultado dos treinamentos têm sido praticamente insignificantes.

Deve-se salientar também que os salários recebidos pelos professores de 1º Grau são bastante baixos, o que ocasiona serie de problemas. Por exemplo, a ma remuneração acarreta que, por exclusão, muitos dos professores abandonem suas funções docentes e se engagem em outras atividades de salários mais elevados, o que ocorre geralmente, entre os professores mais preparados. Apresenta-se relevante, também, o numero de professores ocupados em mais de uma atividade, como consequência também do baixo rendimento obtido como docentes, repercutindo na duplicação de funções e na falta de dedicação exclusiva ao ensino, ao estudante.

5..2.6 . Um dos problemas ligados diretamente ao acesso-permanência é, obviamente, a evasão, a qual é mais acentuada nas regiões menos favorecidas. -Como se evidencia, se os alunos com menores condições de aprendizagem advêm dessas áreas e se essas áreas são também as menos providas de recursos é de se esperar que aí se concentrem os maiores índices de evasão. A resultante será ou o crescente contingente de pessoas sem escolarização fundamental completa ou a progressiva distorção idade-série e, em ambos os casos, um. elevado nível de recursos improdutivos, por perda ou redundância.

: A evasão pode ser efeito de fatores exogenos ou endógenos, e como a repetência, uma resposta a seletividade do sistema educacional.

Os fatores endógenos apresentados são, em geral; os mesmos que causam a repetência. As causas da repetên

cia anteriormente apresentadas como endógenas, com variação e combinação diversas produzem também o efeito evasão. Mas são os fatores exógenos que, em geral, tem sido apresentador com maior insistência como causadores da evasão. a) migração

b) calendário escolar em conflito com calendário agrícola o

e) conflito escola-trabalho, onde o aluno é obrigado a uma frequência alternativa.

d) condições de saúde-

e) condições sócio-econômicas.

.3 A SAÍDA

A saída de cada nível do processo deve ser considerada tanto em relação interna quanto externa com o sistema de ensino.

5.3.1 Entende-se aqui por "relação inferna" a existente entre os diversos níveis do sistema de ensino.

Em quadro anterior sobre a evolução das matrículas patenteou-se o baixo percentual de alunos que, uma vez matriculados na primeira serie, conseguem terminar a oitava série, mas, se o aluno logra concluir o curso de 1º grau, os dados disponíveis e apresentados no quadro abaixo demonstram que, praticamente, não encontrará dificuldades de ingresso no 2º Grau. . . -

QUADRO VIII

PERÍODO	CONCLUSÕES DE PRIMEIRO GRAU	MATRÍCULAS NOVAS NA 1ª SÉRIE DO SEGUNDO GRAU
De 1968 a 1969	318.077	366.317
De 1969 a 1970	359.574	407.502
De 1970 a 1971	406.236	457.780
De 1971 a 1972	494.770	541.570
De 1972 a 1973	516.732	599.780
De 1973 a 1974	603.073	679.098

A absorção dos concluintes do 1º Grau, maior do que 100%, pela 1ª série do 2º Grau explica-se pelos concluintes de 1º Grau, via supletivo, e de uma possível demanda reprimida de concluintes de 1º Grau regular, o que não parece ser de grande significação uma vez que essa absorção maior do que 100% já é verificável em anos anteriores,

Tal situação é verificável tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais.

QUADRO IX

PERÍODO	RURAL		URBANO	
	CONCLUSÕES DE 1º GRAU	MATRÍCULAS MOVAS NA 1ª. SÉRIE DO 2º GRAU	CONCLUSÕES DE 1º GRAU	MATRÍCULAS NOVAS NA 1ª. SÉRIE DO 2º grau
De 1972 a 1973	4.218	5.605	512.514	594.175
De 1973 a 1974	7.540	8.830	595.533	670.268

FONTEs SSEC/MEC

Como se observa, Embora sendo baixíssimo o número de concluintes do primeiro grau, os índices de absorção são mais altos na zona rural.

5.3.2 Entende-se por "relação externa" a existente entre o sistema educacional e o sistema sócio-económico.

Há dois tipos de alunos que são apresentados, quer como produto final, quer como intermediário, pelo sistema educacional ao sócio-económico: o concluinte e o evadido.

A educação de Primeiro Grau, conforme orientações do CFE, deve constituir-se "parte de educação geral e outra de formação especial" (Lei nº 5.692 art. 5º § 1º), delimitando-se assim aquela "educação integral" (art. 21) "em que se harmonize o uso da mente e das mãos abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania

A parte de educação geral destina-se a transitar uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais (Parecer 853/71). Através da educação especial procede-se ao que se chama sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Conforme os termos expressos da lei. (art 5º, § 1), letras "a" e "b"), a educação geral será exclusiva nos anos iniciais da escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1º Grau. A formação especial surgirá após estes "anos iniciais", de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2º Grau" (parecer 853/71). Esta educação de 1º Grau tem pois dois atributos: um, que por natureza, por ser geral, tende a levar a mais estudos - a chamada "continuidade" - e outro atributo, ligado à educação especial - a "terminalidade",

5.3.3 Como o índice de absorção do 2º Grau supera os 100%, pode-se, ao menos teoricamente, admitir que em relação ao aspecto "continuidade", em termos quantitativos, o sistema educacional tem respondido às necessidades imediatas o

Nas áreas rurais o índice de absorção no 2º Grau apresenta-se mais alto que nas áreas urbanas embora, em números absolutos, o número de concluintes de 1º Grau na área rural seja praticamente irrelevante

Em termos qualitativos, se se considerar o índi

ce de reprovação na primeira série do 2º Grau como indicador de qualidade do ensino de primeiro grau, encontra-se um baixo nível de reprovação, ou seja, 9% em 1971, 6,6% em 1972, 6,2% em 1973, o que indicaria que o nível de qualidade do ensino de 1º Grau é suficiente ao menos para cumprir o programa do segundo grau e esta em ascensão. Todavia, se se tomar a qualidade do processo, ou seja, a produtividade, considerada co-

mo simples relação entre alunos matriculados e aprovados, o quadro se apresentara sombrio.

5.3.4 A "terminalidade" torna-se real ou pelo aluno concluinte que não ingressa no 2º Grau ou pelo aluno evadido que passa a integrar a força de trabalho.

Com relação aos alunos concluintes, deve-se considerar que o censo de 1970 apresenta uma população de 2.632.968 com o atual primeiro grau completo (8 anos de escolaridade). Se se considerar que no mesmo ano era de 1.003.475 o número de alunos matriculados no segundo grau, encontra-se que 1.629.493 pessoas com 1º Grau completo poderiam estar integradas na força de trabalho, devendo-se deste contingente ainda extrair uma porcentagem de pessoas que por algum motivo (rendas domésticas, etc...) não a integrariam. Em outras palavras, a terminalidade pretendida para as últimas séries atingiria um contingente bem mais considerável se já acentuada desde as 1as. séries. E o próprio CFE em parecer posterior considera que "para o tipo de aluno dos meios pobres, amadurecido precocemente pelas dificuldades da vida, a iniciação antecipada numa atividade produtiva será mal menor, decerto, que um acréscimo de estudos gerais, cuja função se perderá e cuja utilidade ele não poderá perceber" (Relatório do GT instituído pelo Decreto nº 66.600/70).

CONCLUSÕES

Procurou-se conforme é objetivo deste documento, levantar os principais problemas do 1º Grau de ensino sob um ângulo prático para o decisor público, e numa abertura e abrangência suficientes mas que pedem posteriores balizagem e aprofundamento. Resumidamente encontrou-se que no estabelecimento das leis, a história da educação nestes últimos anos, tem sofrido uma inconstância crônica e crescentemente agudizante, provavelmente efeito de uma não antecedente indagação sobre a exequibilidade das mesmas. A par das leis, a organização do sistema, não obstante a eliminação dos exames de admissão, permanece seletiva. Sob o aspecto da administração, o despreparo do quadro técnico-administrativo e a falta de uma adequada articulação entre os níveis federal, estadual e municipal, o financiamento do ensino de 1º Grau (embora vá ser tratado em levantamento especial sobre os problemas de financiamento) torna-se problemático diante da lei que preconiza a municipalização deste nível de ensino. >

Quanto ao funcionamento, considerou-se, em relação ao acesso, não o ingresso propriamente dito, mas o direcionamento do perfil educativo, donde se conclui não haver tanto por que se preocupar com o acesso da população de baixa renda, mas sim com sua permanência no sistema. Ligados ao processo são os impreteritos problemas causados pela evasão e repetência, para os quais se realçam aqui mais as causalidades externas ao sistema. Finalmente, em relação à saída, considerou-se mais real a "terminalidade" buscada nas primeiras séries, sem que isso se constituiu-se propriamente num problema.

Em síntese podemos dizer que os problemas de

1º Grau podem ser caracterizados em dois:

- . - a baixa qualidade do processo de ensino

(caracterizada pelo baixo nível de aprendizagem e desenvolvimento do aluno a par duma fraca combinação dos recursos humanos, materiais e financeiros envolvidos).

- e a baixa qualidade do Sistema Educacional (caracterizada pelo parcial atendimento aos anseios e necessidades do sistema sócio-económico e pelo desperdício de recursos colocados à disposição do setor educação).

BIBLIOGRAFIA

1. Freitag, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. EDART - São Paulo, 1967.
2. Cunha, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 2a. edição. Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, 1977.
3. Saviani, Demerval. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5,540/68 e 5,692/71, in "Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento", Editora MC GRAW-HILL do Brasil - 1976.
- 4 O DEF e o Ensino de 1º Grau - algumas Considerações. Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Fundamental - Brasília,
5. Pereira, Luiz. Rendimento e Deficiência do Ensino Primário Brasileiro, in "Estudos sobre o Brasil Contemporâneo Livraria Pioneira Editora - São Paulo, 1971.
6. Silva, Eurides Brito da. Repetência Escolar (voto apresentado no CFE) Brasília, 1977.
7. Bases para uma Reforma da Educação no Período de Escolarizado Obrigatória. INEP/MEC-1969
8. Popovici, Esposito e Campos, Malta. Marginalização Cultural : Subsídios para um currículo pre-escolar. Caderno de Pesquisa nº 14, Set/75 - Fundação Carlos Chagas - São Paulo.
9. Pavão, Zélia (coord.). Análise da Influência do Status Socio-Econômico no Desenvolvimento da Inteligência e da Prontidão. Setor Educação da universidade Federal do Paraná-1976.
10. Coombs, Philip H. A Crise Mundial da Educação. Editora Perspectiva, 1976.

11. Sander, Benno,, Educação Brasileira. Livraria Pioneira Editora - São Paulo, '1977.
12. Lima, Lauro de Oliveira. O Impasse na Educação. Editora Vozes - petrópolis (RJ) - 1969,,
13. Werebe, Maria José Garcia. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1966.
- 14 * Anais do VII Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselhos de Educação. Ministério da Educação e Cultura - Petrópolis, 19 74.
- ¹⁵ Plano Setorial da Educação e Cultura 1975/1979. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 19 74.
16. Gusso, Divonzir Arthur. Ensino de 1º Grau ; Um Ensaio de .' - Prospectiva. Brasília, 1976 (mimeografado) .
- 17_e Silvia, Eurides Brito e Rocha, Anna Bernardes. A Escola de 1º Grau, - Edições Bloch - R. Janeiro.,1973.
18. Garcia, Walter (organizader) - Educação Brasileira Contemporânea ; organização e funcionamento - Editora MC GRAW-HILL do Brasil Ltda. - 1976.
19. São Paulo 1975 - Crescimento e Pobreza - (coletânea) Edições Loyola São Paulo, 19 76.
20. Ferraz, Esther de Figueiredo - Alternativas da Educação - Livraria José Olympio Editora - R. Janeiro - 1976 -
21. Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. Ministério da Educação e Cultura - Brasília - 1974,

I. TEMAS PARA APROFUNDAMENTO.

1.0 desenvolvimento das leis era educação enquanto mediadoras entre a realidade e a organização escolar.

- Uma análise crítica do contexto político como fator condicionante na interpretação da realidade sócio-económica para a elaboração das leis que regem a educação, e suas sequê-

ias nos problemas da estrutura educacional.

Já há, por exemplo, uma tentativa em tal direção ensaiada por SAVTANI (op.cit.).

2. A articulação intra e extra setorial na administração da educação.

- A articulação entre as esferas administrativas (federal, estadual, municipal), seu direcionamento, seu modus operandi e repercussões na estrutura educacional.

- A articulação entre o setor educação e outros setores (Previdência Social, Trabalho, Agricultura....) na busca de soluções para os condicionantes negativos internos e externos ao sistema educacional.

3. A Municipalização do Ensino de 1º Grau e sua viabilidade, em termos de disponibilidade de fatores.

- As implicações financeiras e de recursos humanos (docentes e técnico administrativo) para implantar-se a municipalização proposta pela lei.

4. Acesso e Permanência- Soluções alternativas. - Trata-se de analisar os condicionantes extra escolares do acesso e da permanência, e buscar soluções alternativas de estrutura para

o atendimento da população marginalizada no sistema vigente.

5. As causas da evasão e repetência-- soluções experimentadas e resultados.

- Trata-se de buscar, por região, as causas externas e internas do sistemas educacional que explicam a evasão mediata, evasão imediata e repetência, com as soluções nacionais -que hajam sido experimentadas. Foi implantado, por exemplo, a partir de 1970, no Estado de Santa Catarina, o sistema de verificação-do rendimento escolar por "avanços progressivos". Tem tal sistema proporcionado a correção do perfil educativo do estado? Quais suas repercussões na qualidade do ensino e no seu custo? A par desta, outras soluções que interfiram em condicionantes exógenos.

6. Qualidade de Ensino, sua conceituação e fatores determinantes.

- Necessidade de se avaliar o alcance real das medidas levadas a cabo no que se refere ao treinamento de recursos humanos para o 1º - Grau.

- Avaliação dos conteúdos educativos, notadamente no que se refere aos estudos mais recentes, e seu real alcance no atendimento à diversidade

- Busca de possíveis soluções alternativas com vistas ao atendimento da clientela marginalizada pelo sistema. Neste caso, trata-se de analisar não só os fatores endógenos ao sistema, como também, e principalmente, aqueles - outros extra escolares, que afetam o rendimento do alunado.

II, SUGESTÕES DE PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES A SEREM CONTATADAS.

1- Pessoas a serem entrevistadas:

Ana Bernardes .
Vital Didonet
Eurides B.Silva
Demerval Saviani
Luís A. Cunha

2- Instituições a serem contatadas:

Secretarias de Educação de:

-Santa Catarina
-Minas Gerais -São Paulo -
Alagoas IESAE - FGV-RJ.
Funadaçãõ Carlos Chagas - SP.

ENSINO SUPLETIVO

Elaboração:

Eni Maria Barbosa Coelho

Silvia Velho

SUMARIO

Apresentação

Características da area Antes da Lei 5.692/71

A Proposta do Ensino Supletivo

Atendimento e Clientela - Proposta versus Real

Aspectos do Processo

.4,,1 - Objetivos

4,,2 - Planejamento e Administração da Área

4o3 - Metodologia 4 . 4 - Recursos

Humanos

Sugestão de Temas a Serem Aprofundados

Lista de Instituições a Serem Contactadas

Bibliografia

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo principal de iniciar a discussão e o estudo mais sistemático da problemática da área do ensino supletivo com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Neste sentido, intentou-se partir de uma caracterização geral da área de educação de adultos (ou extra-escolar?) anterior a promulgação da lei nº 5 692/71 para depois estudar-se a proposição do Ensino Supletivo conforme os textos oficiais que a especificam e regulamentam. Com base nestes referenciais busca-se identificar alguns problemas centrais, que devem ser estudados com mais profundidade. A discussão dos problemas é feita segundo 2 aspectos: de um lado a clientela e de outro o processo.

Do lado da clientela, a preocupação centrou-se em descrever o tipo de clientela que vem sendo atingida pelo Ensino Supletivo e o atendimento dos objetivos sociais propostos por esse Ensino.

Discute-se também, as aspirações dessa clientela em contraposição aos objetivos educacionais do Supletivo.

No estudo do processo são considerados seus objetivos, buscando-se interpreta-los em face do proposto e do realizado, o planejamento e a administração da área, centrando-se nas questões de articulação e integração das ações, as metodologias, e a questão de cursos e exames na sua existência e aspectos de formação e utilização de recursos humanos no supletivo.

Como conclusão, são sintetizados tópicos e hipóteses que se configuraram na discussão dos aspectos considerados e indicadas fontes (pessoas ou instituições) que podem ser consultadas para o prosseguimento do trabalho.

ENSINO SUPLETIVO : PROBLEMÁTICA DA ÁREA

CARACTERÍSTICAS DA ÁREA ANTES DA LEI 5.692

No Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos em 1972, identifica-se, com base na legislação educacional do País, duas fases distintas no processo de educação de adultos:

- "de 1961 a 1971, a educação de adultos é concebida, em parte, conjuntamente com o sistema formal e, em parte, separadamente, caracterizando-se principalmente pela dispersão de esforços e falta de uma política definida e integrada no ensino formal; em termos de expansão, sofria oscilações ponderáveis;

- de 1971 em diante, constitui-se em sistema separado, porém não estanque, definindo novas perspectivas a permitindo uma real integração com o ensino formal. O ponto principal na nova política de educação de adultos reside na elevação de seu status e conseqüentemente no abandono da anterior posição, meramente residual" .

Ampliando-se o período de análise para o início do século, pode-se dizer que até o final da década de sessenta predominam as seguintes características na área de educação de adultos do país: existência de um número considerável de i-

- (1) Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos,, 1972, p. 509-10

niciativas e Programas perseguindo objetivos distintos, aqui e ali coincidentes, mas não integrados entre si; a sombra do ensino regular, considerado prioritário, a educação de adultos tem um caráter residual: um pequeno papel lhe é atribuído nos planos estaduais de educação, há descontinuidade nos recursos destinados a área.

Embora algumas ações na área educativa tenham se desenvolvido com certa continuidade ao longo das últimas décadas como o primário supletivo noturno ou os exames de madureza, elas foram geralmente tratadas e estigmatizadas como ensino de segunda categoria. Tratou-se sobretudo de estender a outras clientelas (de forma reduzida) os benefícios da educação 'escolar' .

Como diz Furter o que parece grave e sobretudo "o caráter estritamente escolar desta extensão da educação extra-escolar. Em vez de ser uma oportunidade de reforma do sistema escolar, o extra-escolar se esforça então, com menos recursos, em copiar, e, por vezes em imitar o escolar

(2)

Na análise de Paiva a mobilização em favor da educação de adultos acompanha sempre, na história brasileira, os movimentos políticos, econômicos e sociais, voltada sempre a resolver e atender interesses específicos e imediatos.

- (1) Furter, Pierre - Educação de adultos e educação extra-escolar nas perspectivas da educação permanente» Revcuras.de Estudos Pedagógicos, 59 (131):*410-22, jul/set.1973
- (2) Paiva, Vanilda P. - Educação Popular e educação de adultos ; contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Ed. Loyola, 1973,

Assim, uma última característica da área até 1970 pode ser identificada como o caráter emergencial e de resposta a pressões das ações desenvolvidas.

Tanto as iniciativas de formação profissional surgidas da iniciativa privada (SENAC e SENAI) desenvolvem-se mais na linha defensiva, ou seja, subordinada às condições de contexto para atender necessidades do processo de urbanização e industrialização, como as formas de suprir escolarização regular sem caráter de formação profissional (exames de maturidade ginasial e colegial e primário supletivo noturno) visavam sobretudo atender às pressões crescentes por escolarização que o sistema regular não podia atender e, ainda, as campanhas de educação de adultos se dinamizavam sobretudo ligadas a interesses políticos, como obter o voto dos analfabetos, sedimentar ou recompor o poder político, quando se acreditou que a educação pudesse ser um instrumento de mudança social ou sempre que se utilizou a educação como instrumento para manter a ordem vigente.

2 - A PROPOSTA DO ENSINO SUPLETIVO

A proposição do Ensino Supletivo na nova lei de ensino e nos documentos que a interpretam e regulamentam visa contornar estes problemas. Dando à área um tratamento integrado pela definição de seus objetivos pela criação de um órgão próprio de coordenação nacional e pela normalização de caráter nacional e regional que lhe permite uma ação sistemática, atribuiu-se ao ensino supletivo quatro funções básicas que correspondem: a suplência, ao suprimento da escolaridade regular para os que não a tiveram ou completaram na época própria, compreendendo desde os programas de alfabetização de adultos até os cursos ou exames de suplência de primeiro e segundo graus; o suprimento e a função para "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo

ou em parte" dentro de uma perspectiva de educação permanente; a aprendizagem como a formação metódica no trabalho que se realiza a cargo de empresas e/ou instituições por elas mantidas para uma clientela de 14 a 18 anos e com nível de escolaridade mínimo de 4 series; a qualificação profissional que proporciona a formação de quadros profissionais a nível de 1º e 2º Graus, não aprendizes, voltados as necessidades de mercado de trabalho.

Observa-se, a partir da proposição do ensino supletivo e de suas interpretações oficiais a absorção de varias tendências recentes do domínio da educação que surgem como resultado da reflexão acerca do que se convencionam chamar "crise da educação" e que podem ser identificadas nos seguintes aspectos: a) democratização de ensino o reconhecimento dos processos seletivos que ocorrem na escola regular indicam a necessidade de se criar formas extra-escolares para absorver as pessoas que não têm acesso ou são eliminadas da escola regular; nesse mundo que se democratiza, em meio as profundas dissenção que o dividem, há cada vez menos lugar para a escola artesanal de uma época em que a educação constituía privilê-

gio de poucos"0 b) ampliação do conceito de educação não se limitando a considerar a educação como resultado do processo escolar - a incorporação das formas de aprendizagem e qualificação profissional. a área do ensino supletivo traduz o reconhecimento que as experiências de vida e de trabalho são partes do processo educacional que devem ser vistas integradas com

(1) Lei nº 5.692/71; art. 24, b.

(2) Política para o Ensino Supletivo Rev. Brás, de Estudos Pedagógicos, 59 (131): 485 - 504, jul./set. 1973. p. 487

a experiência escolar;' decorre daí a preocupação com a revisão do papel da escola no sentido de permitir a integração das diversas agências educadoras, ou seja, para se integrar a educação formal com a educação paralela no trabalho, na família, na sociedade em geral, ha necessidade de superação da limitação espacial - edifício escolar,, "O monopólio da escola como mediador da educação e algo antiquado e antieconômico" , Da mesma forma, resulta da ampliação do conceito de educação a preocupação com a superação da limitação temporal/idade escolar.

"A educação é um processo vitalício que não se limita a juventude nem fica definitivamente concluído ao realizar-se uma vez" . O relatório de Faure que colocou grande ênfase à educação permanente diz que da atenção para o tema decorrem "duas conseqüências significativas para o processo educativo global: primeiramente a educação das crianças, ajudando-as a viver como deve ser a vida de criança, essencialmente para a missão de preparar o futuro adulto nas diversas formas de autonomia e autodidaxia; em segundo lugar, a existência e o desenvolvimento de estruturas amplas e abundantes de educação e de atividades culturais para o adulto, respondendo aos seus fins próprios, constituem a condição para que as reformas da educação primaria se tornem possíveis. Assim a educação permanente torna-se a expressão de uma relação que engloba todas as formas, as expressões e os momentos do ato educativo

- (1) Martin, Edwin - Informa sobre o exame anual de 3 9 72 da Comissão de Ajuda ao Desenvolvimento da OECD cit,, em Küper, Wolfgang - Educación y ciência en Ia política de desarrollo* .Bducacton, Berlin, 10: 33-51, 1974, p. 33
- (2) Idem, ibidem, p. 40.
- (3) FAURE, Edgard et alii - Aprender a Ser - Lisboa, Bertrand, 1974,

A maior abrangência do conceito de democratização do ensino não apenas voltado para determinada faixa etária e a ampliação do conceito de educação tiram o caráter residual do ensino supletivo e conferem-lhe valor equivalente ao do ensino regular. Este fato é constatável no reconhecimento de que as formas extra-escolares são parte de um processo educacional mais amplo e na inclusão destas formas como mecanismos do ensino regular.

Decorre daí uma tendência em relação ao Ensino Supletivo de considerá-lo como um laboratório para testar-se novas alternativas educacionais sobretudo metodologias de ensino de maior alcance populacional como ensino por correspondência, rádio, televisão e materiais institucionais. "A terceira idéia situa-se no plano dos meios e firma-se na importância de desenvolver uma metodologia ajustada às características muito peculiares do Ensino Supletivo. Este, em sua plurifuncionalidade, já não há de ser entendido como um ensino regular" de segunda classe, mas como uma nova e diferente concepção da escola em que se leve em conta o coletivismo dos dias em que vivemos". Com base na Estratégia Nacional do Ensino Supletivo (2), a proposição deixa explícito que a educação está comprometida com:

- 1) o desenvolvimento tecnológico;
- 2) a promoção social do homem adulto
- 3) a contribuição à expansão das oportunidades ocupacionais.

O compromisso com o desenvolvimento tecnológico

(1) .Política para o ensino supletivo - p. 487,,

(2) MECoDSU - Ensino Supletivo, Estratégia Nacional Brasília 1976c p. 9-13.

implica em que o indivíduo tenha condições de atuar com as novas técnicas e de desenvolver criativamente técnicas compatíveis com uma realidade de trabalho, o que acarreta uma maior especialização do trabalho e o aumento de produtividade.

Objetivar a promoção social do adulto tem implicações que extrapolam o mundo do trabalho por exigir a preparação integral para a vida familiar, lazer, participação comunitária (cidadão) levando a consequência o bem-estar social,. Para tal, a promoção social deve focar particularmente os elementos de mais baixa renda permitindo-lhes mais mobilidade social . Para a contribuição à expansão de oportunidades ocupacionais, implica em encarar o ensino supletivo como um canal para qualificação de mão-de-obra com vistas ao mercado de trabalho presente e futuro possibilitando a diversificação e criando novas necessidades.

- Estas 3 linhas diretoras induzem à compreensão do ensino supletivo voltado para uma formação humana e social do homem sem qualquer sentido de preparação para a vida mas voltado especificamente para proporcionar condições de melhorar o status social e o auto desenvolvimento,, É neste sentido que o Ensino Supletivo pretende ser um componente essencial de vida presente do adulto,,

Com estas características o Ensino Supletivo perde o caráter emergencial e de resposta a pressões e assume um papel relevante como instrumento do desenvolvimento econômico e social.

(1) A estratégia Nacional do Ensino Supletivo se refere aos "elementos mais sacrificados". Idem, p,, 10.

" ATENDIMENTO E CLIENTELA : PROPOSTA VERSUS REALIDADE

Pretende-se neste item uma avaliação dos objetivos do Ensino Supletivo, no que se refere ao atendimento da clientela de baixa renda.

Adota-se assim uma abordagem conceitual que trata da clientela desse tipo de ensino, enquanto fato-problema a ser compreendido e estudado.

De acordo com a caracterização básica do E.S. como "um tipo de Ensino que faculte ao brasileiro de mais de 14 anos a escolarização não alcançada, profissionalização e a perfeição constantes", podemos inferir que a clientela potencial do Ensino Supletivo soma toda população brasileira com mais de 14 anos.

A diversidade da clientela deste tipo de ensino parece ser um dos problemas que tem dificultado seu dimensionamento tanto numérico quanto qualitativamente. Sabe-se no entanto, tratar-se de um grupo altamente heterogêneo, desde analfabetos até universitários (clientela de suprimento), e que exige, portanto, tratamentos diferenciados.

Dai a idéia de que "as quatro funções básicas do supletivo - suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação,- responderiam eficazmente- às variadas necessidades educacionais da população brasileira. E mais, dentro das quatro funções, criou-se uma gama variada de alternativas e modalidades de ensino que permitam maior alcance da clientela potencial. Dessa forma, buscava-se garantir o cumprimento fiel do objetivo democratizador de; oportunidades do ensino do Supletivo.

O quadro educacional da população brasileira em geral e da população economicamente ativa, revelado pelo Censo Demográfico de 1970 nos dá uma visão geral sobre a dimensão que devem ter os programas supletivos de forma a atender a clientela potencial desse tipo de ensino. Considerando a data do Censo, as afirmações do DSU sobre o atendimento já efetuado, e a expansão do ensino regular, este quadro deve vir se alterando sensivelmente nos últimos 7 anos.

QUADRO I NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA
POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS
19 7 0
(MILHARES)

ANOS DE ESTUDO	POPULAÇÃO EM GERAL		POP. ECONOMICAMENTE ATIVA	
	A B S	R E L	A B S	R E L
0	24.093	0,36	10.638	0,36
1-5	32.498	0,50	14.475	0,49
6-9	5.837	0,09	2.275	0,08
10-12	2.518	0,04	1.439	0,05
13-17	928	0,01	690	0,02
TOTAL	65.784	1,00	29.517	1,00

FONTE: Censo Demográfico de 19 70

OBS: Excluídas as sem declaração de instrução

De acordo com as declarações de Arlindo Correia Presidente do MOBREAL, o índice de analfabetismo da população brasileira foi reduzido para 15.2% em 1977, em contrapartida aos 36% de 19 70.

Para os outros programas, não existem dados sobre o alcance que tiveram no período 1970/1977, (só existem dados sobre 1976) o que impede uma reformulação segura dos dados do censo de 1970.

Considerando entretanto que as taxas de evasão escolar se mantiveram expressivas durante o período, e possível anteceder que a clientela de Ensino Supletivo tende mais a um crescimento cumulativo do que propriamente regressivo.

Uma breve descrição teórica sobre quem deve ser a clientela das funções supletivas, permitirá visualizar a abrangência que pretende o Ensino Supletivo.

SUPLÊNCIA

que supre a escolaridade regular' não cumprida em idade própria;

SUPRIMENTO

que atualiza conhecimentos, oferecendo possibilidade de aperfeiçoamento mediante repetidas voltas a escola para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte;

QUALIFICAÇÃO

que visa a preparação para o trabalho em cursos de duração variável que não exigem grau de escolaridade;

APRENDIZAGEM

que objetiva a formação metódica no trabalho ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituição que mantenham para esse fim.

Conforme se observa, a proposição do Ensino Supletivo é bastante ambiciosa, principalmente diante de um quadro educacional que evidencia uma clientela em crescimento.

Vale indagar portanto, da conveniência de se

estabelecer prioridades, tanto de clientela COMO DE funções, de maneira a obter-se resultados mais próximos aos propostos e maiores benefícios dos altos investimentos exigidos por tais programas. A exemplo, as altas taxas de reprovação observadas nos exames de suplência (Relatório do DSU de 1976) fazem supor a necessidade de uma reformulação da proposta desta função de ensino.

Com referência a função suprimento, ainda dentro da proposta de traçar prioridades, questionamos sua oportunidade, diante de números tão expressivos como os que retratam as populações com baixos níveis de escolarização.

Se os dados do quadro I permanecem os mesmos, na distribuição percentual relativa aos anos de estudo da população, e considerando que os programas de suprimento deverão abranger principalmente as clientelas com mais de 6 anos de escolaridade, propomos que numa segunda etapa deste trabalho avalie-se a importância que devem assumir tais programas.

Nesta primeira etapa, limitai-nos-emos a buscar respostas para as seguintes questões:

1ª questão - a oferta de ensino supletivo tem conseguido atender - conforme proposto na sua estratégia nacional - os grupos de baixa renda?

2ª questão : Os atendimentos que vem sendo oferecidos atende as aspirações e necessidades da clientela?

A 1ª questão quer, principalmente avaliar se o caráter democrático intrínseco ao Ensino supletivo tem sido atingido em sua plenitude ou parcialmente.

- (1) Como instrumento de progresso social, o sistema educacional brasileiro, consubstanciado em nossa sociedade democrática, garantirá também, pela educação sistemática de adultos, que as vias de promoção social sejam alcançadas pelos elementos mais sacrificados, permitindo-lhes maior mobilidade social - Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Supletivo - Ensino Supletivo- Estratégia Nacional, o. 10.

Tom conseguido o Ensino Supletivo superar a característica seletiva da escola regular que deixa fora do processo - por não absorção ou por evasão - uma grande contingente de crianças que vão compor a clientela potencial do E.Supletivo?

Na análise da 1ª questão, utilizamos principalmente as informações obtidas pelas pesquisas realizadas pela Universidade de Brasília durante o convênio UNB/MEC-DSUC1)

Chama atenção a questão relativa ao tipo de entidade que oferece ensino supletivo. Conforme o quadro a seguir, a concentração dos cursos na rede particular é bastante evidenciada em cinco estados da Federação (QUADRO II).

QUADRO II

Tipo de Entidade que Oferece o Curso	Pará	Per-nambuco	Minas Gerais	R.G.do Sul	Brasília	Amostra total
Pública Municipal	3,2	1,6	5,6	9,8	-	5,5
Pública Estadual	9,1	21,1	10,6	22,3	-	14,6
Pública Federal	9,7	0,5	6,8	7,5	19,5	7,7
Particular	59,1	69,7	53,9	49,9	49,2	55,3
Fundação Pública	0,5	2,2	5,8	2,0	21,2	4,8
Fund.Dir.Privado	1,6	-	7,6	3,3	10,2	4,5
De Capital Misto	8,6	4,9	7,3	-	-	4,2
Outro Tipo	8,1	-	2,3	5,3	-	3,5
T O T A L	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: Sistema de Informações para o Ensino Supletivo - UNB/MEC/DSU

(1) Tese de Mestrado de Eny Coelho, Marília Fonseca e M. Ione Rios.

Sistema de Informações para o Ensino Supletivo - Convênio UNB/ MEC-DSU - Braga J. Luiz e Calasans fl, Regina.

Observe-se que as porcentagens apresentadas nesta tabela não se referem a quantidades de entidades, mas de cursos oferecidos pelas entidades.

A privatização da área de Ensino Supletivo poderá determinar, enquanto perdure, uma menor possibilidade de acesso dos grupos de baixa renda. Afinal, se esses grupos ficam, a margem do ensino público formal principalmente por fatores econômicos, é difícil supor que possam investir em ensino supletivo nos cursos particulares.

De acordo com a afirmação do DSU, de que "exame supletivo não é sinônimo de ensino supletivo" podemos aferir uma grande importância aos cursos.

Os dados que dispomos relativos ao nível sócio-econômico de origem dos candidatos a suplência de 2º Grau, indicados pela ocupação do pai dos candidatos, mostram que esses candidatos são originários das camadas médias da população (QUADRO III)-Consideramos aqui que estudos realizados em diferentes épocas e em variadas regiões do país que indicam que a conhecida pirâmide educacional brasileira é função do nível sócio-econômico de origem dos alunos, entre outras variáveis(1).

QUADRO III

Prestígio Ocupacional do Pai dos Candidatos (em 0)

" GRUPOS	CAPITAS				
	Belém	Recife	J.Horizonte	P.Alegre	Brasília
Altos administradores, grandes e médios proprietários, profissionais de nível sup.	19	17	17	16	18
Supervisão de ocupações não manuais	14	12	16	15	16
Ocupações não-manuais de rotina	23	23	20	24	25
Supervisão de ocupações manuais	6	8	6	7	6
Ocupações manuais especializadas	22	24	25	21	20
Ocupações manuais não especializadas	13	13	12	9	13
Ocupações terciárias	3	4	5	5	1
TOTAL	100	100	100	100	100

FONTE: UNB-MEC/DSU (1) Franco da Cunha (1970; p.p. 51-71) Gouveia (1975 pp. 199-223) (1967, pp. 32-43) Shmith e Miranda (1977)

Os mesmos dados indicam ainda, a pequena representatividade dos grupos de baixa renda, confirmando nossa afirmação de que os indivíduos desses extratos, em geral, não alcançam os exames de supletiva.

Não existem dados exatos sobre a oferta de vagas em cursos de ensino supletivo públicos, porém, o fato de acima de 60% dos candidatos dos exames de supletiva de 2º Grau tanto em Belo Horizonte, em Belém e no Distrito Federal, terem se preparado em cursos particulares, parece ser um indicador importante da situação desse tipo de ensino no setor público. Podemos formular duas hipóteses: ou a oferta de vagas não atende numericamente a demanda, ou a qualidade dos cursos públicos estão aquém das exigências dos exames, o que levaria a clientela a optar pelos cursos particulares. Tanto a primeira, como a segunda hipótese atuara de maneira -a marginalizar as camadas de baixa renda. A primeira enquanto exige disponibilidade de recursos, a segunda, enquanto oportuniza acesso aos cursos, mas não aos exames.

As entidades de treinamento e qualificação profissional por sua vez, de forma a ajustar a oferta de vagas a demanda, selecionam os candidatos por critérios de escolaridade, dando preferência aqueles com mais altos níveis de formação escolar. Se é verdadeira a premissa de que a evasão escolar está diretamente associada a disponibilidade de recursos do aluno (QUADRO IV) evadiu-se mais cedo (logo nas Ias séries) aqueles alunos de menor renda). E esses elementos terminara sendo excluídos do processo supletivo, quando vão disputar vagas com outros com maior grau de escolaridade.

MOTIVOS PARA O ABANDONO DA ESCOLA REGULAR (em %)

MOTIVOS	CAPITAIS				
	Belém	Recife	B.Horizontes	P. Alegre	Brasília
Falta de recursos/trabalho	53	56	55	53	44
Escola distante/ruidãoça	9	10	7	12	16
Dificuldades na escola	8	10	16	16	10
Preparação para exames	6	7	5	7	10
Outros motivos	23	17	17	13	20
Não abandonou	1	1	1	0	1
TOTAIS	100	100	100	100	100
n	649	741	728	835	752

FONTE: UNB-MEC/ISU

Examinando o quadro V, relativo a escolaridade regular dos candidatos, verifica-se que também à nível dos exames de suplência repete-se a situação do atendimento à clientela com mais altos níveis de escolaridade.

ESCOLARIDADE REGULAR DOS CANDIDATOS (em%) DOS EXAMES DE SUPLE
TIVO DE 2º GRAU
QUADRO V

Nível de Escolaridade	Capitais				
	Belém	Recife	B.Hori- zonte	P. Ale- gre	Brasí lia
Colegial Incompleto	43	39	42	43	36
Ginasial Completo	23	15	19	19	20
Ginasial Incompleto	25	35	27	27	27
Primário Completo	8	9	11	10	13
Primário Incompleto	1	2	2	2	2
Sem Escolaridade	1	1	1	1	1
T O T A L	100	100	100	100	100
n	740	796	826	904	803

Segundo o prof. Jaques Velloso da UnB, o feito de não haver demanda pela suplência entre aqueles indivíduos que possuem baixo nível de escolaridade formal-parece implicar que a suplência não funciona como mecanismo regulador de oportunidades educacionais. Aparentemente ela se limita a conceder a oportunidade de obtenção de um certificado de equivalência para os indivíduos que completaram a escolaridade formal de nível anterior ao postulado, ou que se evadiram da escola no nível em que pretendem obter o certificado.

Por outro lado, o supletivo não estaria cumprindo

- (1) Velloso R. Jaques - Exames de Suplência : Candidatos e Rendimento em cinco Capitais - mimeog. - UnB.

do a nível de suplência, a proposição contida nos era seu;; textos legais de "substituir a escolaridade regular através de várias formas de suplência (tais como exames de suplência e de 1º e 2º Grau, educação integrada alfabetização)", restringindo-se a proposta de suprir a escolaridade regular não completada.

Parece haver enfim, uma repetição do processo de marginalização das classes de baixa renda, também no Ensino Supletivo.

O que se percebe porém, é que a questão não parece poder ser solucionada no âmbito da Educação, tratando -- se em sua essência de um problema estrutural, cuja solução não esta apenas no aumento de vagas no ensino regular ou ampliação de formas de ensino. Menos ainda, em proposições tão serias como a obrigatoriedade do Ensino de 1º grau, num país onde um grande contingente da população infantil começa a trabalhar aos 0 ou 9 anos. A questão educacional esta diretamente dependente de mudanças econômicas estruturais que permitam melhor distribuição de renda e maior disponibilidade de recursos per-capita, para investir em educação.

Do prisma do sistema supletivo, o que poderia ser reconsiderado é a questão relativa aos limites de idade para candidatar-se aos exames de suplência. Conforme a análise sobre o 1º Grau observa-se "maior incidência de evasão nas séries deste grau de ensino, o que vale dizer, entre os 'alunos de 7,8 e 9 anos. No caso desses elementos não conseguirem vagas em cursos de aprendizagem, deverão ficar fora do processo'educacional por um período de 11, 10 ou 9 anos, aguardando completar a idade mínima exigida para candidatar-se aos cursos supletivos,

A injustiça é maior se comparamos esta situação a do ensino regular após a Lei 5.692, que facultava aos alunos avanços sucessivos, o que lhes permite concluir o 2º Grau an-

tes de completar 13 anos.

Se a faixa prioritária de atendimento do 1º e 2º Graus regular é entre 7 e 14 anos e 14 e 18 respectivamente, porque não permitir aos elementos com 14 anos que não puderam concluir seus estudos regulares ingressarem num curso supletivo que lhes garanta o tempo perdido? Afinal, esses jovens não estão, via de regra, maduros para integrarem a força-de-trabalho? Porque não oportunizar-lhes uma formação geral paralela (à exemplo dos cursos de aprendizagem) facilitando-lhes melhor desempenho na própria profissão e maiores possibilidades de mobilidade ocupacional? É bem provável que com esta abrangência, o Ensino Supletivo possa incorporar uma parcela maior da população de baixa renda que ficou fora, total ou parcialmente, da Escolar Regular. E, diminuir-se-ia paralelamente, os índices da demanda acumulada. Essa medida¹ exigiria certamente um incremento na oferta de cursos na rede pública, de forma" essa nova população.

Ainda a nível de suplência, um problema bastante relevante diz respeito as taxas de aprovação nos exames. Os dados do Departamento de Ensino Supletivo para 1976 acusam uma taxa de aprovação com direito a certificado de 7.5% . para 1º Grau e de 0.8% para o 2º Grau, sobre um total de -- alunos que candidataram-se aos cursos.

Conforme" se observa, os resultados são bastante conflitantes com a característica democrática desse ensino. Poder-se-ia argumentar no entanto, que o que importa não é o resultado obtido nos exames mas a formação recolhida. Infelizmente, numa sociedade competitiva a promoção social deriva de comprovantes formais como diplomas ou certificados.

Dessa forma, um aluno aprovado disputaria sempre em melhores condições as oportunidades de promoção ocupacional e, conseqüentemente, social, que aquele não aprovado.

O fato se agrava, quando se trata de situações onde concorrem egressos da escola regular e do E. Supletivo. Não cabe aqui discutir os aspectos qualitativos de ambos os tipos de estudo, nas sim as situações reais. Nas palavras do Professor Braga d), enquanto o ensino regular assume o indivíduo como consubstanciado por uma necessidade que é de todos e que se manifestam no tempo, no ensino supletivo as diferenças de repertórios e de necessidades sentidas se relacionara com a diversidade de ensino possíveis. No Ensino Regular o ensino enquanto finalidade e conteúdo continua o mesmo. No supletivo, a diversificação de programas e geral, o que parece ser o critério essencial de discriminação entre ele e o regular.

Enfim, enquanto no E. Regular o que se pretende é exclusivamente a formação, da ordem geral, equalizadora de repertórios e perspectivas que formara, permeada pelas diferenças individuais de aptidões e interesses, o substrato do conhecimento das capacidades nacionais, no supletivo, são as diferenças individuais, as imposições conjunturais que devem nortear as abordagens e programações educacionais.

Dessa forma, temos dois produtos diferentes que concorrem pelas mesmas posições, seja ocupacional ou acadêmica, cujos critérios de seleção obedecem ao conteúdo da escola regular, Essa situação parece marcar também situações entre alunos de escolas técnicas regulares e alunos dos cursos de qualificação e aprendizagem; nesse caso, a questão central se relaciona com o problema da formação geral dos alunos das funções supletivas. Por serem de duração curta e perseguirem basicamente, o objetivo de qualificar para o exercício de uma profissão, esses cursos não incluem em seus currículos matérias de formação geral, exceto em alguns casos onde uma ou

(1) Braga G. Luiz - **UnB**

outra matéria exige uma revisão básica de conhecimentos. Desse forma, o produto final dos cursos, diferem qualitativamente o que vai repercutir nas oportunidades no mercado-de-trabalho. Vale ainda discutir, os objetivos terminais desse tipo de Ensino e as reais aspirações de sua clientela. Conforme o parágrafo G, Item 3 (projeção do Problema) pag. 16 da "Estratégia Nacional de Ensino Supletivo" temos que: um dos objetivos da atual lei de ensino é corrigir a idéia de que somente se atinge terminalidade real com o bacharelato. Pela reforma de Ensino para se ter uma habilitação profissional não é mais necessário e obrigatório concluir estudos universitários

Esse objetivo no entanto não parece ter sensibilizado a clientela dos exames de suplência. De acordo com os resultados das pesquisas já citadas, mais de 70% dos candidatos aos exames de suplência de 2º Grau tem intenção de prestar exames vestibulares. Era torno de 12% do restante gostaria de fazer os exames mas acha difícil e apenas cerca de 3% não tem realmente intenção de candidatar-se aos vestibulares.

QUADRO VI

INTENÇÕES DE PRESTAR VESTIBULAR (em%)

INTENÇÕES	CAPITAIS				
	Belém.	Recife	B.Horo zonte	P. Ale- gre	Brasília
Sim	86	81	76	84	85
Gostaria, mas difícil	12	17	19	13	13
Não	2	2	5	3	2
TOTAIS	100	100	100	100	100
n	728	794	817	884	800

FONTE: UNB-MEC DSU

E bem possível que o crescente aumento de oportunidades de vagas no 3º grau de escolas particulares exerça uma função de "fascínio" sobre a clientela de supletivo. E o mercado de trabalho termina por modificar seus critérios de seleção de pessoal, superestimando indivíduos com diploma superior.

, A situação torna-se mais curiosa se observarmos que acima de 305 desta amostra refere-se à elementos que já estão engajados na força de trabalho e a obtenção do comprovante de 2º Grau, dentro da idéia de terminalidade deste nível de Ensino, deveria garantir aos candidatos maiores vantagens profissionais. Existe no entanto, pouca correlação entre a ocupação que desempenham e a busca do certificado de 2º grau. E isso independe do caráter propedêutico do dos cursos e/ou exames pois pesquisas realizadas em cursos profissionalizantes e escolas técnicas comprovam que os alunos destes cursos vêm no mesmo, um meio de obtenção de renda para atingirem a Universidade.

Desta forma, independente do caráter do curso, propedêutico ou profissionalizante, as aspirações por nível superior são generalizadas nos estudantes brasileiros(1), sugerindo mesmo que a própria escola atua no sentido de alimentar esta inspiração.

Outra observação importante é a de que o padrão de escolha dos cursos na clientela de suplência não difere substancialmente do padrão encontrado em alunos do 2º grau regular em São Paulo(*).

Considerando-se as altas taxas de reprovação nos exames de suplência, a idade média das populações dos exames de suplência e a incidência de candidatos que trabalham, o difícil supor as possibilidades concretas deste grupo de atin

(1) Faria (1967, pp. 191-261)

gir o 3º grau nas áreas que aspiram (Quadro VII). Prova e que segundo os dados do vestibular de 1975 no Rio de Janeiro(1) a taxa de ingressos dos alunos de cursos regulares é cerca de 36% mais elevada que os egressos do ensino Supletivo.

QUADRO VII

(PRINCIPAIS OCUPAÇÕES ASPIRADAS (em %) PELOS CANDIDATOS AOS EXAMES SUPLETIVOS DE 2º Grau

Ocupações	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	Alegre	Brasília
Engenheiro	17	15	25	14	12
Economista	16	15	12	10	10
Médico	20	15	9	10	9
Advogado	10	12	9	10	14
Outras	37	43	45	56	47
T O T A I S	100	100	100	100	100
n	614	683	690	762	644

FONTE: UNB - MEC/DSU

A clientela de ensino supletivo tem, por tanto, uma visão formal de ensino, que conduz a obtenção do diploma superior através da Universidade. Isso, do prisma da clientela parece conduzir a duas grandes frustrações:

A primeira que é a falta de capacitação conferida pelo ensino, no processo acerbado de concorrência que é o vestibular.

A segunda que é a frustração daquela parcela que, conseguindo ingresso na Universidade debate-se durante todo o curso em desajustes, ao nível intelectual e de conheci

Castro, Cláudio e outros - Custos e Determinantes da Educação na América Latina - Resultados Preliminares - 1977
EC1EL - mimeoq.

mentos, com os alunos egressos do sistema regular.

Do prisma dos objetivos do ensino supletivo,, os resultados constituem na frustração de ver seus propósitos profissionalizantes, relegados a uma mera visão formal dentro de urna função de prestígio social ao invéz de efetiva promoção do homem como equipamento de sua comunidade.

4 . ASPECTOS DO PROCESSO

4.1 OBJETIVOS

Conforme definidos na lei os objetivos do Ensino Supletivo (1) - são:

a) suprir a Escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetidas voltas a escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido ou concluído o ensino regular no todo ou em parte o

Estes objetivos mostram direções para o processo: Uma corretiva que atinge mais diretamente a clientela de baixa renda já que esta clientela é a que tem menor acesso e permanência no sistema regular . e outra ampliadora que possibilita estimular o processo de ajustamento do adulto as mudanças sociais

A direção corretiva tem em princípio, um caráter transitório enquanto a direção ampliadora e permanente. Depreende-se imediatamente que para manter o seu caráter tran-

(1) Lei 5.692/71 art. 24, a e b

(2) Veja-se por "exemplo os trabalhos de Poppovic et alii (1973) Monteiro de Castro (1968) Gouveia J Havighurst (1969) Gouveia (1967) Cunha (1968) Carvalho (1975) Shmidt & Miranda (1977)

sitório ela tem que estabelecer vínculos muito estreitos com o ensino regular e estabelecer mecanismos de aceleração de sua ação para cobrir deficits acumulados

A expansão do ensino regular reduziria a clientela potencial do ensino supletivo mas por sua própria definição não afetaria o déficit acumulado. Se a prioridade recair no déficit presente a direção corretiva não se completa. Diversamente, se recair no déficit acumulado (sem expansão do regular) também não se concretizara porque novos deficits serão acumulados.

Esta situação provoca o questionamento em torno da situação existente: a direção transitória esta assumindo um caráter permanente o que pode provocar um atraso no desenvolvimento da função ampliadora, porque para ela converge a grande parte do esforço empreendido na área do supletivo

Na situação atual esta concentração de esforços pode ser necessária mas os mecanismos adotados não parecem produzir os resultados esperáveis. Um elemento que pode ser considerado são as baixas taxas de rendimento nos diversos cursos e exames. Os quadros VIII IX e X são ilustrativos desta situação. Por outro lado, "como se observou no capítulo anterior a função democratizadora de oportunidades educacionais, atribuída ao Ensino Supletivo não parece se dar em grande extensão.

- (1) AS idades modais dos candidatos que procuram os Exames de Suplência de 2º grau situam-se por volta dos 21 e 22 anos, o que indica que esta modalidade educacional esteja atendendo principalmente deficits gerados recentemente no sistema educacional regular. Cf. COELHO (1977) RIOS (1977) e FONSECA (1977).

QUADRO VIII

BRASIL - ENSINO SUPLETIVO/TAXAS DE EVASÃO

PROGRAMAS	TAXA DE EVASÃO
MOBRAL - Alfabetiz. Funcional	0,16
MOBRAL - Educação Continuada	0,29
Projeto Minerva	0,36
Jóão da Silva	0,19
Centros de Ensino Supletivo 1º grau	0,36
" " " " 2º grau	0,16

FONTE: MEC/DSU - Dados sobre o Ensino Supletivo, 1976

OBS: Os dados não cobrem sempre todo o território nacional

QUADRO IXBRASIL - ENSINO SUPLETIVO - RESULTADOS DO PROJETO MOBRAL
ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL'

A N O	CONVENIADOS (A)	ALFABETIZADOS (B)	RELAÇÃO B/A
1970	508 000	172 000	0,34
1971	2 590 000	1 081 000	0,42
1972	4 256 000	2 043 000	0,48
1973	4 920 000	1 722 000	0,35
1974	4 760 362	1 950 525	0,41
1975	4 332 411	1 652 643	0,38
1976	3 885 600	1 468 757	0,38

FONTE: Relatórios do MOBRAL

FONTES: * . MEC-DSU - Resultado de Exames Supletivos no País
en 1975

** MEC-DSU - Dados sobre Ensino Supletivo, 12 76. OBS:

QUADRO X

(1) Refere-se ao comparecimento nos exames. (2)

BRASIL - EXAMES DE SUPLENCIA DE EDUCAÇÃO GERAL
TAXAS DE APROVAÇÃO

A N O	G R A U	INSCRITOS (2)	APROVAÇÃO (2)
1975*	1º	1 250 058	0,35
	2º	1 375 103	0,34
1976**	1º	1 033 565 (1)	0,28
	2º	958 116 (1)	0,35

Inscrições e aprovações por disciplina

Alem disso, embora as linhas políticas ressaltem o aspecto do trabalho como preocupação fundamental desta modalidade de ensino, percebe-se que a concentração da ação governamental está no ensino supletivo enquanto formação geral,

Se considerarmos que a política do ensino supletivo é geradora dos objetivos e calcada em propósitos de desenvolvimento nacional, a maior valorização da formação geral nega o propósito. Se ao contrario, a formação geral e a que corresponde a realidade, a política deveria sofrer ajustamento. Uma terceira interpretação e possível: a ação governamental se concentra na formação geral porque, a formação profis

sional e suficientemente coberta pelas empresas ou instituições por elas mantidas.

Se a terceira interpretação sugere coerência entre a política e a execução, a ação governamental, através dos organismos competentes, poderia se centrar na aprovação de planos e supervisão das atividades de capacitação, procurando garantir a formação integral do homem

Deve-se considerar, entretanto, que esta coerência não é completa no sentido de que a empresa (e SENAI, SENAC e SENAR) atinge exclusivamente ao trabalhador em exercício ou destinado ao mercado formal de trabalho

Restaria indagar quais as medidas de promoção social dos elementos "mais sacrificados" que constituem o mercado de trabalho informal?

PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DA ÁREA

Sistemizadas as linhas gerais da política da educação supletiva na lei n) 5.692/71, tratou o MEC a partir de 1972 de criar uma estrutura operacional para esta nova arca de ação. Transformou-se o antigo Departamento de Educação Complementar no Departamento de Ensino Supletivo com os seguintes objetivos:

- (1) MEC.DSU - Estratégia Nacional p. 10
- (2) O Setor informal é referido aqui numa ótica do indivíduo, englobando aqueles elementos que exercem atividades como biscateiros, lavadores de carro etc.

"Exercer a administração das atividades do ensino supletivo, a nível federal, de que trata o capítulo IV da Lei n° 5,692/71 e especificamente:

- subsidiar o Conselho Federal de Educação na formulação da política e das diretrizes da educação na área do ensino supletivo;

- coordenar as atividades ligadas ao ensino supletivo, bem como zelar pela observância da legislação e normas pertinentes;

- prestar cooperação técnica aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, bem como assistência financeira, de caráter suplementar, para a expansão e o aprimoramento do ensino supletivo;

- promover, direta e indiretamente, estudos sobre o ensino supletivo

Exercer orientação normativa, supervisão e controle sobre as atividades das seguintes entidades:

- Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF
- Centro Brasileiro de TV Educativa - FCBTVE

Nas respectivas áreas de competência os Conselhos Federal e Estadual de Educação passaram a elaborar toda uma nova legislação e orientação normativa, ao mesmo tempo em que se criaram Departamento de Ensino Supletivo em âmbito estadual que substituísse as estruturas do antigo ensino primário supletivo e dos exames de madureza e permitisse a ampliação e a coordenação de atividades na área.

A questão que aqui pretende-se discutir é relativa a coordenação obtida para a área a partir de 6 anos de es-

forços de implantação e implementação do Ensino Supletivo, Pa
rece ainda não ter-se alcançado uma forma de tratamento inte-
grado da área, de acordo com a abrangência de funções e órgãos
envolvidos na sua execução, Observa-se desde o nível de legis-
lação ate o nível de operação dos programas situações que não
permitem ainda uma efetiva integração,

No aspecto de legislação o principal tipo de pro-
blema surge de urna contradição legal quanto a coordenação das
áreas de formação profissional e formação geral.

A coordenação da formação profissional por lei
compete ao Ministério do Trabalho mas ao mesmo tempo a coor-
denação das atividades ligadas ao ensino supletivo compete ao
DSU/MEC e entre elas situa-se. a formação profissional, capa-
citação para o trabalho ou qualificação. Tem-se então dentro da
área de formação profissional 2 decisores de igual níveis

Quanto ao aspecto de formação geral, verifica-se
que há políticas praticamente isoladas para suplência. O mesmo
sucede com relação à distribuição de responsabilidades deci-
sórias e de execução. Cabe ainda relevar a multiplicidade de

Segundo o decreto n? 77.362, 1/4/76, pelo artigo 1° "Fica
instituído no Ministério do Trabalho o Sistema Nacional de
Formação de Mão de Obra como organismo coordenador e super-
visor das atividades de formação profissional no país"

Pelo art. 25 da Lei n° 5.692/71 : "O ensino supletivo abran-
gerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação
no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissio-
nal definida em lei específica, ate o estudo intensivo de
disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimen-
tos". Pela portaria n° 415 de 25/8/75, compete ao Departa-
mento de Ensino Supletivo, do Ministério da Educação e Cul-
tura "coordenar as atividades ligadas ao ensino Supletivo",
bem como zelar pela observância da legislação e normas per-
tinentes

Instituições que atuam autonomamente na suplência sem coordenação ou supervisão.'

É de se questionar as possibilidades de sucesso sem que se estabeleçam diretrizes e normas comuns com flexibilidade de execução.

As unidades da federação se ressentem desta falta de integração inclusive porque tem verificado a duplicação desnecessária para os mesmos fins e descontinuidade do processo. Outro aspecto ainda decorrente desta diversidade de órgãos executores, tem gerado planejamentos discordantes das necessidades do mercado de trabalho , tendo em vista a inexistência de um sistema de informações sobre a situação do mercado de trabalho tanto no que diz respeito a demanda quantitativa como qualitativa de mão-de-obra. As constantes mudanças tecnológicas de produção e comercialização dos produtos, bem como modificações nas estruturas administrativas, por que passam os setores econômicos, exigem reformulações nos programas de treinamento de mão-de-obra de forma a harmonizá-los com as necessidades evidenciáveis

Evidentemente que com um panorama desta ordem o Plano Nacional do Ensino Supletivo parece ser inviável. A coordenação do sistema, se ressentente dessa mesma problemática e em consequência é difícil atingir uma produtividade esperada.

- (1) Veja-se por exemplo, a recomendação gerada no V Encontro Nacional de Dirigentes de Órgãos de Ensino Supletivo (outubro de 1977): "que haja uma integração de Órgãos como PIPMO, SENAR, SENAC e outros com o DSU-MEC na elaboração de planejamentos considerando os levantamentos das necessidades do mercado de trabalho.

Alguns problemas decorrentes da dificuldade de coordenação do Sistema podem ser levantados: eficiência do sistema, pois a circulação entre os programas de estudos pode levar a uma situação contraditória em relação a lei, que determina aproveitamento de estudos.

Além disto ainda caberia apontar a discordância entre os cursos preparatórios para exames ministrados por instituições oficiais e particulares e os Exames, evidenciado no baixo nível de aprovação, .

A situação não é melhor quando se observa a integração entre formação geral e formação profissional. A educação geral e a profissional deveriam ser mutuamente subsidiárias, mas dado o fato de que as instituições atuam isoladamente é difícil ocorrer a integração.

METODOLOGIA

A educação supletiva, quer enfatizada em seu caráter de complemento para a educação formal, quer enfatizada como um meio substitutivo da educação formal que não mais equaciona a questão educativa no mundo atual, apresenta-se como um laboratório em que alternativas educacionais podem ser experimentadas e validadas com bastante cuidado.

Sem referir-se' exclusivamente aos métodos ou formas de condução dos processos educativos mas admitindo-se mesmo que os próprios objetivos possam ser testados, assim como os meios de defini-los - partindo, por exemplo, dos desejos das comunidades - uma questão fundamental na área do supletivo que não é específica da área, mas que, em função da preocupação inovadora ou de reflexão acerca da própria educação-, aqui é de maior relevância, é a questão da experimentação e avaliação de metodologias de ensino.

Duas questões, neste aspecto , podem ser consideradas:

a - o caráter não verdadeiramente experimental atribuído as inovações;

b - a -questão entre cursos e exames na Suplência.

As iniciativas na área do ensino supletivo geralmente pretendem ter um caráter inovador e são freqüentemente iniciadas como programas experimentais. Na entanto, na história das campanhas de alfabetização, nas iniciativas de educação de adultos, nos programas de treinamento profissional, na utilização de meios de ensino a distancia como rádio, televisão e correspondência e na utilização de materiais instrucionais

nais como módulos, instrução programada, etc, o esforço de acompanhamento, avaliação e retroalimentação das atividades não é conduzido de maneira eficaz, tendo em visto o seu caráter experimental.

O grupo de trabalho instituído no Ministério da Educação e Cultura, em 1972, para definir a política do ensino supletivo de acordo com a reforma de ensino deixa claro como uma das idéias básicas a importância de desenvolver-se uma metodologia ajustada as características do ensino supletivo. "Exigem-se formas novas de abordagem de alunos, diferentes recursos de ensino e verificação e critérios mais dinâmicos de

(2)

organização, administração e controle" , "Uma dupla preocupação se impõe nesta fase. Ao mesmo tempo que é preciso começar a operar, oferecendo cursos e exames das várias modalidades, cabe atribuir a todas as atividades (um sentido acentuadamente experimental), e sem a necessária montagem, não vemos como se possa levar a cabo a tarefa complexa de criar, executar,

(3)

tar, criticar e recriar indefinidamente" .

O que se verifica na verdade é que nos anos mais recentes vários programas de larga escala foram lançados como o Programa de Alfabetização Funcional e Educação Integrada do MOBREAL, o projeto Minerva do Serviço Radio Educativo Nacional, através de aulas radiofônicas com recepção organizada ou não, o projeto João da Silva da FCBTVE de suplência a nível das 4 primeiras series de 1º Grau, o programa de instalação dos Centros de Estudos Supletivos com cursos de Suplência a nível de 1º e 2º Graus, utilizando metodologias variadas, o projeto Acesso de Exames Profissionalizantes, o programa de implantação de Centros de Estudos Profissionalizantes e Unidades Móveis de ensino profissional, além de uma serie de ações mais localiza-

(1) Portaria n° 317 de 17-4-72

(2) Política para o Ensino Superior, p. 488

(3) Idem, p. 489.

das e menos abrangentes de iniciativa pública ou particular, sem que seus resultados venham sendo realmente acompanhados e avaliados.

A tendência que se observa, no entanto, é a expansão destes programas sem que seus resultados sejam devidamente validados. Esta situação parece evidenciar muito mais um culto da novidade do que uma preocupação para encontrar cientificamente as melhores formas para a educação de adultos

Este problema gera nos sistemas de ensino insegurança para decidir quanto a alternativas educativas e prioridades de atendimento. Os sistemas de ensino devem decidir em 'que aplicar recursos de contrapartida e enfrentam o problema de não saber quais dos programas que lhes são apresentados produzem melhores resultados. Por exemplo: Centro de Estudos Supletivos, Educação Integrada, TVE, Minerva, etc.

Outra decorrência destas iniciativas não serem devidamente controladas e avaliadas é a não acumulação de "know how" em educação de adultos e constante a repetição de falhas e/ou erros, tais como utilização de currículos próprios para crianças e a não seleção de aprendizagens significativas para o adulto.

Esta questão foi confirmada recentemente quando no V Encontro Nacional de Dirigentes de Órgãos do Ensino Supletivo grande parte das recomendações finais insistiam na necessidade de realizar pesquisas e avaliação dos programas em desenvolvimento.

Como exemplo, algumas das recomendações: "Que sejam divulgadas experiências validadas na

área do ensino supletivo, relativas a avaliação do processo'

"Que o DSU.MEC promova a realização de um Seminário para a elaboração do Plano de Avaliação dos CES

"Que o DSU.MEC promova, através de pesquisas experimentais com as UF a avaliação da eficiência e eficácia dos CES já implantados e implementados".

"Que a implantação de novos CES se faça somente após a avaliação dos já existentes.."

"Que o DSU-MEC continue financiando o Projeto (João da Silva) até que se avalie o nível de seu produto e conseqüentemente a validade de sua implementação e expansão",

"Que sejam formulados projetos de acompanhamento e avaliação do Projeto Minerva de modo a se obter informações dos resultados alcançados em termos de Custo/Benefício".

"Que o MOBREAL avalie a docência, a programação, a metodologia e o material didático dos programas de Educação Integrada e Alfabetização funcional..,"

Somente com pesquisas e avaliação sistemática destes programas, seria possível a implantação de cursos supletivos utilizando metodologia e material didático próprio à educação de adultos que possibilitasse um "ensino integral do ponto de vista humano e social" 'Por outro lado a falta de elementos confirmadores dos resultados destas programações tem feito com que as iniciativas referentes à implantação de cursos recaiam nos que são preparatórios para exames.

Os exames de Suplência no momento atual da educação brasileira assumem relevância.

Em 1º lugar porque sua demanda é crescente sem que haja estudos sistemáticos de seu funcionamento e avaliação dos seus resultados. O quadro é sugestivo deste fenômeno de obtenção de status educacional mais elevado por via de Exa-
mês.

QUADRO XI

RELAÇÃO ENTRE CONCLUINTEs DA ESCOLA REGULAR E INSCRIÇÕES
PARA EXAMES DE SUPLÊNCIA NO BRASIL, 19 75

GRAU	CONCLUINTEs DA ESCOLA REGULAR (A)	INSCRIÇÕES PARA EXAMES DE SUPLÊNCIA - DISCI- PLINA DE MAIOR Nº DE INSCRIÇÕES (B)	RELAÇÕES B/A
1º	773.000	261.202 (*)	0,34
2º	446.000	311.779 (**)	0,70

FONTES: (A) Estimativas MEC/DEM

(B) Dados do MEC/DSU

NOTAS: (*) Matemática

(**). Ciências Físicas e Biológicas

Em relação ao número de inscritos para os exames de suplência deve-se observar que em média, há dois exames anuais o que permite seja o mesmo candidato contado duas vezes. Mas deve-se considerar, também, que o número real de candidatos inscritos nos exames é sempre superior ao número dos que se inscrevem em apenas uma disciplina. Com estas ressalvas, a comparação acima deve ser vista apenas como uma indicação de que a procura pelos exames de suplência é realmente considerável.

Em 2º lugar por causa das baixas e diversifica-

das taxas de aprovação verificadas nesses exames. Pode-se observar que em 1975 as taxas médias de aprovação para o País, no 1º e 2º Graus foram de 35% e 33,5%, respectivamente. Desagregando-se estes resultados, tem-se para o 2º Grau a taxa mais baixa de 0,4% em Matemática no estado do Paraná e 90,5% em Educação Moral e Cívica no Território de Rondônia. Quanto ao 1º Grau a mais baixa taxa de aprovação (1%) foi encontrada em Fernando de Noronha na disciplina Estudo Sociais e a mais alta também em Educação Moral e Cívica no Amazonas (91,7%)

Em 1976 encontra-se taxas de aprovação com 3% em Ciências Físicas e Biológicas em Roraima no 2º Grau e 2% em Matemática em Rondônia no 1º Grau.

Afora esta questão das taxas médias de aprovação nos exames serem, geralmente baixas e de serem bastante diversificadas em relação as diferentes disciplinas, outro aspecto que chama atenção é o fato de observar-se num mesmo estado e numa mesma disciplina acentuada variação nas taxas entre exames consecutivos.

Estes fatos- se informam a baixa produtividade nos exames, de modo geral, sugerindo possível inadequação entre os objetivos avaliados . nos exames e os objetivos dos processos preparatórios, podem indicar por outro lado, que graus diferentes de dificuldades podem ser introduzidos nas provas o que sugeriria a prova como uma variável explicativa do baixo e diferenciado rendimento observado.

Convém considerar ainda que a avaliação educativa na forma de "exames de massa" recebe algumas críticas principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos geralmente inexistentes: a avaliação no anonimato pouco permite a con

(1) Quadro e observações extraídos de Coelho, Eni M.B. - Características dos candidatos e rendimento nos exames de suplicia de 2º Grau. Brasília, UnB/FED, 19 77 (tese).

sistência entre o que se examina e quem é examinado,, Os testes objetivos, como geralmente são constituídos, permitem mais facilmente a avaliação da quantidade de informações absorvidas , mas pouco possibilitam a verificação da habilidade de processar individualmente as informações Além disto a situação artificial presente em exames com milhares de candidatos é vista como acarretando dificuldades de natureza psicológica que prejudicam a avaliação do próprio rendimento intelectual

é indiscutível que existindo os exames não se pode dizer que os sistemas não atendam a demanda por parte da população o A questão é" saber a qualidade educacional do produto medido por estes exames em relação aos próprios objetivos do Ensino Supletivo.

Além disso resultados de pesquisa têm mostrado que os exames de suplência de 2º Grau, (Núcleo Comum) vem assumindo um caráter de credencial para o ingresso no Ensino Superior , Isto implica na perda do caráter de terminalidade deste nível de ensino,

Se a tendência são cursos preparatórios para os exames por inexistência de dados 'científicos que garantam a validade de currículos e metodologias para adultos; se não se pode afirmar a qualidade do produto medido pelos exames; se em nível de 2º Grau esses exames fazem perder o caráter de terminalidade desse nível de ensino, há uma questão que deve ser examinada em profundidade: a validade educacional desses exames

C1) Velloso, Jacques - Exames de Suplência ; Candidatos rendimento em cinco capitais. Trabalho apresentado no 1º Seminário de Educação Permanente - João Pessoa, UFP, 1977

4.4

RECURSOS HUMANOS

Recursos Humanos para o ensino supletivo podem ser considerados sobre 2 enfoques: o de formação e o de utilização.

Em termos de formação de pessoal destaca-se em 1º plano a questão de o pessoal docente que tradicionalmente recebia preparação para o trabalho com crianças e adolescentes sem qualquer orientação para o trato com o adulto. A partir da Lei 5.692 "o pessoal docente do ensino supletivo terá pre_ para as características especiais deste tipo de ensino. Todavia o tipo de preparação permanece indefinido e ainda não se estruturaram cursos que possibilitem contar com pessoal em condições de atender as exigências de uma modalidade de ensino que se pretende seja marcada pela inovação.

Cursos de Suprimento do tipo atualização em disciplinas do núcleo comum vem sendo desenvolvidos concomitantemente com outros que visam preparar docentes para o trabalho com instrução personalizada.

a

A formação de pessoal especializado para planejamento, e supervisão também é desenvolvida sob forma de atualização. Nem mesmo sob forma de complementação curricular de professores já titulados por escola superior vem sendo formado o docente ou especialista para o ensino supletivo

A carência de pessoal qualificado representa uma dificuldade para a implantação do ensino supletivo E esta difi

(1) Parecer nº 699/72 do CFE. Rev. Brasileira de Estudos Fed gógicos - 59 (131): 271-409, jul./set. 1973.

culdade aumenta quando se entende que "ter-seá de desenvolver uma nova idéia da função docente para estendê-la coerentemente ate mesmo aos criadores e apresentadores de programas lançados a distância"

A idéia do ensino supletivo como Escola- Função exige um tipo de pessoal em certa medida diferente do pessoal da escola regular para que possa atender ao novo estilo de ensino.

As diretrizes gerais para a formação deveriam ser objetivo de estudos especiais pelas universidades para fixar as melhores alternativas de currículos e analisar os estilos de ensino adequados à clientela típica do ensino supletivo brasileiro. "Para esta tarefa que a urgente parece-nos imprescindível a liderança das Universidades".

Não se nega porém que, enquanto estudos específicos inexitem a questão de formação possa ser equacionada mediante cursos de atualização e aperfeiçoamento contanto que representem uma medida de emergência,,

Aliado ao problema de formação tem-se a questão da utilização o Não é raro que significativa percentagem de pessoal atualizado ou treinado para o trabalho com o ensino supletivo não preste serviços nessa área

Ainda quando a exigência para ingresso nestes cursos seja atuar no ensino supletivo, muitas vezes ela não e atendida por que as redes oficiais de ensino não mantém geral

(1) Idem, ibidem p 387

(2) Idem, ibidem p 388

mente quadro de pessoal específico para o ensino supletivo. Paralelamente verificam-se situações em que o pessoal treinado e deslocado para outras áreas onde não utilizam a sua preparação específica.

Tem-se informação dispersas de que é no ensino supletivo que se verifica a maior rotatividade do corpo docente (um dos fatores alegados é que o trabalho no ensino supletivo é uma oportunidade de complementação salarial, não considerada geralmente atividade principal. Em outros casos esta rotatividade regra geral pode ser atribuída ao fato de que o professor de ensino supletivo é ao mesmo tempo estudante universitário que exerce a docência até a conclusão do curso superior,

Este é um aspecto que está a requerer estudos sistemáticos para que se possa identificar as causas do desestímulo para este tipo de docência,,

Uma decorrência da situação descrita significativa está na impossibilidade do corpo docente acompanhar criticamente a utilização de novas metodologias de modo a poder contribuir com a avaliação sistemática dos resultados

Por outro lado, a coordenação de cursos de qualificação dada a própria diversidade de tipos requer planejamento e supervisão especiais para que estes cursos possam ser desenvolvidos coerentemente com as necessidades do mercado de trabalho obedecendo a critério de prioridades regionais e a natureza específica de cada curso. Esta situação exige a preparação de profissionais que possam atender à complexidade deste tipo de coordenação.

5- SUGESTÃO DE TEMAS A SEREM APROFUNDADOS

I - ESTUDOS DAS FAIXAS ETÁRIAS MÍNIMAS EXIGIDAS PARA OS EXAMES DE SUPLÊNCIA DE 1º E 2º Graus.

Propõe-se aqui, que se aprofundem estudos no sentido de responder as seguintes questões:

1. A imposição de tais limites não contribuiria significativamente para aumentar as dificuldades de complementação-de escolaridades daqueles elementos que ficavam fora do Ensino Regular, na medida que aumenta a distância temporal entre as épocas da evasão (ou exclusão) do regular, e a de . preparação para os exames de suplência? Essa distância temporal não atua no sentido de desgastar a escolaridade recebida pelo ensino formal, no caso dos alunos que se evadiram do sistema?

2. A imposição desses limites não atua como critério seletivo enquanto estabelece um critério oposto ao do Ensino Regular que, através dos "mecanismos de aceleração" permite a conclusão do 1º e 2º Graus bem antes de completar 18 anos

*

II - ESTUDOS TIPOLOGICOS DA CLIENTELA POTENCIAL DE SUPLETIVO , DE FORMA A POSSIBILITAR O ATENDIMENTO DAS POPULAÇÕES MARGINALIZADAS.

A constatação de que os atuais programas tem atendido principalmente as camadas médias da população, independente da preocupação declarada de atender as camadas de baixa renda, leva a formulação de duas hipóteses:

A primeira é a de que os atuais programas supletivos estão dissociados das necessidades e possibilidades das

clientelas marginalizadas. Nesta ótica, estudos tipológicos de clientelas potenciais, poderiam fundamentar, novos programas mais adequados à suas características. A exemplo, as populações rurais, cujas características são bastante peculiares em relação as urbanas, estariam por merecer programas específicos de atendimento

A segunda hipótese, é a de que essas populações marginalizadas encontram-se em situação tao característica que qualquer solução a nível educacional resultaria insípida, se nao acompanhada de soluções colaterais por parte das outras esferas administrativas Neste caso, restaria pressionar os órgãos governamentais no sentido de reconsiderar suas políticas sócio-econômicas

III - AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENSINO SUPLETIVO, NO QUE SE

REFERE A "TERMINALIDADE E à PROMOÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO.

Propõe-se aqui, que se desenvolvam estudos de acompanhamento dos egressos dos cursos supletivos, particularmente dos programas profissionalizantes, de maneira tanto a realimentar esses programas como avaliar o cumprimento dos objetivos propostos.

IV - A FLUIDEZ DOS ESTUDANTES NO PROCESSO EDUCACIONAL DA SUPLÊNCIA.

Os resultados das pesquisas sobre os exames de suplência de 2º Grau indicam uma presença reduzida de candidatos oriundos do sistema supletivo Considerando-se que a população que cumpre sua escolaridade inicial através de processos supletivos com maior probabilidade, continuara no próprio sistema supletivo- há interesse em saber o porque desta pequena

1 - Os sistemas de ensino, na tentativa de corrigir a distorção idade/serie vem dificultando a matrícula no ensino re

representatividade.

Duas hipóteses explicativas podem ser consideradas. Uma, que o nível de aspiração ou expectativa educacional se já mais baixo entre aqueles de mais baixa escolaridade regular e neste sentido há indicações de que a própria escola reforça estas aspirações. Outra, que os programas de sapiência não tenham seus objetivos educacionais articulados o que dificulta o progresso do aluno no sistema. No V Encontro de Órgãos Dirigentes de ensino supletivo discutiu-se a necessidade¹ de programas como Minerva, MOBRAF ~ Alfabetização funcional e MOBRAF - Educação Integrada definirem seus objetivos comportamentais de saída, considerada a dificuldade que vem sendo sentida nos sistemas de, por exemplo, os egressos de Alfabetização Funcional acompanharem programas de Educação Integrada .

Por outro lado, o crescimento de matrículas na 5ª série do 1º Grau e na 1ª série do 2º Grau parece sugerir a reabsorção no ensino regular de clientela oriunda de supletivo e desta forma o objetivo de "circulação de estudos" estar-se-ia cumprindo, pelo menos em parte

A compreensão deste problema permitiria uma avaliação mais correta do papel redistribuidor de oportunidades educacionais atribuído ao Supletivo

V, ANÁLISE DE CONTEÚDOS DAS PROVAS DOS EXAMES DE SUPLÊNCIA.

' Os estudos que vem sendo conduzidos acerca do rendimento nos Exames de Suplência de 1º e 2º Grau vêm levantando a hipótese de que a forma da avaliação ou seja o instrumento usado - a prova -- possa ser uma variável importante na explicação da variação entre as taxas de aprovação nas diversas disciplinas e numa mesma disciplina' ao longo do tempo. Em outras palavras, aceitando-se a hipótese de que a clientela não se modifica substancialmente de um exame para outro, deve-se aceitar como provável a hipótese de que os padrões de avaliação sejam modificados para se compreender as diversificadas taxas que se observam, com fre-

(cont.) guiar de alunos fora da idade pré-estabelecida. Um exemplo pode ser a circular 008/76 da DEPLAN, DF (pg.16) que determina que o ingresso na rede oficial regular de 2º Grau de candida-

quência, entre exames consecutivos.

Esta questão é de bastante importância na suplicância, vez que os exames têm a função de suprir um processo educacional nem sempre existente e que todo um nível de escolaridade é examinado em uma única situação de avaliação.

Por outro lado, através da análise de conteúdo das provas mais facilmente poder-se-ia verificar sua coerência com os objetivos educacionais que se quer atingir em cada nível escolar.

VI. DEFINIÇÃO. DO PROFESSOR" DO ENSINO SUPLETIVO

Conquanto alguns programas de treinamento para pessoal docente da área de ensino supletivo venham sendo desenvolvidos, a formação do pessoal docente para a área ainda não foi realizada. Entretanto parece ser necessário anteriormente o desenvolvimento de estudos para identificar os elementos curriculares para professor destinado ao trato de adultos, para o que poder-se-ia estimular a participação das Universidades.

6-LISTA DE INSTITUIÇÕES A SEREM CONSULTADAS

IESAE/FGV - Estudos sobre a Educação Extra Escolar

DSU/E.S. Aproveitamento da experiência profissional na avaliação fora do processo.

POLÓNORDESTE/RN. Projeto de Treinamento Profissional do profes-

sorado leigo.

ULTRAMIG. - Exames Profissionalizantes

CES/PB. ,RN. DF.,

GRUPO DE PESQUISA DA UNB - Convênio UNB-MEC/DSU

DEPARTAMENTO DE ENSINO DA REDE GLOBO- Pesquisa sobre a clientela dos exames de Suplência,

DSü/GO. - Projeto LUMEN de Ensino à distância.

ESCOLA DE TREINAMENTO DA VOLKSWAGEN DO BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - Pesquisas sobre instituições do Ensino Supletivo.

CNEC/CE. - Ensino Supletivo noturno

SENAC/SENAI - Departamentos Nacionais

CETEB - Projeto LOGUS II

Projeto ACESSO-PETROBRAS

Formação de Líderes Sindicais

GRUPO RURAL - Secretaria Geral do MEC.

MEC/DSU-

PROJETO MINERVA

MOBRAL

FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TELEVISÃO EDUCATIVA

PESSOAS A SEREM" CONSULTADAS

Prof. VALNIR CHAGAS

Prof. JACQUES ROCHA VELLOSO

Prof. JUAN CARLOS LERDA

Prof. JOSÉ" LUÍS BRAGA

Prof. MARIA DO SOCORRO JORDÃO EMERENCIANO

Prof. MARIA AMÉLIA COLDBERG

Prof. JORGE ABIB

Prof. PAULO DUTRA

Prof. MAURO RUBENS DE MELO FILHO

Prof. LUÍS GONZAGA

PROF. CLÁUDIO DE MOURA CASTRO

BIBLIOGRAFIA

1. ANDRADE, Antônio Cabral de - Coordenação da Educação Formal com a capacitação para o trabalho em países da América Latina. Documento preparado para a OEA, setembro de 1977.
2. BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. Sistema de Informações para o Ensino Supletivo. Convênio FUB-MEC/DSU, Universidade de Brasília 1977.
3. BRANDÃO, Zaia e outros - O Ensino de 2º Grau e a profissionalização; in-Educação Brasileira com contemporânea: "Organização e Funcionamento", Editora Acgraw-Itill do Brasil 1976.
4. CARVALHO, Laura da Veiga - A influência dos fatores socio-econômicos no acesso diferencial as oportunidades educacionais. Belo Horizonte, UFMG 1975 (tese)
5. CASTRO, Cláudio de Moura. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação? - IPÉA/Programa ECIEL Mimeog.
6. CHAGAS, Valmir - O Ensino Supletivo; o que é pelo que não é. Ensino Supletivo, 3 (9): 11-3, 19 76.
7. COELHO, Eni Maria Barbosa - Características dos candidatos e rendimento nos exames de suplência de segundo grau. Brasília, UnB-FED, 1977, mimeo. (Tese)
8. CUNHA, Luiz Antônio - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil 2a. ed. Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, 19 77.
9. CUNHA, Nádia Franco da - Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e social Rev. 'Brás, de Estudos Pedagógicos 54 : 61-71, jul/set/19 70 .

10. FARIA, Laís Cococci do - Atitudde dos estudantes de nivel médio era relação ao trabalho. In: DIAS, José Augusto ey alii - Ensino médio e estrutura sócio-eco
nomica . Rio de Janeiro, 1967 p. 191-261.
11. FAÜRE, Edgar - Aprender a ser. Lisboa, Bertrand, 19 74.
12. FAVERO, Osmar Y VALLA, Victo - Educação extra-escolar no Brasil; revisão de concertos básicos. Forum Educacional, 1(1): 53-61, jan/mar/1977.
13. FONSECA, Marília - Análise da clientela de Suplência e determi
nantes do seu rendimento nos exames. Brasília, UnB-FED, 1977, mimeo (tese).
14. FURTER, Pierre - Educação de adultos e educação extra-escolar ' nas perspectivas da educação permanente. Rev. de Estudos Pedagogicos ⁵⁹ 131 : 410-22, jun/set. 1975.
15. FURTER, Pierre - Existe a formação extra-escolar ? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. Fórum educacional, 1 (1): 5-52, jan/mar/1977.
16. GOUVEIA, Aparecida Joly - Desigualdades no acesso à educação de nível médio. Rev. Brás, de Estudos Pedagógicos, 48:32-43, jul/set/1967.
17. INFORME Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Rev. Brás, de Estudos Pedagógicos, 59 (131): 505-66, jul/set/1973.
18. GOUVEIA, Aparecida Joly Havighurst, Robert - Ensino Médio e Desenvolvimento. São,Paulo, Melhoramentos, 19 69.
19. MARTIN, EDWIN - Informe sobre o exame anual de 1972 da Comissão de Ajuda ao Desenvolvimento da OECD cit. em KÜPER, Wolfgang Educación y ciência en Ia política de desarolho, Educaci3n, Berlin, .10:33-51, 19 74.

20. MEC - Política Nacional Integrada da Educação. Brasília, 1975
21. MEC.DESU - Ensino Supletivo; estratégia nacional. Brasília, 1975.
22. MEC.DSU - Resultado do Exames Supletivos no País em 19 75. Brasília, 19 76, mimeo.
23. MONTEIRO DE CASTRO, Célia Lúcia " Caracterização sócio_econô
mica do estudante universitário, Rio de Janeiro, MEC-INEP ,19 6 8
24. PAIVA, Vanilda P. - Educação popular e educação de adultos:
contribuição à historia da educação brasileira. São Paulo, Ed.
Loyola, 19 73.
25. -PARECER 69 9/72 do CFE. Rev. Brás. de Estudos Pedagógicas, 59
(131): 371 - 409, jul./set. 1973.
26. POLÍTICA para o Ensino Supletivo. Rev. Brás, de Estudos Peda
gogicos, 59 (131): 485-504, jul./set. 1973.
27. POPPOVIC, Ana Maria et alú - Marginalização cultural; uma me
todologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa, 7: 5-60, jun.
1973.
28. RECOMENDAÇÕES aprovadas pelas plenárias do V Encontro Nacional
de Dirigentes de órgãos do Ensino Supletivo. Brasília, 1977,
mimeo.
29. RIOS, Maria Ione Veiga - Suplência no Distrito Federal: carac
terização dos candidatos e determinantes do rendimento. Brasília,
UnB/FED, 1977, mimeo (tese).

30. SANDER, Bonno - Educação Brasileira : Valores Formais e Valores Reais, .Livraria Editora . Fundação Biblioteca Patrícia Bildner/MEC, 1977.
31. SXHIMIDT, Isaura Belloni & MIRANDA, Glaura Vasquez de. - Determinantes da Escolarização. Belo Horizonte , UFMG-ECIEL, 1977.
32. VEËHO, Silvia Maria - Análise da Clientela do SENAC/DF, - Brasília, 1976. mimeog
33. VELLOSO, Jacques Rocha- Exames de Suplência: candidatos e rendimento era cinco capitais. Trabalho apresentado no 1º Seminário de Educação Permanente da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1977. mimeog.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaboração:

Juan Chong

Nágila M. Lauar

Í N D I C E

Página

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Características da Educação Especial

- 1.2. Mudanças na orientação política da Educação Especial

4

1.3. A institucionalização da Educação Especial no Brasil

2."- PROBLEMÁTICA DA DEMANDA E OFERTA DE SERVIÇOS DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1. Demanda Potencial da População Excepcional 9

- 2.2. Atendimento Educacional a População Excepcional ' 14

2.3. Distribuição de Oportunidades Educacionais para a População Excepcional . . 24

2.4. Atendimento da População Excepcional no Meio Rural e Participação Feminina . 26

3., IMPLEMENTAÇÃO DE ÁREAS PRIORITÁRIAS PARA ATENDIMENTO AO

' . EXCEPCIONAL- ' 29

3.1. O Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979 29

3.2. Desenvolvimento da Ação Programada: 30

a) Cooperação Técnica e Financeira aos Sistemas de Ensino das Unidades Federadas 30

b) Cooperação Técnica e Financeira as Instituições Privadas . 34

e) Capacitação de Recursos Humanos	35
d) Reformulação de Currículo	38
e) Organização e Desenvolvimento de Serviços de Educação Precoce	39
f) Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem	40
g) Educação Especial -para Menores "Culturalmente Desfavorecidos".	42
PROBLEMÁTICA DO MENOR CARENTE E ABANDONADO NO BRASIL	44
INTEGRAÇÃO SOCIAL DO EXCEPCIONAL	47
5.1 Integração do Excepcional na Força de Trabalho	48
5-2 Amparo Legal na Integração do Excepcional]. -	52
5.3 Cooperação Intersetorial para a Integração do Excepcional	55
5.4 Participação da Família e da Comunidade na Integração do Excepcional -	57
TEMAS PARA POSTERIOR APROFUNDAMENTO	60
PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES PARA CONTATOS	-63
BIBLIOGRAFIA" UTILIZADA ' -	64

1. INTRODUÇÃO

1.1 Características da Educação Especial

A Educação Especial destina-se ao" atendimento . de -educandos que se encontram em situação de excepcionalidade por razões físicas, psíquicas ou ambientais.

Segundo Helena Antipoff, "o termo excepcional e in - .-terpretado de maneira que inclui os seguintes tipos: os mentalmen te deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emo cionalmente desajustadas, assim como as superdotadas; enfim todas as pessoas que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade."

- *

A partir de uma classificação mais desagregada po -
2
dem ser encontrados seis grupos de excepcionalidade:

- i) Distúrbios de comunicação, que incluem as pessoas com defeitos ca fala e aquelas que têm dificulda des de aprendizagem. .
 - ii) Desvios mentais, que se manifestam acima e abai-xo da media, isto é, superdotadas e deficientes mentais. Existem duas categorias de superdota -
- 1) Helena Antipoff, em Boletim n° 39 do. Ia Sociedad Pestalozzi do Brasil. Rio de Janeiro, 19 66.
 - 2) MEC/CENEP, Seminário sobre Planejamento da Educação Especial , "Samuel Kirk, Introdução ao estudo do excepcional", p. 14, Bra sília, 1974.

dos: os talentosos e os acadêmicos. Quanto aos mentalmente deficientes distingue-se três grupos: os deficientes mentais leves, moderados e graves,

iii) -Deficientes sensoriais, entre os quais se encontram as pessoas com deficiências auditivas e visuais. Estas deficiências podem se manifestar de maneira parcial ou aguda.

iv) Deficiências neurológicas e problemas de saúde que se manifestam em crianças fisicamente deficientes, com paralisia Cerebral, epilepsia e outras deficiências que interferem na educação.

v) Problemas de conduta que apresentam as crianças com perturbações emocionais e sociais.

vi) Deficiências múltiplas, que se referem às crianças com duas ou mais deficiências simultâneas.

Os princípios que norteiam a educação especial derivam das diretrizes na educação geral e se aplicam às necessidades de cada categoria de excepcionalidade, de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento dos excepcionais.

Dentro desse quadro de referência, a ação da educação especial se caracteriza como:

preventiva, no sentido de evitar ou diminuir efeitos de fatores causais e precipitantes do retardo ou dos distúrbios concomitantes;

3) Aidyl, Queiroz e Ramos, Juan -, Deficientes Mentais - Projeto Especial Multinacional do Educação - Brasil - Paraguai - Uruguai, pp.- 8/y -1975.

- individualizada, na medida em que assume desenvolver as áreas carentes e de aperfeiçoar as habilidades da pessoa em particular, a partir de currículos individuais, traduzidos de currículos gerais, preparados à base de avaliação interdisciplinar de cada educando;
 - preparatória, enquanto proporcionando conhecimentos é desenvolvendo habilidades, busca preparar o educando para satisfazer as exigências de suas diferentes fases da vida e do meio em que vive;
 - desenvolvedora, porque parte do nível básico de "funcionamento do retardo, procurando desenvolver ,, habilidades mediante -etapas contínuas e progressivas, que assegurem uma evolução integral;
 - avaliativa, porque busca informações sobre o comportamento do indivíduo e seu progresso nas diferentes, situações"de aprendizagem, identificando recursos e -possibilidades pessoais, analisando programas, métodos, técnicas e procedimentos empregados no ensino;
- experimental, enquanto oferece oportunidades para realização de pesquisas aplicadas a pequenos e grandes grupos, e populações selecionadas na busca de novos caminhos para a ação educativa;
- móvel e contínua, porque assiste o educando em qualquer lugar onde esteja e o acompanha nas sucessivas fases da vida.

Os serviços de educação especial estruturam-se principalmente no conceito de integração, aplicável não só na inter-relação dos recursos de educação especial, como também destes com o sistema geral de ensino e com os da comunidade em geral.

Mudanças na orientação política da Educação Especial

A política educacional em relação a Educação Especial vem se modificando em consonância com os avanços alcançados no campo das ciências e na concepção humanista da sociedade.

Num primeiro momento, a concepção social considerava as pessoas em situação de excepcionalidade como "inválidos" ou "incapazes", aos quais se ofereciam limitados recursos terapêuticos, sem quaisquer possibilidades de sua integração a sociedade. Nesta etapa se desenvolvia, pois,, uma política filantrópica de atendimento ao excepcional.

- " -Posteriormente, já numa visão paternalista, se criaram e desenvolveram serviços de caráter, assistencial, sem considerar a participação ativa do excepcional no trabalho e na vida comunitária em geral. A criação de instituições, por parte da iniciativa privada, marca este período.

Finalmente, nos últimos tempos; ganham evidência as concepções sobre reabilitação dos excepcionais para atingir sua integração social, através do conhecimento aprofundado dos problemas e dos avanços científicos e tecnológicos; assim como a aplicação de métodos educacionais que permitam uma ativa participação das pessoas em situação de excepcionalidade.

No Brasil a política da educação especial tem sido desenvolvida seguindo as três fases mencionadas anteriormente.. O atendimento ao excepcional se iniciou no período do Brasil Imperial, quando foram criadas duas escolas residenciais para os deficientes da visão e audição, respectivamente, constituindo a pri -

meira iniciativa dos poderes públicos no campo da assistência aos excepcionais, marcada por caráter essencialmente filantrópico.

Entretanto, segundo a tendência mundial para organização do atendimento aos excepcionais, durante muitos anos a iniciativa privada vem assumindo a maior responsabilidade nessa área. e provavelmente continuará a fazê-lo.

Assim é que, educadores, psicólogos e pais dos excepcionais, sensibilizados pelo problema; foram, progressivamente, se organizando e criando uma força mobilizadora da comunidade para atender aos excepcionais. A partir de então, como principais movimentos, as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos excepcionais, hoje difundidas por todo o país, vêm desenvolvendo trabalho efetivo e colaborando na área com os poderes públicos.

-O Ministério da Educação e Cultura, com a preocupação de dinamizar a educação dos excepcionais, criou, em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais - chamando-se mais tarde Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) - e em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CÂDEME). Essas Campanhas, até sua extinção em 1973, desenvolveram, em âmbito nacional, ações de assistência técnica e financeira as Secretarias de Educação das Unidades Federadas e as instituições especializadas para implementação e aperfeiçoamento de serviços nas respectivas áreas,

O Plano Nacional de Educação Especial 1977/79 considera uma política de reabilitação e integração dos excepcionais na vida do trabalho e na comunidade. A política proposta na Educação Especial fundamenta-se em duas diretrizes básicas: integra-

ção e racionalização.

Na primeira diretriz dessa política se considera a integração do excepcional consigo mesmo e com a sociedade; a conjugação de ações (da educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social), nos diferentes níveis da administração federal, estadual, municipal, iniciativa privada e a comunidade em geral, caracterizadas como: preventiva, continuada, de extensão e de aperfeiçoamento.

- A linha de ação preventiva permite oferecer uma educação adequada ao tipo e grau de excepcionalidade dos educandos, baseadas em diagnóstico antecipado, que também facilita a adoção de medidas de prevenção das deficiências e a minimização de seus efeitos.

A ação continuada busca assegurar a eficácia da ação educacional, adaptando o processo de aprendizagem as diversas etapas evolutivas do excepcional.

A linha de ação de extensão traduz a política de democratização da educação, ampliando as oportunidades educacionais e oferecendo tratamento diferenciado segundo o tipo e grau de excepcionalidade.

Finalmente, a linha de ação de aperfeiçoamento permite oferecer à população em situação de excepcionalidade, uma educação de qualidade, através de um processo de inovação que conduza a resultados adequados.

A segunda diretriz,, de racionalização, orienta a ação Otimizadora da educação especial, mediante a plena utilização

dos recursos disponíveis para se alcançar um maior e melhor atendimento da clientela.

À implementação e a execução dessas políticas não registram ainda resultados significativos, já pelos recursos limitados, já pelo curto tempo de atuação do CENESP.

1.3 A institucionalização da Educação Especial

Em termos de legislação, assinalam-se, a seguir, referências explícitas sobre a Educação Especial:

- A Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 88, determina que na Educação Nacional, em seu artigo 88, determina que a educação de excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação, "no que for possível, com o fim de integrá-los na comunidade. Dispõe, ainda, em seu Artigo 89, sobre o estímulo à iniciati-

va privada, na forma de bolsas, empréstimos e subvenções, por parte dos poderes públicos, desde que a mesma seja julgada eficiente pelos respectivos Conselhos de Educação. *

- A Lei nº 5692/71, "que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, estabelece no" artigo 9º que: "os alunos que apresentem deficiências fi-

sicas ou mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conse-

lhos de Educação competentes".

4) MEC/DEF, Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71, Brasília, D.F.

Da legislação básica se depreende a grande responsabilidade dos Conselhos Estaduais na orientação aos respectivos sistemas de ensino para desenvolvimento e expansão da educação especial, integrando-a ao sistema de ensino regular; a necessidade de criação de instituições especiais, segundo o grau de excepcionalidade dos educandos.

A institucionalização da Educação Especial se concretizou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - em julho de 1973, de escolas comuns e de instituições especializadas. Entretanto, já em 1972, um projeto prioritário sobre Educação Especial fez parte do I Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74, cujas atividades desenvolvidas conduziram à criação do CENESP. Este Centro, de acordo com seu Regimento/tem a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no ensino superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos,, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva desses na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a área.

Dentre outras atribuições, compete ao CENESP:

- planejar o desenvolvimento da Educação Especial;
- prestar cooperação técnica e financeira aos órgãos da administração pública: federais, estaduais, municipais e às entidades particulares;
- .- promover a formação, aperfeiçoamento e atualização de recursos humanos;

- promover e participar de programas de prevenção , de amparo legal, orientação educacional, formação ocupacional e profissional, e assistência ao educando excepcional, em ação coordenada com as áreas, de: Saúde, Previdência Social, Trabalho e Justiça
- promover a realização de diagnósticos, estudos, investigações e experimentações que possibilitem decisões adequadas em relação ao atendimento, direito aos excepcionais e aos serviços de apoio técnico-administrativo da educação especial.

Neste sentido, o CENESP promove, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em coordenação com as universidades, as Secretarias da Educação, os órgãos de pesquisa e as instituições especializadas ,tanto do setor público como do setor privado. "

Quanto as atividades de integração dos alunos excepcionais, essas ocorrem em classes comuns, em classes especiais e em instituições especializadas, dependendo do grau de excepcionalidade.

2. PROBLEMÁTICA DA DEMANDA E OFERTA- DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1. Demanda Potencial da População Excepcional

A tentativa de dimensionamento da população em potencial, . que demanda serviços de educação especial, levou a utili

zação do um método indireto, porquanto há grande carência de informações quantitativas para se estimar a população em situação de excepcionalidade. Tomando-se as estimativas da população por grupos de idade, a estas se aplicou um determinado percentual alocado a cada uma das categorias de deficiência, de acordo com dados do "Bureau of Education for the Handicapped" (agosto/1970).

As estimativas da demanda potencial, que se apresentam no Quadro 1, não consideram a população com problemas de linguagem nem os superdotados. Ainda que os dados não se apresentem confiáveis, pode-se chegar a algumas conclusões:

- i) O crescimento da população geral reflete no incremento da população em situação de excepcionalidade, o que determina forte "demanda por serviços de educação especial e por tratamento diferenciado. Segundo estimativa," a população em potencial, demandante desses serviços, apresenta um incremento médio anual de 2,5%. A clientela potencial de excepcionais, em termos absolutos, foi em 1974 de 3.635.700 pessoas, de 0 a 19 anos, atingindo em 1977 a 3.914.300, cujo total ultrapassa em grande medida, para se ter um ponto de referência, a matrícula do pré-escolar e do 2º Grau, em conjunto.
 - ii) comparado com a demanda potencial e insignificante o nível de atendimento aos excepcionais. Em 1974, por exemplo, foi de apenas 2,5%. Acrescentem-se ainda os desequilíbrios na distribuição das escassas oportunidades educacionais, em prejuízo dos grupos de população carente e das zonas -
- 5) Método utilizado pelo CENESP/SEEC para estimar a clientela potencial de excepcionais.

QUADRO Nº 1

BRASIL: POPULAÇÃO TOTAL, POR GRUPO DE IDADE E EM POTENCIAL POR CATEGORIAS DE EXCEPCIONALIDADE.
1974/1977
(em milhares)

População Total e Excepcional, por Áreas de Excepcionalidade	1974			1975			1976			1977		
	0-19	7-19	0-6	0-19	7-19	0-6	0-19	7-19	0-6	0-19	7-19	0-6
	Total População	55.529.9	33.813.5	21.776.4	56.574.7	34.292.1	22.382.6	58.222.2	35.217.4	23.004.8	59.853.2	35.234.0
Total pop. Excepcional Potencial (6,54%)	3.635.7	2.211.4	1.424.3	3.696.5	2.232.7	1.463.8	3.807.6	2.303.2	1.504.4	3.915.3	2.357.7	1.546.6
Deficiência Mental (2,33)	1.272.6	777.7	500.9	1.293.5	778.7	514.8	1.339.1	810.0	529.1	1.376.6	892.7	542.9
Deficiência Visual (1,08)	55.6	33.8	21.8	56.7	34.3	22.4	58.2	35.2	23.0	59.6	26.2	23.6
Deficiência Auditiva (0,575%)	322.4	196.1	126.3	328.7	198.9	129.8	337.7	204.3	133.4	347.2	210.0	137.2
Deficiência Física (0,5%)	276.0	169.1	108.9	283.4	171.5	111.9	291.1	176.1	115.0	299.2	161.0	118.2
Deficiência Múltipla (0,06%)	33.4	20.3	13.1	34.0	20.6	13.4	34.9	21.1	13.8	35.9	21.7	14.2
Problemas de Conduta (2,0%)	1.111.0	676.3	435.5	1.133.5	685.8	447.7	1.164.4	704.3	460.1	1.197.1	724.1	473.0
Problemas de Aprendizagem (1,0%)	555.9	338.1	217.8	566.7	342.9	223.8	582.2	352.2	230.0	598.5	362.0	235.5

Fonte: IBGE - População Total do Brasil - Boletim Demográfico nº 01

Nota: Com base na população por faixa etária para 1975 (Sinopse Estatística do Brasil), foram aplicados os multiplicadores de Sprague, com forma de se obter a população por idade. Os percentuais de idade em relação ao total, foram aplicados à população total do Brasil.

nas rurais.

- iii) Os dados anteriores revelam claramente o esforço educacional que se deve realizar, se se pretende cumprir o princípio de democratização da educação e o princípio humanista de oferecer oportunidades para que as pessoas, em situação de excepcionalidade, desenvolvam suas potencialidades e conquistem sua integração social.
- iv) Considerando a demanda potencial, "existe um mínimo de excepcionais recebendo atendimento. Além disso, existe um número elevado que já está frequentando escolas comuns, sem no entanto, estarem identificados e não recebendo tratamento especial, porque são portadores de problemas e estão causando problemas; uma grande massa silenciosa e ignorada, à espera de oportunidades de desenvolvimento a que tem direito. Dentro desse quadro cabe a indagação seguinte: qual a porcentagem de repetência que é ocasionada pelos alunos, identificados ou não, com deficiência da visão, da audição, da linguagem, com problemas de conduta; alunos deficientes mentais ou superdotados, requerendo cada tipo um tratamento especial? ... É preciso expandir com a maior urgência possível, o número de oportunidades de educação especial, seja em classes comuns, com tratamento diferenciado, ou em classes especiais, nas escolas comuns ou em instituições especializadas.

Estima-se que, do total da população em situação de EXCEPCIONALIDADE, os maiores percentuais estão concentrados no grupo de deficiência mental (35,21) e com problemas de conduta (30,6%). Essa -visualização da demanda potencial, por tipo e grau de excepcionalidade, é importante na medida em que conduz à fixação de prioridades de atendimento à clientela,-

Estabelecendo-se uma relação entre a matrícula de educação especial e a demanda potencial, por grupos de idade, para o ano de 1974, verifica-se que o maior percentual de atendimento está na faixa de 7-19, correspondente à educação de 1º Grau e ensino supletivo, atingindo a 6,2%, enquanto o grupo 0-6 anos foi apenas atendido_era 0,5%, o que revela que a ação preventiva vem se fazendo ainda muito incipiente- e pouco significativa. É importante salientar a necessidade da identificação das deficiências o mais cedo possível já que, corrigidas a tempo, podem evitar maiores problemas ao excepcional ou impedir o surgimento de mais um excepcional.

Comparando-se à oferta de oportunidades educacionais entre as áreas de excepcionalidade, verifica-se que o atendimento em 1974 registrou porcentagens maiores para os deficientes múltiplos (16,9%), deficientes visuais (5;6%) e deficientes mentais (4,8%). As menores porcentagens de atendimento foram observadas no grupo de deficientes físicos' (2,7%), deficientes auditivos (2,0%) e excepcionais com problemas de conduta (1,1%). Como foi anteriormente assinalada, os ní

veis da atendimento são reduzidos se comparados com a demanda potencial.

viii) E importante destacar, ante a magnitude da demanda potencial, a necessidade de se buscarem alternativas de atendimento, diferentes das tradicionais, levando em conta o alto custo dessa educação e que a integração do excepcional consigo mesmo e na sociedade, requer o concurso das famílias e da comunidade em geral.

2.2 Atendimento Educacional à População Excepcional

Como ficou evidenciado no item anterior, esse atendimento é ainda muito precário. Entretanto, tomando por base os dados de 1972 e 1974, pode-se observar um esforço substantivo na expansão da educação especial, como consequência da execução do projeto prioritário sobre Educação Especial que integrou, nesse período, o I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974.

Em 1972 foram atendidos pelos serviços de educação, públicos e particulares, 51.164 excepcionais, havendo-se incrementado em apenas dois anos, em 88,45% isto é 95.413 alunos. (Ver Quadro 2). Existem áreas de EXCEPCIONALIDADE que começam a receber tratamento especial. Em geral, os padrões qualitativos e quantitativos são ainda insatisfatórios.

A categoria de deficientes mentais é a que concentrou maior número de excepcionais atendidos em 1972 (78.8%) e em 1974 (63.2%), o que leva a concluir que, sendo de atendimento bem menos complexo, em relação as demais, e a que vem apresentando maior matrícula.

QUADRO n° 2

ALUNOS ATENDIDOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1972 - 1974

	(a) 1972	%	1974	%
TOTAL	51.164	100.0	96.413	100.0
Deficiência Mental	40.325	78.8	60.979	63.2
Deficiência Visual	1.827	3.6	3.091	3.2
Deficiência Auditiva	3.809	7.4	6.463	6.7
Deficiência Física	1.482	2.9	7.522	7.8
Problemas de Conduta	1.142	2.2	12.623	13.1
Otras Deficiências	2.559	5.0	5.632	5.8
Superdotados	20	0.1	103	0.1

PONTES: 1974 - Estatísticas da Educação Nacional, 1971-1973,

MEC/SEG/SEEC

1972 - Dados

levantados pelo Grupo-Tarefa,

(a) - Foram distribuídos 3.0.899 como não categorizados as diversas áreas de excepcionalidade, utilizando a estrutura percentual de 1974.

Observa-se uma tendência de incremento relativo ao atendimento às categorias de deficiência física e de problemas de conduta. No caso dos superdotados, o tratamento é bastante insignificante, havendo iniciação de alguns estudos e esforços isolados.

-

Às informações existentes, a nível mais desagregado, são as de 1974, a partir das quais se conseguiu proceder a algumas análises e observações, quais sejam:

- i) Concentra-se no 1º grau (53,5%) a atenção do excepcional. A oferta de serviços, através de escolas maternas e do pré-escolar, alcança aproximadamente a quinta parte do total do atendimento. Os programas de aprendizagem profissional representam escassamente 4,3%. (Quadro nº 3)
- ii) Verifica-se atendimento tardio às crianças excepcionais; apenas 3,2% dos educandos tinham menos de 7 anos de idade. Ocorreu maior atenção ao grupo de idade de 7 a 14 anos, representando 70,5% do total dos educandos. Houve diminuição no atendimento as idades superiores a esse grupo caindo para 8,5%, o que mostra a escassa atenção que se vem dando ao ensino profissionalizante para o excepcional. (Quadro nº 4).
- iii) A Região Sudeste é a que oferece atendimento a maior número de excepcionais, apresentando um percentual de 67,3%, enquanto a Região Norte não chega a absorver 0,8% do total de excepcionais, atendidos.
- iv) Segundo a dependência administrativa, a maior responsabilidade é assumida pela esfera estadual, com

-QUADRO n° 3

ALUNOS - EXCEPCIONAIS ATENDIDOS POR ÁREA DE EXCEPCIONALIDADE E GRAU DE ENSINO.

1974

Áreas de Excepcionalidade	Total	Maternal	Pre-1º Grau	1º Grau	Aprendizagem Profissional	Outros
TOTAL	96.413	3.734	15.862	51.620	4.127	21.070
Deficientes Visuais	3.091	52	305	1.842	504	388
Deficientes Auditivos	6.463	423	1.482	3.719	143	696
Deficientes Físicos	7.522	581	686	3.284	244	2.727
Deficientes Mentais	60.979	2.048	11.447	37.050	2.918	7.516
Deficientes Múltiplos	5.632	497	1.151	1.471	163	2.350
Problemas de Conduta	12.623	133	790	4.223	155	7.322
Superdotados	103	-	1	31	-	71

FONTE: SEEC/MEC

QUADRO N 4

ALUNOS EXCEPCIONAIS ATENDIDOS
 POR ÁREA DE .
 EXCEPCIONALIDADE E GRUPOS DE
 IDADE 1974 .

ÁREAS DE EXCEPCIONALIDADE	Total	GRUPOS DE IDADE				
		Menos de 7	7-10	11-14	15-18	mais de 18
TOTAL	96.415	7.915	32.470	35.570	12.249	8.209
Deficientes Visuais	3.691	111	587	804	606	983
Deficientes Auditivos	6.463	1.207	1.650	1.811	1.039	706
Deficientes Físicos	7.522	1.713	1.830	1.446	453	2.073
Deficientes Mentais	60.979	2.842	21.155	26.659	7.444	2.879
Deficientes Múltiplos	5.632	1.163	1.621	1.636	761	446
Problemas de Conduta	12.623	844	5.590	3.199	1.897	1.112
Superdotados	103	25	37	22	9	10

46,5% do atendimento. Km lugar, o setor particular atendeu a 41,8%. No primeiro caso, se explica a concentração de educandos no 1º Grau, que é uma responsabilidade que os sistemas estaduais ainda vem assumindo. Quanto a esfera particular, vem tradicionalmente atendendo a excepcionais, cujos serviços têm significado importante campo de ação da iniciativa privada. O nível federal absorve 6,7% dos educandos excepcionais e o nível

I

municipal 4,9% (Quadro nº 5). Observa-se a necessidade de uma maior coordenação entre os níveis federal, estadual, municipal e particular.

- v) Apesar da política de Educação Especial ser orientada para a integração do excepcional na escola comum, verifica-se que as instituições especializadas cobrem 61,6% do atendimento global. Do total de alunos incorporados à educação regular, que atinge a 36.986, apenas 3,4% são atendidos por estabelecimentos particulares de educação regular. Em contraposição, tratando-se das instituições especializadas, dos 59.427 alunos, o setor particular atende a 65,8%.
- vi) Dos 2.362 estabelecimentos de Educação Especial existentes em 1974, uma pouco mais da quarta parte eram instituições especializadas (630)., enquanto o restante desses oferecia educação regular. Verifica-se que as instituições especializadas experimentam a maior carga de alunos excepcionais. Assim por exemplo, enquanto à média de alunos por estabelecimento era 40.8 a nível nacional, nazi

QUADRO N 5

ESTABELECIMENTOS E ALUNOS EXCEPCIONAIS ATENDIDOS POR
 .DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E NATUREZA DO ATENDIMENTO
 1978

	ESTABELECIMENTOS			ALUNOS ATENDIDOS		
	Total	Ensino Regular	Inst. Especializ.	Total	Ensino Regular	Inst. Especializ.
TOTAL	2.362	1.732	630	96.413	36.986	59.427
Federal	12	5	7	6.483	222	6.261
Estadual	1.654	1.574	80	44.863	34.270	10.593
Municipal	115	71	44	4.719	1.227	3.492
Particular	581	82	499	40.346	1.267	39.081

FONTE: SEEC/NEC

instituições especializadas atingiu 94,3 alunos por estabelecimento e no ensino regular foi 21,4 educandos. No mesmo sentido, os estabelecimentos do nível federal são os que registram as maiores cargas de alunos; isto é, 894,4 nas instituições especializadas e 44,4 nas de ensino regular. No nível estadual a carga de alunos por estabelecimentos foi 132,4 nas instituições especializadas e 21,8 nas de ensino regular. A mesma tendência observa-se no setor particular. A carga foi 78,3 alunos nas instituições especializadas e 15,5 nas de ensino regular. O mencionado indicador reflete a maior demanda existente por instituições especializadas em geral e a preferência pelas de nível federal e estadual. De acordo com os dados registrados em 1974, 71,9% dos prédios com que contava a Educação Especial são próprios, 10,3% cedidos e 17,8% alugados. Ainda que 68,4% dos prédios tenham sido constituídos para fins educacionais, pode-se dizer que o principal problema, quanto às instalações físicas, é sua inadequação para o cumprimento dos objetivos de modalidade de Educação Especial.

A oferta de classes-especiais, anexas às escolas comuns se dá em 61,3% do total de estabelecimentos; 20,9% são escolas especiais; 14,1% são classes comuns. O atendimento itinerante alcança a 7,9% dos estabelecimentos. Nas oficinas pedagógicas, o atendimento alcança a 5,0%. A oferta de serviços, através de salas de recursos, classes especiais anexas a hospitais e escola-empres-

sa, e praticamente pouco significativa.

- vii) Quanto ao pessoal docente e técnico, observa-se que: do total de 25.288 pessoas, 55,2% desempenham funções docentes, No tocante a formação, 60,8% dos docentes tinham habilitação até 2º grau, 45,8% contavam com algum tipo de especialização. Ainda 4,6% dos professores são leigos.

A concentração de professores com habilitação em nível superior se deu nas Regiões Nordeste e Sudeste e dos professores com alguma especialização nas regiões sudeste e sul. (Quadro nº 6) Utilizando-se o indicador relação aluno por professor e por docente especializado, verificou-se a relação média de 1 professor por 7 alunos e de um docente especializado por 15 alunos. A Região Centro-Oeste é a menos atendida, dada a insuficiência de professores, apresentando 20 alunos por docente. Na Região Sudeste, essa relação vai para 10 alunos e absorve 46,4% do total de docentes. Todavia, aí se concentra maior número de alunos em situação de excepcionalidade. Em termos de carga docente as regiões Nordeste e Sul, são as que refletem melhores condições em especial devido à concentração de docentes com relação à população atendida.

O pessoal técnico especializado está altamente concentrado nos grandes centros urbanos; dos 11,318 técnicos especializados, 67% se encontram na Região Sudeste, sendo carente desse tipo de profissional a Região Norte. ' Desse pessoal téc-

QUADRO n° G

PESSOAL DOCENTE POR GRAU DE FORMAÇÃO E PESSOAL
TÉCNICO POR TIPO DE ATENDIMENTO POR REGIÕES
3.974

PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO	TOTAL	R E G I O Ë S				
		NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO- OESTE
PESSOAL DOCENTE	13.970	164	4.510	6.491	2.359	446
No Titulado	647	6	86	342	179	34
2º Grau	7.850	127	1.989	4.140	1.432	162
3º Grau	5.369	31	2.424	1.942	728	244
- Incompleto	2.452	19	813	1.045	435	140
- Completo	2.917	12	1.611	897	293	104
4º Grau	104	-	11	67	20	6
- Incompleto	38	-	3	27	7	1
- Completo	66	-	8	40	13	5
PESSOAL DOCENTE COM ESPECIALIZAÇÃO	6.396	103	768	4.132	1.258	235
PESSOAL TÉCNICO	11.318	208	2.092	7.582	794	642
Educacional	2.413	99	1.100	932	231	51
Médico	2.995	31	270	2.251	239	261
Paramédico	3.290	14	350	2.586	96	244
Psicológico	1.005	8	132	707	88	70
Assist. Social	580	40	99	345	72	24
Outros	1.035	16	141	761	68	49

nico, 64,4% se acha no atendimento médico pra-médico e psicológico, só 21,3% se dedica às tarefas educacionais e apenas 5,1% desenvolvem atividades no campo da assistência social.

Esta distribuição é explicada pela maior concentração dos excepcionais na categoria de deficientes mentais (Quadro nº 6).

A falta de pessoal, devidamente qualificado para a Educação Especial se torna mais aguda quando se analisam as necessidades por categorias de excepcionalidade.

2.3 Distribuição de Oportunidades Educacionais para a população Excepcional."

. . Utilizando um indicador que representa a porcentagem dos excepcionais atendidos pela educação especial, em relação à população de cada uma das Unidades Federadas, pode-se analisar, ainda que de modo "imperfeito, o sentido que vai adquirindo a oferta de oportunidades educacionais para a população em situação de excepcionalidade. Teoricamente pode-se afirmar que a distribuição das oportunidades educacionais é melhor quando os índices encontrados a nível regional e estadual se aproximam da média nacional.

A média encontrada em 1972 foi de 0,05 e em 1974, subiu para 0,09, refletindo o efeito da expansão durante esse período. Em termos gerais, mantém-se uma forte disparidade na oferta de oportunidades educacionais para a população de excepcionais. Nas Regiões Norte e Nordeste os índices encontrados se distanciam significativamente dos índices médios dos anos mencionados acima. Isto reflete as reduzidas possibilidades que a população excepcio

nal tem de ser atendida pela educação especial. Na Região Norte ainda que em 1974 já registravam-se excepcionais atendidos, no Território de Amapá o no Estado do Amazonas, os níveis encontrados são pouco significativos.

No Nordeste a oferta de oportunidades educacionais para os excepcionais sofreu uma deterioração entre 1972 e 1974. O distanciamento entre os indicadores, para os ar/os mencionados ampliou-se, ainda que em números absolutos o atendimento tenha se incrementado nos diferentes estados que formam parte desta região. A explicação é que a expansão da oferta de oportunidades no país beneficiou pouco significativamente à esta Região e este fato, dentro do conjunto, produziu uma maior disparidade regional.

Os índices encontrados para a Região Sul permitem deduzir que, apesar de serem inferiores à média nacional, para cada um dos anos analisados, vem se produzindo uma ligeira melhoria na

distribuição regional, ainda . que em termos nacionais mantenha ---, se em desvantagem. Nessa Região , o Rio Grande do Sul é o Estado que apresenta melhor situação de oferta de oportunidades; enquanto que o Estado do Paraná, registra uma deterioração substantiva.

A Região Centro-Oeste registrou um índice superior à media nacional, devido a prioridade que o Distrito Federal vem. ; conferindo a Educação Especial. No Estado de Mato Grosso registra-se, inclusive, deterioração na distribuição de oportunidades, no mencionado período.

Indubitavelmente a Região Sudeste apresenta índices superiores à media nacional e, no relativo à distribuição de oportunidades educacionais, é a Região mais privilegiada do país. Nes_

ta Região os Estados do Rio de Janeiro", São Paulo e Minas Gerais são os que acusam melhores níveis de distribuição de oportunidades educacionais para a população de excepcionais. Somente Espírito Santo registra maiores limitações na oferta de oportunidades educacionais.

Algumas hipóteses que se podem levantar a luz das análises procedidas:

- i) A distribuição de oportunidades educacionais para a população em situação de excepcionalidade segue a mesma tendência que para o resto da população.
- ii) A oferta de oportunidades educacionais é limitada para atender a população de excepcionais, especialmente para os grupos carentes.
- iii) A expansão da Educação Especial não considera critérios que permitam reduzir a disparidade das oportunidades educacionais.
- iv) Em algumas Unidades da Federação vem ocorrendo diminuição na oferta de oportunidades educacionais para os excepcionais, apesar do crescimento populacional, que representa uma maior demanda para este tipo de serviço (Amapá, Sergipe, Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso).

2.4 Atendimento da população excepcional no meio rural e participação feminina

Com base nos dados de 1974, verifica-se que a Educação Especial no meio rural é incipiente. Dos 2.362 estabelecimentos existentes, apenas 2,6% estavam localizados na zona rural (62). Destes, alguns contavam com aulas especiais (2,9%) anexas a uma

escola comum; outros eram escolas especiais (15, ou seja, 24,2%) ., sendo que os restantes estabelecimentos ofereciam modalidades diversas de atendimento educacional.- Quanto aos alunos, apenas 3,1% do total de excepcionais estava na zona rural, onde a iniciativa .privada desenvolve escassa atenção, com 25,8%do total dos estabelecimentos. A maior percentagem (73.7%) assistia a escolas espe - cializadas.

. No referente à participação feminina pode assinalar -se que o atendimento representava 40,5% do total da matrícula de educação especial. Provavelmente a tendência de maior incorporação da população feminina se haja incrementado nos últimos anos, - devido principalmente a redução dos preconceitos sociais que apre sentam-se ainda no atendimento da população excepcional

". A modalidade de atendimento aos excepcionais, tan - -to para a população masculina como feminina, que prevalece -em -maiores porcentagens, é através do ensino regular e de escolas es_ pecializadas. Chama a atenção de que na modalidade-hospital-dia, isto e, o recurso assistencial no qual o paciente durante certo . período do dia, recebe cuidados terapêuticos necessários, regis tra-se um atendimento, quase exclusivo/ dos excepcionais femini nos (99,3%). Ao contrário, "a modalidade escola-empresa á utiliza da exclusivamente para-a população masculina. Por outro lado e importante assinalar que as modalidades menos utilizadas,mas que . deveriam ser mais incentivadas, são as escola-empresa, oficina protegida, oficina pedagógica, centro ocupacional e centro de rea - bilitação, nessa ordem.

Analisando os dados relativos ao pessoal docente -e técnico especializado pode-se assinalar que a responsabilidade na execução dos programas de educação especial é em alta propor - ção, do pessoal feminino. Dos 13.970 docentes registrados em 1974,

91,5% eram mulheres, das quais 48,2% tinham alguma especialização em educação especial. Dos 10.864 técnicos especializados 61,12 foram mulheres das quais 59,0% tinham qualificação de terceiro grau.

3. IMPLEMENTAÇÃO DE ÁREAS PRIORITÁRIAS PARA ATENDIMENTO AO EXCEPCIONAL

³¹ .0 Plano Nacional do Educação Especial 1977/1979.

Com a preocupação de dinamizar e elevar os níveis qualitativos da Educação Especial, o MEC, através do CENESP, elaborou o primeiro Plano Nacional, para o período 1977/1979, com os seguintes objetivos;

- i) Apoiar técnica e financeiramente aos sistemas estaduais de ensino na organização de diferentes modalidades de atendimento ao excepcional, dentro da educação regular; às instituições particulares especializadas para atender às categorias de excepcionais que exigem assistência especial.
- ii). Capacitar pessoal docente, e técnico especializado das equipes multidisciplinares, para atender ao excepcional, a partir da educação precoce. à formação profissionais;
- iii) Adequar o processo de ensino-aprendizagem para excepcionais, mediante adaptação e experimentação de propostas curriculares, abrangendo diferentes áreas de excepcionalidade.
- iv) Promover a implantação de serviços de estimulação precoce, integrando esforços, das áreas de saúde, previdência e assistência social, para efeito de prevenção e de atendimento adequado.
- v) Promover a realização de estudos, pesquisas e experimentação no campo do atendimento aos educandos com problemas de aprendizagem escolar, apoiando iniciativas existentes, na busca de solu

ções inovadoras que possibilitem, aperfeiçoamento dessa área.

.Para cumprimento desses objetivos, e em continuidade de de ações desenvolvidas no biênio 75/76, estão em execução vários projetos que abrangem as áreas de cooperação técnica e financeira, recursos humanos, currículo, estimulação precoce e problemas de aprendizagem.- .

Um novo projeto terá início em 1978, este sob a coordenação do DEF/MEC, para atender a menores culturalmente desfavorecidos."

A seguir, serão relacionados aspectos do processo de execução desses projetos sob a Coordenação do CENESP, enfocando problemas e dificuldades, a nível do referido Centro, dos sistemas estaduais de ensino e do setor privado, numa visualização da 'problemática da educação" especial.

3.2. Desenvolvimento da Ação Programada

a) Na cooperação Técnica o Financeira aos Sistemas Estaduais de Ensino a orientação fundamental das ações é a integração do excepcional na educação regular, proporcionando às Secretarias de Educação condições para organização, o funcionamento dos serviços na área; o aperfeiçoamento dos já existentes, nas diferentes modalidades, desde a estimulação precoce a formação profissional.

Todas as Unidades da Federação foram beneficiados com este projeto, que inclui nas suas ações: realização de seminários e encontros; reformas, ampliações, aquisição de equipamentos para as oficinas pedagógicas e classes especiais.

Em 1974 este projeto beneficiou o atendimento de só 11,3% do total dos alunos excepcionais incorporados à educação es-pecial. Posteriormente, a partir de 1975, ano no qual registrou--se um atendimento de 25.008 alunos excepcionais, através deste projeto, observa-se o fortalecimento para ampliar a cobertura no atendimento do excepcional.

O número de alunos atendidos, entre 1975 e 1976 aumentou em 2,2% e entre 1976/1977, esse incremento se elevou para 4 3,0%. É importante acrescentar que a população beneficiada re-
-
presenta escassamente a terça parte do total da matrícula em educação especial e uma proporção muito pouco significativa se compa_
rada à população em potencial. .

No período 1975-1977 as regiões Sul e Sudeste foram mais beneficiadas, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste experimentaram menores porcentagens de atendimento da população excepciona l, dentro do conjunto da população envolvida neste projeto.

Analisando as tendências registradas no período 1974-1977 pode-se observar o seguinte:

- i) Na Região Norte, se bem que em termos absolutos o número de alunos excepcionais atendidos vai in -
crementando, em termos relativos o crescimento vai acusando um deterioramento de 1976 a 1977. O Estado de Para é o' maior beneficiado;
- ii) Na Região Nordeste produziram-se incrementos ' em termos absolutos entre 1974 e 1976 e depois um decréscimo. No Ceará, Piauí, Maranhão e Pernam buco o número de alunos beneficiados foi menor era 1977 comparado com 1976;
- iii)-. Na Região Sudeste, registra-se uma tendência para. . um crescimento" substantivo , no período

analisado,

32.

ainda que em 1976 registrou-se diminuição no número de alunos atendidos. Nesta Região o Estado mais beneficiado é São Paulo.

ív) Na Região Sul, registra-se a mesma tendência que a Região Sudeste, sendo que Paraná registra menor número de alunos excepcionais atendidos em 1976,

-com relação ao ano anterior. O mesmo ocorre em Santa Catarina no ano 1977.

v) Na Região Centro-Oeste o número de excepcionais atendidos vai incrementando-se em cada um dos anos do período já mencionado, sendo o Distrito "Federal a Unidade da Federação mais beneficiada com este projeto.

As áreas de excepcionalidade foram atendidas em certa medida. Entretanto, a maior concentração está no deficiente mental, onde é bem maior a demanda e não se requer equipamento ou material especializado na oferta de serviços. Por outro lado, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e outras instituições que sensibilizara a comunidade, concentram sua atenção nos excepcionais com deficiência mental

Geralmente, os portadores de problemas de conduta são atendidos conjuntamente com aqueles excepcionais, por falta é claro, de um melhor processo de investigação, diagnóstico e orientação.

No processo de execução desse projeto foram detectados os seguintes problemas e dificuldades, dentre outros: Quanto a organização, administração e planejamento, recursos humanos e materiais

carência do ação coordenada entre educação, saúde, assistência e previdência social e trabalho, nos níveis federal e estadual;

as Secretarias de Educação, na sua maioria, não conferem à Educação Especial a devida importância, cujo posicionamento na estrutura, com diferentes graus de subordinação, afeta a tomada das decisões para alocação de recursos;

inexistência de um planejamento de Educação Especial," em quase todas as Unidades da Federação para que possa assegurar a continuidade das ações e a melhoria dos níveis de atendimento;

escassez de recursos orçamentários para manter a nível estadual, os serviços da área, havendo um alto grau de dependência de recursos a nível federal;

carência de dados e informações precisas e atualizadas para apoiar a programação e as ações.

Neste particular, convém mencionar que foi feito em 1977 um levantamento estatístico na área da Educação Especial, em todo o país, através do SEEC, com a participação do CENESP no plano de

informações. O referido levantamento somente estará disponível ao usuário a partir de setembro próximo, porquanto as Unidades da Federação ainda não completaram o tratamento dos dados para sua remessa ao SEEC.

como decorrência do item anterior, não existem serviços de investigação, de diagnóstico e orientação aos excepcionais, com raríssimas exceções. Neste sentido, inexistem projetos de pesquisas com a participação do CENESP/INEP, a não ser um

ou dois projetos, mais do interesse de instituições superiores nos seus cursos de pós-graduação.

vii) carência de pessoal docente e especializado, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste

viii) dificuldades na aquisição de equipamentos pelas diferentes categorias de excepcionalidade (visuais, auditivos e físicos), já pela carência de recursos financeiros, já pela carência no mercado nacional ou pelas restrições na importação.

" . ' - b) A Cooperação Técnica as Instituições Privadas a tende, em alta proporção, a estabelecimento especializados, cujo atendimento é proporcionado a excepcionais que, dado seu grau de deficiência, não podem freqüentar classes comuns.. As ações desse projeto estão orientadas para: criação de serviços de identificação, diagnóstico, atendimento precoce, treinamento profissional e intercomplementaridade com o ensino regular Busca-se, também, corrigir os desequilíbrios entre demanda e oferta. Prevêem-se, ainda: aquisição de material didático, equipamentos especiais, recuperação e ampliação de instalações físicas.

Não se dispõem de informações precisas sobre a implementação desse projeto, contudo, os problemas e dificuldades parecem ser comuns aos setores público e particular.

No Plano Nacional de Educação Especial 1977-1979 assinala-se que "Em 1975, foram atendidas 57 instituições especializadas nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência mental, distribuídos por 18 Unida-

des Federadas. Em 1976, ampliando o âmbito de atuação, foram beneficiadas 188 instituições, localizadas em 22 unidades da Federação.

Para o triênio 77/79, numa linha de continuidade e esforço, foram fixadas as seguintes metas: em 1977, atenção de 235 instituições, localizadas em 22 unidades Federadas; em 1978, 240 instituições, em 24 unidades da Federação; em 1979, 366 instituições, cobrindo todas as unidades da Federação."

Provavelmente um dos maiores problemas seja a ampliação da cobertura dos serviços de educação especial, para a população excepcional 'das zonas carentes dado que os esforços estão concentrados, no momento, nas instituições dos grandes centros populacionais, não se tem dado acesso às populações de baixa renda.

e) O Projeto de Capacitação de Recursos Humanos tem como objetivos: habilitar, aperfeiçoar e atualizar o pessoal docente e técnico para atender, progressivamente, as necessidades dos serviços de Educação Especial das Secretarias de Educação, de maneira que possam cobrir a demanda a nível de pré-escolar, de 1° e 2° Grau, do ensino superior e supletivo; segundo as prioridades estabelecidas. -

Os "cursos de treinamento do pessoal docente e técnico abrangem desde a qualificação das equipes do CENESP e dos grupos estaduais responsáveis pela programação, coordenação, execução, acompanhamento, controle e avaliação dos programas de educação, até a capacitação do pessoal docente para universidades, criação dos cursos de licenciatura curta e plena e treinamento dos

8) MEC/SG/CENESP, Plano Nacional ... op.cit.

professores de classe comum. .

No período 74/77 foram treinadas 10.895 pessoas. Ano a ano o número de recursos humanos incorporados aos programas de -treinamento vai incrementando-se; de 881 em 1974 até 4.667 em 1977. Deve-se assinalar que é provável que uma pessoa tenha participado em mais de um curso de treinamento; todavia pode-se chegar a conclusão de que o esforço realizado é substantivo, para contribuir com a melhoria da qualidade da educação especial.

nível regional, nesse período, observa-se maior -participação dos docentes e técnicos nos cursos de treinamento na .Região Sudeste' (42,0%), Nordeste (24,5%) e Sul (17,9%). Uma hipótese explicativa desta situação é que nessas regiões registra-se -maior incidência da população excepcional, mas também, há uma grande concentração dos serviços nas unidades da Federação que compreendem cada uma dessas regiões.

As 'regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor percentual de recursos humanos treinados, devido, principalmente, à falta de estruturação de seus serviços, exceção feita ao Distrito Federal.

Quanto à oferta de bolsas de estudos, o Norte, Nordeste e Sul foram mais beneficiados.' Geralmente essas bolsas são oferecidas para cursos que se realizam em cidades polos de uma região e são concedidas ainda para curso no exterior.

. Verificou-se que ha necessidade de ser intensificado o preparo de pessoal docente e técnico para as áreas de deficiência física, deficiência múltipla o problemas de conduta.

Como principais problemas e dificuldades na preparação de recursos humanos podem ser destacados:

- i) Não existem informações suficientes sobre a população a ser atendida em cada categoria de excepcionalidade e os serviços a serem implantados, para se deduzir as necessidades de capacitação de recursos humanos.
- ii) Há pouco interesse e motivação por parte das entidades encarregadas de treinamento: universidades, centros de recursos humanos das Secretarias de Educação, para desenvolverem programas no setor especialmente para determinadas categorias de deficiência.
- iii) Escassez de normatização no campo da educação especial, o que é da competência dos Conselhos Estaduais (art. 9º da Lei 5692/71).
- iv) Evasão de docentes e técnicos treinados e especializados, devido, muitas vezes, ao nível salarial insatisfatório e a falta de melhores condições de trabalho
- v) Em decorrência, talvez, do item anterior, o magisterio, de modo geral, não valoriza a educação especial, o que se verifica pela limitada incorporação de docentes aos cursos oferecidos pelo CENESP.
- vi) O pessoal treinado é, muitas vezes, desviado para outras funções, o que evidencia ausência de uma política de melhor utilização de recursos humanos.
- vii) A orientação desses cursos tem dado pouca ênfase aos aspectos relacionados com o trabalho do professor, vinculado com a comunidade e o papel que ;

lhe compete como promotor e colaborador na integração dos excepcionais na família e na sociedade. viii) Reduzida expansão da educação especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País o qual motivou o escasso ênfase na capacitação do pessoal dessas regiões.

d) O Projeto Reformulação de Currículo foi concebido para assegurar a integração do excepcional ao sistema regular de ensino. -Nesse sentido, foram elaboradas propostas curriculares a nível de 1º Grau, utilizando-se o "modelo de curriculum por desempenho", e implantados através de 10 projetos-piloto em 4 Unidades da Federação.

. Essas propostas curriculares cobriram as áreas de deficiência mental educável (6 séries); deficiência visual e auditiva (8 séries) e superdotadas (5' séries - 4a. e de 5a. à 8a.).

Na implementação deste projeto, como dificuldades e problemas foram observados:

- i) As estruturas das Secretarias de Educação não oferecem condições favoráveis para a integração do excepcional às classes comuns. Os serviços oferecidos e as facilidades de supervisão e de professores especializados não são suficientes. Por outro lado, não existe integração efetiva entre a escola comum e o serviço especial.
- ii) A aplicação das propostas curriculares enfrenta três dificuldades, como o treinamento de pessoal; o número de salas adequadas; a aquisição de equipamentos e material requeridos para as referidas propostas. No primeiro caso, há que cs-

perar resultados satisfatórios de projeto de capacitação de recursos humanos; no segundo e terceiro, fica-se na dependência de recursos financeiros alocados ao projeto de Cooperação Técnica e Financeira para tal fim e que, em termos globais, são reduzidos.

iii) A área mais assistida é dos deficientes mentais, seja pelo maior número de alunos ou pela tradição existente, ou devido ao fato de não precisar-se de equipamento e materiais custosos. Há poucos projetos-piloto nas outras áreas de excepcionalidade; iv) As Secretarias de Educação estão impossibilitadas de prestarem atenção às categorias de excepcionalidade que precisam recursos custosos.

e) Organização e Desenvolvimento dos Serviços de Educação Precoce, com o propósito de promover atendimento especial. às crianças de "alto risco", a partir dos primeiros meses de vida, com a participação efetiva da família e a integração de esforços das áreas de Saúde e Previdência Social.

Este projeto foi iniciado em 1976, mediante apoio técnico e financeiro com a realização de investigações e de instalação de serviços.

Segundo dados registrados para 1974, o atendimento das crianças de menos de 7 anos foi pouco significativo com relação a demanda potencial. Só 0.6% do total de crianças de menos de 7 anos em situação de excepcionalidade foram atendidos pela educação especial. Cada vez mais incrementa-se a demanda de serviços especializados para o atendimento de crianças de "alto risco

pré-escolares com patologias definidas ou com distúrbios no seu desenvolvimento.

Até 1977 foram atendidas três (3) Secretarias de Educação, uma universidade e duas instituições particulares, em três Unidades da Federação. São bastante reduzidas e incipientes as ações neste campo. Resultados mais significativos se produzem através da atuação da Fundação Catarinense de Educação Especial e da Sociedade Pestalozzi do Brasil (RJ), que desenvolvem programas em áreas de baixo nível sócio-econômico, detectando, prevenindo e criando condições favoráveis para crianças de "alto risco".

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do seu Instituto de Puericultura, além de desenvolver ações semelhantes às citadas acima, vem se preocupando em oferecer condições estimuladoras as crianças internadas que se submetem a tratamento clínico.

Estão em processo de implementação três serviços de educação precoce, sob a responsabilidade da área de previdência social, através da Legião Brasileira de Assistência.

f) Atendimento a Educandos com problemas de Aprendizagem. Trata-se de projeto para atender à problemática dos alunos que apresentam discrepâncias entre seu potencial e seu rendimento escolar, com o objetivo de contribuir para a solução de problemas de repetência, cuja alta incidência ocorre especialmente na primeira-série do 1º grau.

Em 1976, o CENESP fez convênio com a Universidade **Ca-tólica** do Rio de Janeiro, para realização em 3 1977, de um estudo analítico de crianças com problemas de aprendizagem, utilizando um

enfoque multi e interdisciplinar, destacando elementos psicossociais, institucionais, pedagógicos, médicos, logopédicos e psicológicos.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro implantou um projeto para atender aos alunos com distúrbios da aprendizagem, Utilizando três modalidades de trabalho: a) grupo de educandos repetentes, com apoio técnico em psicomotricidade; b) grupo com psicomotricidade integrada às atividades do currículo, com apoio de supervisor; e) grupo com atividade comum de alfabetização. A segunda modalidade ofereceu resultados mais positivos.

A Secretaria de Educação e Cultura do Pará está desenvolvendo um programa também nesta área.

O CENESP preparou um questionário para as Unidades Federadas versando sobre o atendimento de alunos com problemas de aprendizagem, as modalidades empregadas, a metodologia aplicada, as necessidades da comunidade escolar e as agências ou centros de atendimento. Da análise desses questionários concluiu-se que: não há um consenso geral sobre a conceituação de aluno com problemas de aprendizagem; há carência de pessoal e de serviços especializados; conseqüentemente, há deficiência de programação de avaliação objetiva e contínua, assim como há falta de assistência técnica e financeira às instituições especializadas e às Secretarias de Educação.

Algumas hipóteses podem ser levantadas à raiz da implementação deste projeto, quais sejam:

- i) existe uma incidência cada vez maior de alunos com problemas específicos de aprendizagem e os sistemas de ensino regular não dispõem de suficiente capacidade técnica e financeira para ateu .

der a essa dificuldade; ii) as agências educacionais não têm uma concepção adequada sobre a população excepcional nesta área e os métodos utilizados vêm dificultando a identificação e avaliação desse grupo; iii) um processo sistemático de identificação e de avaliação diminuiria a intensificação da problemática e provavelmente, a ocorrência de problemas paralelos graves; iv) os educandos, portadores de problemas de aprendizagem que recebem atendimento adequado, como parte das atividades curriculares, têm possibilidades de demonstrar melhor rendimento e de se integrarem com os demais no ensino regular. v) a alta incidência de educandos com problemas de aprendizagem poderá ser reduzida mediante a solução de problemas sócio-econômicos e culturais que lhes afetam.

g) Educação Especial para Menores "Culturalmente Desfavorecidos."

Sob a forma de experiência-piloto, este projeto se aplicará em algumas unidades da Federação, a partir de 1978, compreendendo quatro subprojetos e tendo como objetivo: proporcionar condições que assegurem aos menores, culturalmente desfavorecidos, oportunidades para sua realização pessoal, promoção social e participação no processo de desenvolvimento.

O referido projeto será implementado mediante o Sistema Especial de Promoção Educativa do Menor (SEPKEM), buscando atender: "Indivíduos e grupos afetados por más condições de vida ,

vítimas de deficiente alimentação pré e pós natal, de assistência médica ausente, que se reflete numa socialização precária e cheia de distorções, tendendo a expressar sua insatisfação por meio de comportamentos tais como delinqüência, utilização de tóxicos, criminalidade. Esta prevista ainda uma contribuição para a solução dos problemas de aprendizagem, pela oferta de uma educação aberta adequada as características próprias da população desfavorecida.

Os quatro subprojetos deverão atender, respectivamente, as seguintes situações específicas:

- i) menores que não freqüentam escolas de 1º Grau não dispõem de outro tipo de assistência e trabalham para ajudar à sua família;
- ii) menores que são segregados por delinqüência e recebem ou não, assistência escolar;
- iii) menores que freqüentam a escola e são assistidos por instituições específicas, como é o caso .

" da FUNABEM

- vi) menores que freqüentam a escola de 1º Grau e trabalham contribuindo para a renda familiar

O primeiro subprojeto será implementado a partir de 1978, tendo como base de operações as Centros Sociais Urbanos do PNCSU, em nove Estados e no Distrito Federal, ocorrendo sua posterior ampliação as Unidades, da Federação onde estejam em funcionamento Centros Sociais Urbanos.

4. PROBLEMÁTICA DO MENOR CARENTE E ABANDONADO NO BRASIL

Com base nos dados registrados no Relatório da "Comissão Parlamentar de Inquérito, destinada a investigar o Problema da criança e do menor carentes no Brasil" estima-se que o número de menores carentes e abandonados, em 1975, foi de 15.452.078, o que representa 32,0% da população de 0 - 18 anos.

Isto nos leva a concluir que no Brasil, um de cada três menores está em situação de "carente", devido a que os pais ou responsáveis não possuem condições para atendimento às suas necessidades de habitação, alimentação, saúde, educação, segurança social; ou em situação de "abandono", porque não tenham pais ou responsáveis que lhes atendam as necessidades básicas.

"As expressões "menor carente", "abandonado", "desassistido" ou "marginalizado", são usadas para identificar as crianças ou adolescentes, vítimas de disfunção social que não dispõem de renda suficiente, não tem satisfatória participação no consumo de bens materiais e culturais e não usufrutam dos serviços de saúde, educação, habitação, recreação e outros benefícios do desenvolvimento". Segundo a FUNABEM, são as

seguintes as diferentes

categorias de menores afetados pelo processo de marginalização social .

- 10) Câmara dos Deputados. A Realidade Brasileira do Menor - Centro de Documentação e Informação. Brasília - 1976 - 259 pp.
- 11) Câmara dos Deputados, A Realidade Brasileira ... op.cit. p.24.
- 12) Ibid - p. 25.

- "os expostos, órfãos sem parentes ou rejeitados da família;
- os que perambulam pedindo esmolas para o sustento próprio ou da família;
- os que se dedicam habitualmente as praticas vicio_ sas (alcoolismo, jogos, prostituição, etc.);
- os que se corrompem em companhia dos pais ou com conhecimento destes".'

Do total de menores marginalizados, 87,6%, isto é, 13.542.508 se encontram em situação de carência, enquanto, o resto - 1.909.570 - são menores abandonados.

As informações por regiões apresentam duas situa ções extremas: de um lado, a Região Nordeste, cuja população apre. senta baixo padrão de vida, registra 38,1% de menores- abandonados e carentes; por outro lado, a Região Sudeste, que e a mais desenvolvida do país, apresenta índice semelhante: 38,2%. Tal situa -ção pode ser em grande parte explicada pela formação de cidades suburbanas marginalizadas e pelos problemas que ocasionam as gran__ des concentrações de população. Em ambos os casos, o contingente de menores carentes e abandonados tem como uma das fortes causas - a situação de pobreza da grande maioria dessa população.

Segundo o referido Relatório, se- se considera que 2/3 da população assalariada tem uma renda mensal correspondente a até dois salários mínimos, pode-se avaliar em 25 milhões a população de menores carentes e abandonados. Dois tipos de menores -problemas são identificados: "os carentes de assistência afetiva, representados pelos delinqüentes ricos - que já constituem proble_ mas nas regiões mais desenvolvidas e os carentes de assistência material, representantes incontestáveis do subdesenvolvimento.] 3

Dentre as razões da existência de menores abandonados, observa-se que em 90,3% dos municípios brasileiros a principal é a pobreza absoluta da família do menor, que "gera deficiências nutricionais, habitacionais, educacionais, contribuiu decisivamente na desorganização da família, no aumento da mortalidade infantil, na subnutrição, na escassa preparação profissional, marginalizando a pessoa de sua comunidade.

14

- Relacionando os dados da população em situação de excepcionalidade - demanda potencial - e o número de menores carentes e abandonados, verifica-se que 23,9% do total constitui a população excepcional, sendo que 7,3% representa a demanda potencial com problema de conduta. Esses percentuais refletem não apenas a forte incidência da população em situação "de excepcionalidade, senão também a necessidade de atendimento diferenciado na solução dos problemas do menor e da população de excepcionais.

Quanto à ação governamental, o Relatório da CPI menciona que "somente 24,4% dos municípios brasileiros contam com recursos próprios para atender às crianças e jovens carentes. No caso da ajuda de órgãos federais e estaduais, é bastante reduzida a taxa de municípios que a recebem, isto é, 11,8%. Do total de Municípios brasileiros, 23,3% dispõem de órgãos de atendimento a menores abandonados e 34,4%, de órgãos que dão assistência a menores carentes.

15

"A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor -FUNABEM incumbida da assistência ao menor no âmbito federal, não possui condições para solucionar o problema, cada vez mais agravado pelo crescimento demográfico. Suas atividades restringem-se basicamente ao Centro-Piloto, no Rio de Janeiro.

. 14) Ibid. p. 32

15) Ibid. p. 47, 48 16)

Ibid. p. 49

Por outro lado, as "Fundações Estaduais enfrentam
17
as mesmas dificuldades diante da magnitude do problema."

5. INTEGRAÇÃO SOCIAL DO EXCEPCIONAL

A população em situação de excepcionalidade vem sofrendo historicamente os problemas ocasionados pela marginalização social. A incapacidade das pessoas de cumprir com os padrões criados pela sociedade vem gerando, desde épocas remotas, a marginalização social da população de excepcionais, que é um dos maiores problemas que esta enfrenta, cuja gravidade se acentua na população carente. Pode-se então falar de uma dupla marginalização: a condição de excepcionalidade e a de pertencer a um grupo social de baixa renda.

A discriminação da população de excepcionais vem passando por diferentes etapas: desde o sacrifício dos deficientes a sua segregação para proteger a sociedade, até escassas oportunidades de reabilitação para sua integração a vida social especialmente em determinadas categorias de excepcionalidade e para os grupos de população carente . .

Além da integração do excepcional à educação regular, que é a filosofia da política educacional, é preciso levar em conta os seguintes aspectos na sua integração social:

- i) integração do excepcional na força de trabalho;
- ii) legislação quanto à integração do excepcional;
- iii) cooperação intersetorial para integração do excepcional;
- vi), participação da família e da comunidade na integração do excepcional

5 1 INTEGRAÇÃO do Excepcional na Força do Trabalho

Um dos principais problemas que afetam a integração social do excepcional é a sua profissionalização e a oferta de oportunidades de trabalho, dadas as limitações das categorias ou tipos de excepcionalidade.

Segundo Antônio Clemente Filho, por integração do excepcional se entende que ele "faça parte do complexo social com os encargos e privilégios que disso advêm, aproveitando ao máximo sua capacidade desenvolvida por métodos especiais que a sociedade tem obrigação de fornecer. é preciso que o deficiente integre a sociedade, -que ela dependa do seu trabalho, como ele dela depende. Que o esforço enorme que ele realiza, embora para produzir mingua-dos resultados, venha enriquecer o acervo social, como o trabalho de qualquer cidadão. Que se meça o mérito pelo esforço mais que pelos resultados

Os pronunciamentos .da ONU," UNESCO, e OIT, a . partir da Declaração dos Direitos Humanos, têm enfatizado a necessidade de-profissionalização do excepcional e as oportunidades de trabalho a que tem direito.

Sobre esse particular convém citar algumas das re - comendações e resoluções:

- 18) Antônio dos Santos Clemente Filho: Participação da comunidade na Integração do Deficiente Mental - MEC/OEA, Projeto Especial Multinacional - Brasil - Paraguai - Uruguai - Brasília - D.F. p. 4 - 1977.
- 19) Olivia da Silva Pereira - Integração do Excepcional na Força de Trabalho - Projeto Especial Multinacional - Paraguai - Uruguai - MEC/OEA - Brasília - D.F. 1977.. p. 16 a 21.

i) A Conferência Internacional de Trabalho da OIT ., realizada em setembro de 1955,. em sua Recomendação n° 99, especifica:

Parágrafo Primeiro: (a) "As expressões adaptação e readaptação profissional designaram parte do processo contínuo e coordenado de adaptação e/ou readaptação profissional, que compreende o emprego de meios - principalmente de orientação profissional o colocação seletiva- para que os excepcionais possam obter e conservar um emprego adequado".

Parágrafo Quarenta e Um: "Os meios de adaptação e readaptação profissionais devem adequar-se as necessidades e condições próprias de cada país e desenvolver-se progressivamente, de acordo com essas mesmas necessidades e condições. 'As principais finalidades desse desenvolvimento progressivo são:

- demonstrar e desenvolver as qualidades de trabalho dos excepcionais;
- facilitar ao máximo, quando as condições o permitirem, a possibilidade de obter emprego adequado;
- suprimir o caracter de discriminação quando possa ocorrer em relação à formação e emprego para excepcionais".

Parágrafo Quarenta e Dois: "Dever-se-à favorecer a aplicação progressiva dos meios de adaptação e readaptação profissional com a ajuda de organismos internacionais com a OIT, quando solicitada, mediante:

- assistência técnica para assessoramento;
- intercâmbio de experiência adquiridas em cada país;

- qualquer outra forma de colaboração internacional que facilite a implementação e implantação de medidas que correspondam as exigências e as condições dos diferentes países, compreendida a formação de pessoal necessário".

ii) Os seminários de Haya (1959); de Estocolmo (1964) e de Frankfurt (1966) defendem e reafirmam' a - mudança de conceituação de segregação do excepcional e a necessidade de reconhecer a preparação profissional como elemento decisivo para a integração.

iii) A Declaração dos Direitos dos Retardados Mentais adotada em 1971, pela Assembléia Geral das "Nações Unidas, reforça entre as suas recomendações: -"O retardado mental, tem direito à segurança econômica e a 'nível de vida decente. Tem direito, na medida de suas possibilidades, de desempenhar um emprego produtivo ou alguma outra ocupação útil". "

.iv) 'A Reunião Internacional da UNESCO, em Paris, no ano de 1974, e o Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos, realizado em Washington em 1975, reivindicaram, em suas recomendações, a implantação de serviços para a profissionalização dos deficientes da audição. v) A 5a. Assembléia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego, realizada no Brasil, em **1974**, recomendou o emprego das novas tecnologias 'a serviço do treinamento profissional dos deficientes visuais.

vi) A Conferência Internacional do Trabalho da OIT ,,. realizada em 1975, em Genebra, reconheceu o di - reito a reabilitação e ao trabalho útil dos defi_ cientes e enfatiza a necessidade de integrar o maior número de pessoas deficientes ou incapacitadas, a fim de que sejam elementos úteis no cam po econômico e sócia]., porquanto, a maioria dos deficientes dos países em desenvolvimento têm

menores oportunidades de trabalho. vii) A Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou em 1975 a Declaração dos Direitos dos Deficientes acentuando o direito à segurança social e ao treinamento vocacional.

Ao lado de pronunciamentos dos organismos interna - cionais foram formuladas conclusões e recomendações em diversas reuniões, por áreas de excepcionalidade, que deram ênfase à neces_ sidade e importância da profissionalização dos deficientes e ao direito de sua integração na força do trabalho

No caso do Brasil, existe reconhecimento explícito da necessidade e o direito de profissionalização e emprego dos_ deficientes, entretanto, os esforços são ainda insuficientes para. atendimento a toda a clientela de excepcionais. Os diferentes mo delos de atendimento se desenvolvem em caráter experimental e nao chegam a absorver contingente expressivo em situação de excepção_ nalidade. Entre essas formas de atendimento, distinguem-se:²⁰

Oficinas Pedagógicas - Trata-se de recurso de assistência educativa que emprega o trabalho ma_ nual como meio de educação e recuperação, conjun-

tamente com outras formas do atividade, tais como; a música, os desportos, as atividades livres e outras.

- ii) Oficinas Protegidas - São formas de emprego protegido, produtivo remunerado, realizado em condições especiais, no sentido de atender às necessidades temporais ou permanentes, dos excepcionais.
- iii) Escola-Empréa - O educando excepcional passa parte de seu tempo em uma instituição especializada ou de educação regular e parte em situação real de trabalho, onde se espera que possa ser treinado para desempenhar tarefas, em locais como: padarias, restaurantes, fábricas, oficinas de eletricista e outros.
- iv) Centro de Reabilitação - São oferecidos programas diversificados de reabilitação, incluindo várias categorias de serviços, de acordo com as necessidades do indivíduo, para que possa integrar-se à comunidade.

Quanto ao mercado de trabalho, verifica-se que são escassas as oportunidades para os excepcionais, o que limita sua efetiva integração social. Um dos aspectos que merece atenção neste campo é a necessidade de existência de agências especializadas de emprego para excepcionais (ou pelo menos de departamentos especializados dentro dessas agências) para promover a criação de empregos adequados às limitações da população, decorrentes das características de sua excepcionalidade.

2.0 Amparo na Integração do Excepcional '

Outro problema que afeta a população em situação de excepcionalidade é a falta de sistematização e a elaboração de uma legislação adequada para o tratamento diferencial dos grupos so

ciais ora razão das características de sua excepcionalidade.

Entre as conclusões e recomendações do Simpósio promovido pela Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal sobre a Política do Excepcional, realizado em '1977, está a de se examinarem todos os projetos de lei sobre o excepcional que tramitam nas duas Casas do Congresso Nacional

O enfoque conferido a essa legislação parte do reconhecimento da qualidade e direito da pessoa humana.

Neste sentido, o tratamento diferencial ou especial à população de excepcional deve permitir sua integração social e não uma superproteção ou segregação que conduza a agravar a situação de marginalização. Neste aspecto, é oportuno citar o que expressa Antônio Clemente Filho; "a integração social não se pode fazer por força de uma lei, porém, várias medidas legislativas podem favorecer a ou podem impedir a segregação e a marginalização.

Não devemos advogar leis que separem os deficientes dos outros cidadãos da mesma idade e sexo; as medidas de superproteção tendem a estigmatizar e separar as pessoas que as vezes tentam proteger.

O excepcional deve ser considerado pela lei como um ser humano igual aos outros, objeto como os outros de normas jurídicas, códigos e leis gerais que devem conter apenas disposições especiais que as condições pessoais do excepcional exigirem.

As leis, tantas vezes advogadas, objeto de estudos em vários congressos e mesmo na literatura jurídica do continente deverão conter disposições declarando o excepcional como abrangin-

do pela legislação comum, desde que não incompatível com as disposições especiais que vierem a ditar. Desta forma, poder-se-à evitar a exclusão dos excepcionais em planos e programas gerais de educação e assistência." 21

O mesmo autor propõe que as leis para os excepcionais devam abranger desde a infância, juventude, maturidade, à velhice, buscando sempre, dentro de um processo contínuo, a realização máxima das potencialidades do excepcional, o que implica: evitar barreiras a seu acesso a empregos; prover recursos específicos e propor uma coordenação central para as atividades a níveis: federal, estadual e municipal, numa conjugação de esforços com a .. 22 iniciativa privada.

Quanto à legislação sobre a profissionalização do excepcional/ foi proposto o seguinte, durante um seminário realizado em 1977 em Brasília, sobre o Estudo da problemática do Excepcional:

"A legislação deve compreender a sistemática de treinamento profissional do excepcional; a orientação e encaminhamento ao trabalho; seu entrosamento no mercado de trabalho; os incentivos, especialmente subvenções substanciais, para a instalação de oficinas e a preparação de técnicos especializados que têm que ver com a preparação profissional do excepcional."

- 21) Antônio dos Santos Clemente Filho, Participação da Comunidade .. op.cit. p. 39
- 22) Antônio dos Santos Clemente Filho, Participação da Comunidade op cit p. 30 .
- 23) Ministério da Previdência e Assistência Social - Seminário para Estudo da Problemática do Excepcional em Brasília - Conclusões Finais - Centro de Serviço Social - 22 a 27 de agosto ' 1977 - lü pp. p. 5. ,

5.3 Cooperação Intersectorial para a Integração do Excepcional

Embora esteja consignada no Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, a necessidade de uma ação intersectorial para o atendimento à população em situação de excepcionalidade, na prática se observa que ainda é bastante reduzida. Além do mais e incipiente a coordenação que existe a nível estadual ou municipal com as organizações da comunidade e com as instituições privadas nesta área.

As sugestões apresentadas nesse particular,, pelo Seminario referido no item 5.2 deste documento, enfatizam a necessidade de maior participação e integração dos Ministérios: da Educação e Cultura, da Previdência e Assistência Social; da Saúde, do Trabalho e da Justiça, cujas atividades seriam, dentre outras:

- i) estudo conjunto para delimitação de atuações de cada órgão oficial, a partir do que cada Ministério exerceria a coordenação de projetos dentro de sua área específica, contando com a colaboração de outros órgãos;
- ii) elaboração de um plano amplo de prevenção em que se fixariam as responsabilidades de sua execução
- iii) elaboração de normas para atendimento crianças. de alto risco e a seus familiares, bem como para...
 - o treinamento de equipes multidisciplinares específicas;

É oportuno mencionar a existência de recente Portaria Interministerial de nº 186/78, na qual estão definidas e delimitadas as áreas de atuação do MEC e do MPAS, quanto ao planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcio -

nais, Essa Portaria caracteriza o atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e o educacional, definindo e delimitando as respectivas clientela. Assim 5 que seriam assistidos técnica e/ou financeiramente pelo MEC, através do CENESP, como beneficiários dos sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada, numa linha de ação preventiva e corretiva as seguintes categorias e tipos de excepcionais:

- i) deficientes mentais educáveis que, embora possuindo grau de inteligência abaixo da média, possam ser alfabetizados, alcancem ajustamento social e ocupacional e na idade adulta, atinjam independência econômica parcial ou total;
- ii) deficientes mentais treináveis que possam desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se úteis no lar, no trabalho e na comunidade, apesar de não conseguirem ser alfabetizados, nem adquirirem independência social ou econômica;
- iii) cegos: alunos que apresentem perda total ou resíduo mínimo de visão;
- iv) portadores de visão subnormal: alunos que possuam resíduos visuais em grau que lhes permita ler textos impressos a tinta, com emprego de recursos didáticos e equipamentos especiais;
- v) surdos: alunos que apresentem perda de audição em grau que impeça a percepção da voz humana;
- vi) parcialmente surdos: alunos que embora com perda de audição, possam perceber a voz humana;
- vii) deficientes físicos: portadores de alterações mus-

- culares, ortopédicas, articulares e neurológicas
- viii) portadores de deficiências múltiplas, que apresentem deficiências em áreas diferentes;
 - ix) portadores de problemas de conduta, que apresentem acentuado desvio de comportamento emocional e social;
 - x) superdotados ou talentosos, que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados,

Verifica-se, pela referida Portaria, que o tratamento precoce às crianças de alto risco se inclui nas responsabilidades do MPAS, através da LBA, saindo, a partir de 1978, da esfera de responsabilidade do CENESP.

A respeito dessa Portaria, que resulta da criação da Comissão Mista - MEC e MPAS - foi observado, pelo seminário para 'Estudo da Problemática do Excepcional' (item 5.2), que se trata de medida louvável para um ação integrada, porém, lamenta-se a não inclusão dos demais Ministérios essencialmente ligados à problemática do excepcional, o que viria contribuir para efetivar a integração neste particular.

5.4'. Participação da Família e da Comunidade na Integração Social do Excepcional

À família e a comunidade desempenham papel importante na integração social dos excepcionais.

Como bem expressa o já citado Antônio Clemente dos Santos: "A integração social não é rápida nem fácil. Começa na

família, traumatizada no seu íntimo pela presença do deficiente e, por isso mesmo, propensa a rejeitá-lo de início. Da rejeição inicial caminha para a aceitação passiva e egoísta, e desta para a aceitação ativa, o esforço para sua recuperação e integração familiar e social. Nem todas as famílias atingem esta terceira fase. É claro que não se poderá pretender integração social para alguém marginalizado dentro de sua própria família. Por isso, nenhum programa de recuperação e integração dos deficientes poderá esquecer o aspecto importante da educação dos pais.

Por uma questão de tradição no Brasil, a família de um modo geral, se mostra em atitude de indiferença e de comodismo face à educação dos filhos, que é confiada à escola, esperando que do Governo provenham todos os meios e condições para a gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Esse alheamento das famílias vai repercutir, evidentemente, na educação do filho excepcional, retardando as primeiras medidas para o seu atendimento.

Esta é uma das razões porque se deve dar ênfase especial à educação das famílias que tenham filho em condição de excepcionalidade. E ao lado da participação da família, no processo de integração social dos deficientes, está a cooperação de outros membros, em termos de ação comunitária.

Neste particular, quatro pontos são relevantes:

- i) existência e reconhecimento da possibilidade de recuperação do excepcional em vários níveis e de sua integração social, transformando-o em força socialmente ativa, para sua auto-realização e

24) Antônio dos Santos Clemente Filho, Participação .op.cit.p.5.

25) Ibid. p. 17-18.

sustento, contribuindo para a economia nacional.

ii) reeducação dos pais no trabalho de recuperação do excepcional, para que este seja aceito com suas 'limitações, não se lhe negando por rejeição ou superproteção as oportunidades de desenvolver suas potencialidades; iii) participação da comunidade nesse processo de recuperação, propiciando condições que a favoreçam levando o excepcional à sua reabilitação; iv) oferta de cuidados e serviços especiais adequados as necessidades do excepcional, de acordo com o estagio da vida e possibilidades de recuperação, com o objetivo de conseguir sua efetiva integração social.

6. TEMAS PARA POSTERIOR APROFUNDAMENTO

A sugestão dos temas ou itens a seguir relacionados, que poderão ser objeto de debates, de estudos ou de pesquisas, tem como propósito último conduzir ao aprofundamento da versão preliminar em apreço, de forma que as conclusões finais dos referidos temas e de outros, decorrentes da própria dinâmica do desenvolvimento dos trabalhos, permitam indicar pistas ou caminhos para a formulação segura de uma política e de estratégias de ação na área da educação especial.

i) Uma política de integração dos excepcionais em classes comuns nos sistemas de ensino pressupõe, em princípio, a integração dos serviços de educação especial no sistema regular de ensino. Em que medida essa integração vem se efetivando e quais os problemas e dificuldades que os sistemas de ensino enfrentam nesse particular.

Qual o tratamento dispensado aqueles excepcionais que apresentam nível de prontidão indispensável à sua participação no processo de aprendizagem e de interação social;

Como se podem identificar os modelos de serviços de atendimento integral ao excepcional, adequados às diferentes realidades regionais, a nível de: estimulação precoce; educação pré-escolar; ensino de 1º Grau; treinamento profissional. ii) O aumento da capacidade e a elevação do padrão técnico de atendimento à clientela em condição de excepcionalidade dependem, em grande parte, da disponibilidade de recursos humanos qualificados.

Como o programa de treinamento de pessoal especializado e docente é considerado na programação geral dos Centros de Recursos Humanos dos sistemas de ensino (ou de outras agências de treinamento) ?

Como se desenvolvem tais programas no sentido de preparar recursos humanos para o planejamento acompanhamento e supervisão das atividades na área da educação especial?

Qual a caracterização do professor adequado ao atendimento a nível de pré-escolar, de 1º Grau e de treinamento profissional? Conseqüentemente, quais os modelos de programas . . de treinamento que viriam atender a esses diferentes tipos de professor, face a que modelos cur-

riculares? Quais os métodos, materiais didáticos e equipamentos estariam adequados aquelas clientela? iii) A oferta de serviços de atendimento ao pré-escolar envolve ações de prevenção, diagnóstico, estimulação precoce, no sentido de prevenir deficiências e minimizar as já existentes. Esses serviços, a nível de Unidade Federada, se .

desenvolvem a partir de uma programação conjunta de diferentes órgãos? Qual a natureza e o nível de participação desses órgãos? Quais as dificuldades que os sistemas de ensino enfrentam? vi) Como o processo educativo vem enfatizando a qualificação do excepcional para o trabalho? a sua aceitação no mercado de trabalho? Em que medida há envolvimento e participação da comunidade com órgãos governamentais?

-) Há carência de levantamentos em estudos que dimensionem e configurem a clientela em potencial para a educação especial. Senão foi possível, até então, identificar es
- . sa população nas diferentes categorias e tipos de excepcionais, pode-se concluir que os programas em desenvolvimento estão defasados da realidade, principalmente se for levado em conta a crescente demanda por educação especial.

7. PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES PARA CONTATOS

- Federação Nacional das APAES - BSB
- Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi - RJ
- Fundação para o Livro do Cego no Brasil - SP
- Associação de Assistência a Criança Defeituosa - SP
- Associação Brasileira de Neuro-Psiquiatria - MG
- Associação Brasileira da Deficiência Mental -SC
- Instituto da Fala-Universidade de Santa Maria - RGS-DA
- Dr. Stanislau Krinsky (DM) - APAE - SP
- ~ Dr. Antônio dos Santos Clemente Filho (DM) - APAE - SP
- Profa. Maria de Lourdes Canziani (DM) - SEEC/PR
- Dr. José Raimundo Lippi - Problema de Conduta - MG
- Dr. Ailton Baptista (DF) - RJ
- Dr. Odir Mendes (DF) - RJ
- Dr. Maurício Benevides (DA) - CE
- Dr. José Geraldo Silveira Bueno (DA) - SP
- Dr. Aziz Lamar (DA) - RJ
- Dr. Antônio Branco Lefevre (DM) - SP -
- Raquel Rosemberg (SD) - .SP
- Samuel Pfromm Neto (SD) - SP

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- Nise Pires, Educação Especial em foco, MEC/INEP/CBPE, 1974
- Rio de Janeiro, 162 pp.
- MEC/CENESP, Seminário sobre Planejamento da Educação Especial - Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, DF - 1974. 84 pp.
- MEC/SG/CENESP, Plano Nacional de Educação Especial 1977/79 Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, DF, 1977. 31 pp.
- MEC/SG/CENESP, Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, 1974, 34 pp. MEC/SG/CENESP/SEEC, Educação Especial, Dados Estatísticos 1974- Volume I, CENESP/SEEC, Rio de Janeiro 1975. 198 pp. Olivia da Silva Pereira, Integração do Excepcional na Força de Trabalho, Proyecto Especial Multinacional Brasil - Paraguai - Uruguai, MEC/OEA, Brasília, DF, 1977. 170 pp. Antônio dos Santos Clemente Filho, Participação da Comunidade na Integração do Deficiente Mental, MEC/OEA, Projeto Especial Multinacional Brasil-Paraguai-Uruguai, Brasília, DF, 1977, 60 pp.
- MEC/CENESP, Síntese das Principais Realizações do CENESP, 1977 Enero de 1978, 13 pp.
- Câmara dos Deputados, A Realidade Brasileira do Menor, -Centro de Documentação e Informação, Brasília, 1976-259 pp.
- MEC/DEF, Sistema Especial de Promoção Educativa do Menor - SEPREM Projeto I, Brasília, 1978. 19 pp. e anexos. Aidyl Macedo de Queiroz e Juan Perez- Ramos, Deficientes Mentales, MEC/OEA, Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai - Uruguai - CENESP, 1975, 65 pp.

12. Ministério da-Previdência e Assistência Social, Seminário para Estudo da Problemática do Excepcional em Brasília, Conclusões Finais, Centro de Serviço Social, 22 a 27 de agosto de 19 77, 10 pp.
13. Comissão, de Educação e Cultura do Senado, Conclusões do Sinpósio sobre a Política do Excepcional, Brasília, 30/11 a 19/12/1977. 4 pp.
14. Daisy Collet de Araújo Lima, Problemas dos Deficientes Mentais Físicos e Visuais - Suas soluções no Distrito Federal extraído de la exposición en el Simpósio sobre a Política do Excepcional Brasília. 30/11 a 19/12/1977. 4
15. Portaria Interministerial n° 186, de 10 de março de 1973 - MEC/MPAS - Planejamento e Implementação de Programas de atendimento a excepcionais.

ANEXO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL = OBSERVAÇÕES

Preparada a versão básica, seu texto foi submetido ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. De suas observações e comentários resultou esta configuração de análise onde se acrescentou alguns dados, interpretações e sugestões.

. EDUCAÇÃO ESPECIAL: novo enfoque	
1.1. "Normalização da Educação Especial ,	
1.2. Mudanças na Orientação Política da Educação Especial. . . .	
1.3. .Institucionalização da Educação Especial.....	
. -PROBLEMÁTICA DA DEMANDA E OFERTA DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO. ESPECIAL	
2.1. Demanda Potencial da População Excepcional.	
2.2.. Atendimento Educacional à População Excepcional.....	
2.3. Distribuição de Oportunidades Educacionais para a População Excepcional..... ,	
. IMPLEMENTAÇÃO DE ÁREAS PRIORITÁRIAS PARA ATENDIMENTO AO EXCEPCIONAL..... 7	
3.1. O Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979)	
3.2. Desenvolvimento da Ação Programada:	
a) Cooperação Técnica e Financeira aos Sistemas Estaduais de Ensino..... ,	
b) Cooperação Técnica e Financeira as Instituições . Privadas.	
e) Capacitação de Recursos Humanos.	
d) Reformulação de Currículo. . .	
e) Organização e Desenvolvimento de Serviços de Educação Precoce. . .	
f) Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem. ,	
3.3. Problemas Gerais para Desenvolvimento das Ações Programadas	
INTEGRAÇÃO SOCIAL DO EXCEPCIONAL.	
4.1. Integração do Excepcional na Força de Trabalho.	
4.2. Legislação quanto a Integração do Excepcional	
4.3. Cooperação Intersetorial para a Integração do Excepcional .	
4.4. Participação da família e .da Comunidade na Integração do Excepcional	
SUBSÍDIOS PARA ESTABELECIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA	

- EDUCAÇÃO ESPECIAL: novo enfoque

1.1 - "Normalização" da Educação Especial.

Duas tendências marcantes podem ser identificadas na evolução do atendimento a

excepcionais: do monopólio da assistência médica, para a educação, reabilitação e assistência social e, no campo específico da educação, da segregação para a integração nos serviços educacionais comuns, visando a "normalização" da vida de pessoas em situação de excepcional idade. .

A educação especial segregada do sistema educacional comum apoiava-se na antiga concepção da excepcional idade como uma condição estática, inalterável por toda a vida do indivíduo. Hoje, progressos nos diversos, campos da ciência permitiram a aceitação da natureza dinâmica da excepcionalidade, da possibilidade de desenvolvimento, mediante tratamento, educação e treinamento adequados.

A formulação do conceito de normalização - "vida em condições de maior semelhança possível com aquelas aceitas como normais em cada sociedade" - gerou conflito com as concepções anteriores sobre excepcionalidade e com as teorias *que* delas resultaram,- especialmente, aquela que objetivava a proteger o excepcional da sociedade e vice-versa.

A consequência natural desse posicionamento defensivo e protecionista em relação ao excepcional foi a sua segregação em grandes instituições, concebidas e organizadas para reter a clientela em condições de vida diária distanciadas do que se considera normal .

A aceitação e aplicação progressiva do princípio de normalização na área de educação, exigindo uma radical mudança de mentalidade , implica na adoção dos seguintes pressupostos básicos:

- a) não ha necessidade de uma filosofia "especial" concernente aos serviços educacionais para excepcionais, posto que são seres humanos e a eles deve ser garantida oferta desses, serviços em condições, tanto quanto possível/mais próximas daquelas oferecidas aos demais;
- b) a normalização não tem como meta a "normalidade". Os excepcionais, e por tal razão são assim chamados, não se enquadram na chamada "faixa de normalidade", em diferentes aspectos e gradações. O que se espera da incorporação do princípio de normalização a educação especial é a preparação das pessoas em situação de excepcionalidade para uma vida "normalizada em igualdade de condições com os demais cidadãos, consideradas as diferenças individuais.
- e) os seres humanos devem ser aceitos com suas condições de excepcionalidade. Em todas as sociedades ha excepcionais, e este e um fato social "normal". Ao mesmo tempo, entretanto, deve-se oferecer serviços para compensar suas deficiências a desenvolver harmoniosamente suas potencialidades -

des, e para ajudá-los a viver com sua excepcional idade;

- d) oferecer serviços educacionais para excepcionais não e nada de "especial",
- A sociedade deve prover esses serviços para todos os cidadãos. A educação especial nada mais é que uma variação, uma gradação de diferentes formas de serviços educacionais que, naturalmente, devem atender as necessidades e aspirações individuais dos educandos. Era certa medida, um estudante que deseja ser médico necessita de serviços educacionais "especiais". Um adulto analfabeto, integrante de uma clientela típica do sistema educacional, gerada pela própria deficiência do sistema, demanda, também, um tipo de "educação especial", isto é, diferenciada em termos de métodos, material didático, características e preparo do professor, etc... para atender as suas condições "especiais", notadamente, pela defasagem idade/nível de ensino. Isto significa que a chamada educação "especial" e "normal" no sentido de que faz parte de sistema educacional comum de qualquer país.

A normalização é um objetivo em matéria de educação especial. Esforços vem sendo desenvolvidos em vários países nesse sentido, inclusive no Brasil. Não obstante a relevância das ações empreendidas, até hoje, nenhum país conseguiu alcançar os resultados esperados. Certo é, que a aplicação desse princípio na área de educação depende, dentre outros fatores, do estágio de desenvolvimento do sistema educacional de cada país.

A medida que o sistema de ensino evolui, maior é a pressão de demanda por serviços cada vez mais diversificados, expressa por clientelas "especiais", seja por situação de excepcional idade, por questão de idade, por privação cultural, e/ou sócio-econômica, que ainda se encontram marginalizadas do processo educacional,

Esses grupos, ao longo dos anos, por inexistência ou ineficácia de ações preventivas, vem se descaracterizando como "minorias", atingindo, hoje, em números absolutos, valores que por si revelam a gravidade do problema e a magnitude do esforço a empreender em termos de expansão e diversificação da oferta de oportunidades educacionais.

Quanto mais desenvolvido o sistema educacional, mais diversificado, flexível e aberto se apresenta e, conseqüentemente, maiores são as possibilidades de absorver clientela especial, com diferentes características. Em suma, maiores são as chances de garantir oportunidades de ingresso, de acesso a tratamento "especial" e de progressão no sistema até o nível de ensino compatível com as possibilidades dos educandos. E, então, mais efetiva será a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico-social do País.

Iguais em sua natureza, diferentes, em vários graus, em suas limitações e potencialidades, os seres humanos, todos, têm direito a uma vida, tanto quanto possível, mais próxima das condições normais, num nível de qualidade compatível com a dignidade e respeito que toda sociedade deve à pessoa humana, e a educação

especial é uma dos principais meios para o alcance desse objetivo sócio para as pessoas que se encontram em situação de excepcionalidade, Educar para "normalizar" a vida do excepcional, eis o grande objetivo dos serviços educacionais especiais.

1.2 - Mudanças na Orientação Política da Educação Especial

A análise da legislação educacional para se identificar no Brasil as principais mudanças na orientação política da educação especial.

A Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 88, determina que a educação de excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação, no que for possível, com o fim de integrá-los na comunidade. Dispõe, ainda, em seu Artigo.89, sobre o estímulo à iniciativa privada, na forma de bolsas, empréstimos e subvenções, por parte dos poderes públicos, desde que a mesma seja julgada eficiente pelos respectivos Conselhos de Educação.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deu o novo passo. Nos termos do seu artigo 9.º, "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação". Não há, portanto, um título ou capítulo à parte, nem se usa o vocábulo "excepcional". A matéria surge como um caso do ensino regular, em larga medida classificável na linha das diferenças individuais, sujeita naturalmente a "tratamento especial".(1)

O problema consiste agora em preparar esse tratamento especial, que nem implica na segregação de antes em escolas de desajustamento, nem importa no abandono do aluno à própria sorte. É no plano técnico da execução, e não no legislativo que agora se insere o "no-que-for-possível." da lei de 1961'. (1)

"Até onde não seja prejudicial, o aluno rápido ou lento, por todos os motivos que não cabe repetir aqui, há de conviver com os demais e aprender com eles.. Somente quando -indispensável se fará o "tratamento especial" individualizado, cuja função não deixa de visar restituí-lo àquele convívio e à normalidade, que esta - a normalização crescente do excepcional, e não a sua marginalização- é a finalidade última a alcançar". (1).

"O traço principal dessa política, salutar consequência da nova orientação dita pela Lei nº 5.692/71, há de ser a definição do setor de excepcionais como um aspecto do ensino regular e, assim, como uma atribuição dos vários sistemas que não exclui nem a coordenação geral nem, onde necessária, a assistência técnica e

(1) Parecer nº848/72 - CEE

financeira da União. Longe estão os dias em que se pensava resolver o problema com a instalação "excepcional" de dois ou três institutos especializados em cidades mais populosas do País. E preciso não esquecer que também os excepcionais estão incluídos, na obrigatoriedade escolar dos sete aos quatorze anos, com direito a que se levem em conta as suas características individuais. Essa última circunstância sugere mesmo que para os subdotados, por um critério de idade mental, se prolongue o ensino gratuito até o limite de real educabilidade de cada aluno.

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

Da legislação básica se depreende a grande responsabilidade dos Conselhos Estaduais na orientação aos respectivos sistemas de ensino para desenvolvimento e expansão da educação especial, integrando-a ao sistema de ensino regular; a necessidade de criação de instituições especiais, segundo o grau de excepcionalidade dos educandos". (1)

Visando a por em prática essa nova orientação política da educação especial,' foi elaborado o Projeto Prioritário n 55 - Educação Especial, integrante do 1º Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/74, no qual foram definidas prioridades e estratégias de ação para essa área de educação.

Numa linha de continuidade e reforço dessas ações, foi elaborado o 1º Plano Nacional de Educação Especial 1977/79, no qual foram estabelecidas as seguintes diretrizes básicas para o desenvolvimento da educação especial:

1. Ação de Extensão do Acesso a Educação - Estender os benefícios da educação ao maior número de pessoas, excepcionais, de acordo com o princípio de igualdade de oportunidade para todos.. Esta extensão encarada, não apenas em termos de ingresso no sistema educacional, mas de acesso a um tratamento diferenciado adaptado as condições pessoais dos educandos excepcionais e de ascensão até o grau de ensino mais elevado, compatível com suas aptidões.
2. Ação Preventiva - Pesquisas médicas, biológicas e psicológicas revelaram a necessidade de medidas preventivas e corretivas a adotar em matéria ,de educação especial, a partir de uma avaliação acurada dos alunos em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

(1) Parecer n 848/72 - CEE

A estratégia recomendada é o diagnóstico e o atendimento precoce que, em se tratando de uma clientela excepcional ou de "alto risco", devem ser feitos a partir dos primeiros anos de vida.

Ação de Aperfeiçoamento - Buscar soluções novas que possibilitem o aperfeiçoamento no sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível. No campo da educação especial, o processo de inovação deve incidir em todos os componentes do sistema de ensino-aprendizagem adaptado para excepcionais, inclusive quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos,

4. Ação Continuada - A educação permanente, desenvolvida, num continuum, durante toda a vida do indivíduo, é tendência comum para educação geral, 'tanto quanto para educação especial. Nesta, a ação contínua deve evoluir num esquema longitudinal, envolvendo a família, a criança, o adolescente, o adulto, objetivando prevenir e corrigir deficiências mediante organização de serviços educacionais especiais que propiciem' ao educando excepcional situações de aprendizagem adaptadas as diversas etapas evolutivas e modalidades de excepcionalidade.
5. Ação Otimizadora - Garantir o aproveitamento ótimo dos recursos disponíveis para atendimento a uma demanda em crescimento acelerado, usando, como uma de suas estratégias o desenvolvimento de ação integrada. No campo da educação especial, essa ação de otimização 'devera ser pensada em termos de várias atuações do Governo, de diversos campos diferentes e de diversas esferas administrativas: federal, estadual, municipal e particular, bem como em termos da natureza do sistema educacional, num enfoque inter e intra-sistêmico.

1.3 - Institucionalização da Educação, Especial

A institucionalização da Educação Especial, apoiada na legislação educacional vigente se concretizou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - em julho de 1975. Este Centro, de acordo com seu Regimento, tem a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no ensino superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua "participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a área.

Dentre outras atribuições, compete ao CENESP:

- planejar o desenvolvimento da Educação Especial;

- prestar cooperação técnica e financeira aos órgãos da administração pública: federais, estaduais, municipais e às entidades particulares;
- promover a formação, aperfeiçoamento e atualização de recursos humanos;
- promover e participar de programas de prevenção, de amparo legal, orientação educacional, formação ocupacional e profissional e assistência ao educando excepcional, em ação coordenada com as áreas de: Saúde, Previdência Social, Trabalho e Justiça;
- promover a realização de diagnósticos, estudos, investigações e experimentações que possibilitem decisões adequadas em relação ao atendimento direto aos excepcionais e aos serviços de apoio técnico administrativo da educação especial.

Neste sentido, o CENESP promove, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em coordenação com outros Ministérios, universidades, Secretarias de Educação, órgãos de pesquisa e instituições especializadas, tanto do setor público como do setor privado.

A definição e delimitação da clientela para fins de atendimento educacional, bem como normas para organização desse atendimento foram estabelecidas na Portaria Interministerial n 186, de 10 de março de 1978 (DO, de 20.05.78) - A elaboração e aprovação dessa Portaria, que regulamentou a Portaria Interministerial n° 4 77, de 11 de agosto de 1977, evidencia os primeiros resultados de esforços que vêm sendo desenvolvidos pelo MEC/CENESP, no sentido de possibilitar atendimento global ao excepcional, mediante ação integrada dos diversos setores do Governo que podem contribuir para o alcance desse objetivo.

2 - PROBLEMÁTICA DA DEMANDA E OFERTA DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Primeiramente, indispensável se torna enfatizar que a abordagem dos problemas de educação especial e a concepção de ações corretivas devem partir das seguintes premissas básicas:

- a) os problemas detectados no campo da educação especial, em grande maioria, refletem a problemática geral do sistema educacional comum do País;
- b) conseqüentemente, as soluções desses problemas encontram-se em dependência direta das ações corretivas propostas para o sistema geral de educação, devendo-se, neste caso, considerar, também, alguns aspectos típicos da educação de excepcionais.

Tara identificação dos principais problemas na área de educação especial e "as possíveis soluções", adotou-se como quadro de referência as Diretrizes Gerais definidas no 1º PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - 1977/79, que ainda deverão

nortear as ações neste campo de educação nos anos 80.

Importa, ainda, mencionar que a insuficiência e/ou falta de confiabilidade de dados estatísticos, seja sobre a demanda potencial, seja sobre o atendimento a excepcionais no País, representaram grave limitação para a apresentação de problemas em seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Adotadas essas premissas e assumidas as limitações expostas acima; e que serão identificados e caracterizados os principais problemas na área de educação especial e apresentados subsídios para estabelecimento de ações corretivas.

2.1 - Demanda Potencial da População Excepcional

A tentativa de dimensionamento da população em potencial, que demanda serviços de educação especial, levou à utilização de um método indireto, (1) devido a grande carência de informações quantitativas para se estimar a população em situação de excepcionalidade. Tornando-se as estimativas da população por grupos de idade, a estas se aplicou um determinado percentual alocado a cada uma das categorias de deficiência, de acordo com dados do "Bureau of Education for the Handicapped" (agosto/1970).

As estimativas da demanda potencial, que se apresentam no Quadro 1. não consideram a população com problemas de linguagem nem os superdotados. Ainda que os dados não se apresentem confiáveis, pode-se chegar a algumas conclusões:

I - o crescimento da população geral incide no incremento da população em situação de excepcionalidade, determinando forte demanda por serviços de educação especial. Segundo as estimativas realizadas a população em potencial, demandante desses serviços, apresenta um incremento médio anual de 2,5. A clientela potencial de excepcionais, em termos absolutos, foi em 1974 de 3.635.700 pessoas, de 0 a 19 anos, atingindo em 1977 a 5.914.500, cujo total ultrapassa, em grande medida, para se ter um ponto de referência, a matrícula do pré-escolar e do 2 grau, em conjunto.

II - comparado com a demanda potencial é insignificante o nível de atendimento aos excepcionais. Em 1974, por exemplo, foi de apenas 2,54. Acrescentam-se ainda os desequilíbrios na distribuição das escassas oportunidades educacionais, sob enfoque geográfico, em prejuízo dos grupos de população carente e das zonas rurais..

III - os dados anteriores revelam claramente o esforço educacional que se de_

(1) Método utilizado pelo CENESP/SEEC para estimar a clientela potencial de excepcionais.

QUADRO Nº 1

BRASIL: POPULAÇÃO TOTAL, POR GRUPO DE IDADE E EM POTENCIAL POR CATEGORIAS DE EXCEPCIONALIDADE
1974/1977
(em milhares)

População Total e Excepcional, por Áreas de Excepcionalidade	1974			1975			1976			1977		
	0-19	0-6	7-19	0-19	0-6	7-19	0-19	0-6	7-19	0-19	0-6	7-19
	Total População	55.589,9	21.776,4	33.813,5	56.674,7	22.382,6	34.292,1	58.222,2	23.004,8	35.217,4	59.855,5	23.649,3
Total pop. Excepcional Potencial (6,54%)	3.635,7	1.424,3	2.211,4	3.696,5	1.465,8	2.232,7	3.807,6	1.504,4	2.303,2	3.914,5	1.546,6	2.367,7
Deficiência Mental (2,3%)	1.278,6	500,9	777,7	1.293,5	514,8	778,7	1.339,1	529,1	810,0	1.376,6	545,9	832,7
Deficiência Visual (0,1%)	55,6	21,8	33,8	56,7	22,4	34,3	58,2	23,0	35,2	59,8	23,6	35,2
Deficiência Auditiva (0,575%)	322,4	126,3	196,1	328,7	129,8	198,9	337,7	133,4	204,3	347,2	137,2	210,0
Deficiência Física (0,5%)	278,0	108,9	169,1	283,4	111,9	171,5	291,1	115,0	176,1	299,2	118,2	181,0
Deficiência Múltipla (0,06%)	53,4	13,1	20,3	34,0	13,4	20,6	34,9	13,8	21,1	35,9	14,2	21,7
Problemas de Conduta (2,0%)	1.111,8	435,5	676,3	1.133,5	447,7	685,8	1.164,4	460,1	704,3	1.197,1	473,0	724,1
Problemas de Aprendizagem (1,0%)	555,9	217,8	338,1	566,7	223,8	342,9	582,2	230,0	352,2	598,5	236,5	362,0

FONTE: IBGE - População Total do Brasil - Boletim Demográfico nº 01

NOTA: Com base na população por faixa etária para 1975 (Sinopse Estatística do Brasil), foram aplicados os multiplicadores de Sprague, com forma de se obter a população por idade. Os percentuais de idade em relação ao total, foram aplicados à população total do Brasil.

ve realizar, se se pretende cumprir o princípio **de democratização** da edu-

cação e o princípio humanista de oferecer oportunidades para que as pessoas, em situação de excepcionalidade, desenvolvam suas potencialidades e conquistem sua integração social.

IV - ha excepcionais que ja estão freqüentando escolas comuns, sem no entanto, estarem identificados e não recebendo tratamento especial, porque são portadores de problemas e estão causando problemas; uma grande massa silenciosa e ignorada, a espera de oportunidades de desenvolvimento a que tem direito...

. -. Dentro desse quadro cabe a indagação seguinte: qual a porcentagem de repetência que é ocasionada pelos alunos, identificados ou não, com deficiência da visão, da audição, da linguagem, com problemas de conduta; alunos deficientes mentais ou superdotados, requerendo, cada tipo, um tratamento especial? ... é preciso expandir com a maior urgência possível, o número de oportunidades de educação especial, seja em classes comuns, com tratamento diferenciado, ou em classes especiais, nas escolas comuns ou em instituições especializadas"(1)

V - estima-se que, do total da população em situação de excepcionalidade os maiores percentuais estão concentrados no grupo de deficiência mental (35,2%) e com problemas de conduta (30,6%). Essa visualização da demanda potencial, por tipo e grau de excepcionalidade, é importante na medida em que conduz à fixação de prioridades de atendimento à clientela.

VI - estabelecendo-se uma relação entre a matrícula de educação especial e a demanda potencial, por grupos de idade, para o ano de 1974, verifica-se que o maior percentual de atendimento está na faixa de 7-19, correspondente à educação de 1º grau e ensino, supletivo, atingindo a 6,2% enquanto o grupo 0-6 anos foi apenas atendido em 0,5% o que revela que a ação preventiva vem se fazendo ainda muito incipiente e pouco significativa. É importante salientar a necessidade da identificação das deficiências o mais cedo possível, já que, corrigidas a tempo, podem evitar maiores problemas ao excepcional ou impedir o surgimento de mais um excepcional.

VII -' comparando-se a oferta de oportunidades educacionais entre as áreas, de excepcionalidade, verifica-se que o atendimento e reduzido se comparado com a demanda potencial por categoria da excepcionalidade.

VIII - e importante destacar, ante a magnitude da demanda potencial, a necessidade de se buscarem alternativas de atendimento, diferentes das tradi -

(1) Pires, Nise, Educação Especial - op. cit. pp. 28/30 - Educação Especial em Foro.

cionais, levando em conta o alto custo dessa educação e que a integração do excepcional, consigo mesmo e na sociedade, requer o concurso das famílias e da comunidade em geral.

2.2 - Atendimento Educacional à População Excepcional

É patente que, atualmente, nenhum país possui um sistema educacional suficientemente aparelhado para atender a demanda potencial de educação especial. Estudo realizado pela CUNESCO (1) comprova este fato, classificando os países segundo o número de alunos matriculados em classes de educação especial para cada 1000 (mil) alunos do ensino de 1^o e 2^o Graus, excluído o ensino normal. A classificação dos países segundo este indicador é apresentada no Quadro n^o 2. De acordo com as estimativas da UNESCO, nos países onde o ensino de 1^o e 2^o Graus já atingiram o estágio da universalização, esse indicador deveria ser da ordem de 90 por 1000, para se poder considerar como satisfeitas as necessidades de educação especial. Ora, o índice mais elevado registrado foi de 62 por 1000, o que revela a magnitude e extensão mundial do problema.

Efetuada esse cálculo para o Brasil, com dados de 1974, (2) constatou-se um índice da ordem de 4,6 excepcionais atendidos por 1000 alunos do ensino de 1^o e 2^o graus, situando-se o Brasil no mesmo grupo em que se encontram países como Japão, Rússia, Itália, Noruega e Argentina. Mesmo admitindo as limitações do indicador adotado, pode ser considerada satisfatória a posição que o Brasil ocupa, no panorama mundial, quanto a educação de excepcionais. Mas, por outro lado, constata-se o esforço que deve ser empreendido para reduzir a defasagem demanda/oferta de serviços especiais para educandos em situação de excepcionalidade.

As informações existentes, sobre o atendimento a excepcionais no País, relativas a 1974, permitiram proceder a algumas análises e observações, quais sejam:

I - dos 96.413 alunos excepcionais em atendimento, 65,2% são deficientes mentais, o que é uma decorrência da pressão de uma demanda potencial mais forte, aliada a maior conscientização das famílias e da comunidade. Já para outras categorias de excepcionalidade, com menor nível de incidência, os serviços especializados ainda não atingiram a expansão desejada. De modo geral, os padrões quantitativos não vem atingindo níveis satisfatórios. (Quadro n^o 5).

II - concentra-se no 1^o grau (53,5) a atenção ao excepcional. A oferta de

(1) Statistiques del éducation speciale - Division des Statistiques Stirl'éducation - Office des Statistiques - UNESCO, decembre, 1974.

(2) As estimativas da UNESCO foram feitas com dados de 1970. Pode-se, entretanto, admitir a hipótese de que, em 4 anos, o posicionamento dos países, apresentado no Quadro n^o 2, não tenha sofrido sensíveis alterações.

QUADRO N 2 - Numero de alunos matriculados em classes de educação especial por 1.000.alunos do ensino de 1º e 2º graus (excluído o ensino normal) - 1970 (*)

SUPERIOR a 10 por 1.000	Bermudas Martinica Estados Unidos Guiana Francesa Israel Austria Bulgária Tchecoslováquia Dinamarca França República Democrática da Alemanha República Federal da Alemanha Hungria Luxemburgo Países Baixos São Marino Espanha Suécia																																										
1 - 10 por 1.000	<table border="0"> <tr> <td>Egito</td> <td>Turquia</td> </tr> <tr> <td>Kenia</td> <td>Finlândia</td> </tr> <tr> <td>Zâmbia</td> <td>Islândia</td> </tr> <tr> <td>Beliza</td> <td>Irlanda</td> </tr> <tr> <td>Costa Rica</td> <td>Itália</td> </tr> <tr> <td>Cuba</td> <td>Malta</td> </tr> <tr> <td>República Dominicana</td> <td>Noruega</td> </tr> <tr> <td>Guadalupa</td> <td>Romênia</td> </tr> <tr> <td>Guatemala</td> <td>Yugoslávia</td> </tr> <tr> <td>Panamá</td> <td>Austrália</td> </tr> <tr> <td>Argentina</td> <td>Rússia (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas)</td> </tr> <tr> <td>Chile</td> <td>Bielorússia</td> </tr> <tr> <td>Peru</td> <td>Ucrânia</td> </tr> <tr> <td>Venezuela</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Chipre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hong-Kong</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Japão</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kuwait</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Arábia Saudita</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cingapura</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tailândia</td> <td></td> </tr> </table>	Egito	Turquia	Kenia	Finlândia	Zâmbia	Islândia	Beliza	Irlanda	Costa Rica	Itália	Cuba	Malta	República Dominicana	Noruega	Guadalupa	Romênia	Guatemala	Yugoslávia	Panamá	Austrália	Argentina	Rússia (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas)	Chile	Bielorússia	Peru	Ucrânia	Venezuela		Chipre		Hong-Kong		Japão		Kuwait		Arábia Saudita		Cingapura		Tailândia	
Egito	Turquia																																										
Kenia	Finlândia																																										
Zâmbia	Islândia																																										
Beliza	Irlanda																																										
Costa Rica	Itália																																										
Cuba	Malta																																										
República Dominicana	Noruega																																										
Guadalupa	Romênia																																										
Guatemala	Yugoslávia																																										
Panamá	Austrália																																										
Argentina	Rússia (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas)																																										
Chile	Bielorússia																																										
Peru	Ucrânia																																										
Venezuela																																											
Chipre																																											
Hong-Kong																																											
Japão																																											
Kuwait																																											
Arábia Saudita																																											
Cingapura																																											
Tailândia																																											
INFERIOR a 1 por 1.000	<table border="0"> <tr> <td>Gana</td> <td>Malásia Ocidental</td> </tr> <tr> <td>Lesoto</td> <td>Paquistão</td> </tr> <tr> <td>Canadá</td> <td>Síria</td> </tr> <tr> <td>Granada</td> <td>Yêmen</td> </tr> <tr> <td>México</td> <td>Grécia</td> </tr> <tr> <td>Guiana</td> <td>Portugal</td> </tr> <tr> <td>Indonésia</td> <td>Ilhas do Pacífico</td> </tr> <tr> <td>Irã</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Iraque</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jordânia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Coreia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Saravaque</td> <td></td> </tr> </table>	Gana	Malásia Ocidental	Lesoto	Paquistão	Canadá	Síria	Granada	Yêmen	México	Grécia	Guiana	Portugal	Indonésia	Ilhas do Pacífico	Irã		Iraque		Jordânia		Coreia		Saravaque																			
Gana	Malásia Ocidental																																										
Lesoto	Paquistão																																										
Canadá	Síria																																										
Granada	Yêmen																																										
México	Grécia																																										
Guiana	Portugal																																										
Indonésia	Ilhas do Pacífico																																										
Irã																																											
Iraque																																											
Jordânia																																											
Coreia																																											
Saravaque																																											

(*) Statistiques de l'éducation spéciale. Division des Statistiques sur l'éducation - Office de Statistique - UNESCO - Décembre, 1974.

QUADRO N 3

ALUNOS ATENDIDOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 1974

DEFICIÊNCIAS	1974	%
Deficiência Mental	60.979	63,2
Deficiência Visual	3.091	3,2
Deficiência Auditiva	6.463	6,7
Deficiência Física	7.522	7,8
Problemas de Conduta	12.623	13,1
Outras Deficiências	1.632	1,7
Superdotados	103	0,1
T O T A L	96.413	100,0

FONTE: 1974 - Estatísticas da Educação Nacional, 1971-1973,
MEC/SEG/SEEC.

serviços, através de escolas maternais e do pré-escolar, alcança aproximadamente, a quinta parte do total do atendimento. Os programas de aprendizagem profissional representam escassamente 4,3° (Quadro n 4).

III - verifica-se ingresso tardio das crianças excepcionais no sistema educacional, apenas 8,2 % dos educandos tinham menos de 7 anos de idade. Ocorreu maior atenção ao grupo de idade de 7 a 14 anos, representando 70,5% do total dos educandos. Houve diminuição no atendimento as idades superiores a esse grupo, caindo para 8,51, o que mostra a escassa atenção que se vêm dando ao ensino profissionalizante para o excepcional. (Quadro nº 5) .

IV - segundo a dependência administrativa, a maior responsabilidade é assumida pela esfera estadual, com 46,5 do atendimento. O setor particular atendeu a 41,8% No primeiro caso, se "explica a concentração de educandos no 1° grau, por ser responsabilidade dos sistemas estaduais. Quanto à esfera particular, vem, tradicionalmente, atendendo a excepcionais, cujos serviços têm significado importante campo da educação especial. O nível federal absorve 6,7% dos educandos excepcionais e o nível municipal 4,9% (Quadro nº 6).

V - verifica-se, quanto a natureza do estabelecimento, que as instituições especializadas cobrem 61,61 do total de excepcionais atendidos. É possível admitir que muitos dos excepcionais atualmente matriculados ' em' instituições -especializadas poderiam beneficiar-se do ensino integrado, e nelas ficam retidos por falta de oportunidades de ingresso no sistema regular de educação. Na medida em que se admite que a integração do sistema regular de ensino favorecerá, tanto quanto possível, a "normalização" da vida do excepcional em sociedade, as barreiras para o ingresso nesse sistema constituem-se em um dos principais problemas de educação especial. Do total de alunos incorporados à educação regular, que atinge a 36.986, apenas 3,4% são atendidos por estabelecimentos particulares de educação regular. Em contraposição, tratando-se das instituições especializadas, dos 59.427 alunos, o setor particular atende a 65,8%,

VI - dos 2.362 estabelecimentos de Educação Especial existentes em 1974, um pouco mais da quarta parte eram instituições especializadas (630), enquanto o restante desses oferecia educação regular. De acordo com os dados registrados em 1974, 71,9 dos prédios com que contava a Educação Especial são próprios, 10,3% cedidos e 17,8%alugados. Ainda que 68,4 dos prédios tenham sido construídos para fins educacionais, pode-se dizer que o principal problema quanto as instalações físicas, e sua inadequação para atendimento especial.

QUADRO Nº 4

ALUNOS EXCEPCIONAIS ATENDIDOS POR ÁREA DO

. .EXCEPCIONALIDADE E GRAU DE ENSINO -

1974 -

Arcas de Excepcional: dade	Total	Maternal	Pre-1º Grau	1º Grau	Aprendiza gera Pro - fissional	Outros
TOTAL	96.413	3. 734	15.862	51.620	4.127	21.0 70
Deficientes Visuais	3.091	52	305	1.842	504	388
Deficientes Auditivos	6.463	423J	1.482	3.719	143	696
Deficientes Físicos	7.522	581	686	3.284	244	2.727
Deficientes Mentais	60.979	2.048	11.447	37.050	2.918	7.516
Deficientes Múltiplos	5.632	497	1.151	1.471	163	2.350
Problemas de Conduta	12.623	133	790	4.223	155	7.322
Superdotados	103	--	1	31	-	' 71

PONTE: SEEC/MEC.

QUADRO N° 5

ALUNOS EXCEPCIONAIS ATENDIDOS POR ÁREA DE
EXCEPCIONALIDADE E GRUPOS DE IDADE
1974

- Arcas de Excepcionalidade	Total	GRUPOS DE IDADE				
		Menos de 7	7-10	11-14	15-18	mais de 18
TOTAL	96.413	71915	32.470	35.570	12.249	8.209
Deficientes Visuais	3.091	111	587	894	606	983
"Deficientes Auditivos	6.463	1.207	1.650	1.811	1.039	706
Deficientes Físicos	7.522	1.718	1.830	1.448	453	2.073
Deficientes Mentais	60.979	2.842	21.155	26.659	7.444	2.879
Deficientes Múltiplos	5.632	1.168	1.621	1.836	761	446
Problemas de Conduta	12.623	844	5.590	3.188	1.887	1.112
Superdotados	103	25	37	22	9	10

FONTE: SEEC/MEC

QUADRO Nº 6

ESTABELECIMENTOS E ALUNOS EXCEPCIONAIS. ATENDIDOS POR
DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA E NATUREZA DO ATENDIMENTO

1974

	ESTABELECIMENTO			ALUNOS ATENDIDOS		
	Total	Ensino Regular	Inst. Especial.	Total	Ensino Regular	Inst. Especializ.
TOTAL	2.362	1.732	630	96.413	36.986	59.427
Federal	12	5	7	6.483	222	6.261
Estadual	1.654	1.574	80	44.863	34.270	10.593
Municipal	115	71	44	4.719	1.227	3.492
Particular	581	82	199	40.548	1.267	39.081

FONTE: SEEC/MEC

VIII - quanto ao pessoal docente e técnico, observa-se que: do total de 25.288 pessoas, 55,2% desempenham funções docentes. No tocante a formação, 60,8% dos docentes tinham habilitação até 2º grau; 45,8% contavam com algum tipo de especialização. Ainda 4,61 dos professores são leigos.

A concentração de professores com habilitação em nível superior se deu nas Regiões Nordeste e Sudeste e dos professores com alguma especialização, nas regiões sudeste e sul. (Quadro nº 7). Utilizando-se o indicador relação aluno por professor e por docente especializado, verificou-se a relação média de 1 professor por 7 alunos e de um docente especializado por 15 anos. Observa-se variação desse indicador segundo as várias regiões do País, o que explica, em parte, os desequilíbrios de atendimento já identificados.

O pessoal técnico especializado está altamente concentrado nos grandes centros-urbanos: dos 11.318 técnicos especializados, 67% se encontram na Região Sudeste, sendo carente desse tipo de profissional a Região Norte. Desse pessoal técnico, 64,4% se acha no atendimento médico, para médico e psicológico; só 21,3 se dedicam as tarefas educacionais e apenas 5,1% desenvolvem atividades no campo da assistência social,

A falta de pessoal devidamente qualificado para a Educação Especial se torna mais aguda quando se analisam as necessidades por categorias de excepcionalidade e nível ou tipo de ensino.

2.3 - Distribuição de "Oportunidades Educacionais para a População Excepcional

Utilizando um indicador que representa a porcentagem dos excepcionais atendidos pela educação especial, em relação a população de cada uma das Unidades Federais, pode-se analisar, ainda que de modo imperfeito, o sentido que vai adquirindo a oferta de oportunidades educacionais para a população em situação de excepcionalidade. Teoricamente, pode-se afirmar que a distribuição das oportunidades educacionais é melhor quando os índices encontrados a nível regional e estadual se aproximam da média nacional.

A média encontrada em 1974, foi de 0,09, Em termos gerais, mantém-se uma forte disparidade na oferta de oportunidades educacionais para a população de excepcionais. Nas Regiões Norte e Nordeste os índices encontrados se distanciam significativamente dos índices médios do ano mencionado acima. Isto reflete as reduzidas possibilidades da população excepcional para receber educação especial. Na Região Norte, em 1974, já havia excepcionais em atendimento, no Território de Amapá e no Estado do Amazonas, muito embora os níveis encontrados sejam pouco significativos. A expansão da oferta de oportunidades no país beneficiou pouco

QUADRO N 7

PESSOAL DOCENTE POR GRAU DE FORMAÇÃO E PESSOAL
TÉCNICO POR TIPO DE ATENDIMENTO POR REGIÕES

- 1974 -

"PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO	TOTAL	R E G I Õ E S				
		NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO- OESTE
PESSOAL DOCENTE	13.970	164	4.510	6.491	2.329	446
Não Titulado	647	6	86	342	179	34
2° Grau	7.850	127	1.989	4.140	1.432	162
3 Grau	5.369	51	2.424	1.942	728	244
- Incompleto	2.452	19	815	1.045	435	140
- Completo	2.917	12	1.611	897	295	104
4° Grau	104	-	11	67	20	6
- Incompleto	38	-	3	27	7	1
- Completo	66	-	8	40	13	5
PESSOAL DOCENTE COM ESPECIALIZAÇÃO ,	6.396	103	768	4.132	1.158	235
PESSOAL TÉCNICO	11.318	203	2.092	7.582	794	642
Educacional	2.413	99	1.100	932	231	51
Médico	2.995	51	270	2.251	239	204
Paramédico	5.290	14	550	2.586	96	244
Psicológico	1.005	8	152	707	88	70
Assist. Social	580	40	99	345	72	24
Outros	1.035	16	141	761	68	49

FONTE: CENESP/MEC

significativamente a Região Nordeste e este fato, dentro do conjunto, produziu uma maior disparidade regional.

O índice encontrado para a Região Sul e inferior a média nacional, e nessa Região, o Rio Grande do Sul é o Estado que apresenta melhor situação de oferta de oportunidades. A Região Centro-Oeste registrou um índice superior a média nacional, devido a prioridade que o Distrito Federal vem conferindo a Educação Especial.

Indubitavelmente a Região Sudeste apresenta índices superiores à média nacional e, no relativo à distribuição de oportunidades educacionais, é a Região mais privilegiada do país. Nesta Região, os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais são os que acusam melhores níveis de distribuição de oportunidades educacionais para a população de excepcionais. Somente Espírito Santo registra maiores limitações na oferta de oportunidades educacionais.

Algumas hipóteses que se podem levantar à luz das análises procedidas:

- I - A distribuição de oportunidades educacionais para a população em situação de excepcionalidade segue a mesma tendência que para o resto da população.
- II - A oferta de oportunidades educacionais é limitada para atender a população de excepcionais, especialmente para os grupos carentes.
- III Os critérios para a expansão da educação especial ainda não permitiram reduzir a disparidades das oportunidades educacionais.

3 - IMPLEMENTAÇÃO DE ÁREAS PRIORITÁRIAS PARA ATENDIMENTO AO EXCEPCIONAL

3.1.- O Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979.

O primeiro Plano Nacional de Educação Especial, para o período 1977/1979 tem os seguintes objetivos gerais: (1)

- I - Apoiar técnica e financeiramente aos sistemas estaduais de ensino na organização de diferentes modalidades de atendimento ao excepcional, dentro da educação regular; as instituições particulares especializadas para atender as categorias de excepcionais que exigem assistência especial;

(1) Plano Nacional de Educação Especial 77 / 79 - MEC/SEG/CENESO/DDD/77

- II - Capacitar pessoal docente e técnico especializado das equipes multidisciplinares, para atender ao excepcional, a partir da educação precoce a formação profissional;
- III - Adequar o processo de ensino-aprendizagem para excepcionais, mediante a adaptação e experimentação de propostas curriculares, abrangendo diferentes áreas de excepcionalidade.
- IV - Promover a implantação de serviços de estimulação precoce, integrando os esforços das áreas de saúde, previdência e assistência social, para efeito de prevenção e de atendimento adequado;
- V - Promover a realização de estudos, pesquisas e experimentação no campo do atendimento aos educandos com problemas de aprendizagem escolar, apoiando iniciativas existentes, na busca de soluções inovadoras que possibilitem aperfeiçoamento dessa área.

Para cumprimento desses objetivos, e em continuidade de ações desenvolvidas no biênio 7S/76, estão em execução vários projetos que abrangem as áreas de cooperação técnica e financeira aos sistemas estaduais e as instituições privadas especializadas, recursos humanos, currículo, estimulação precoce e problemas de aprendizagem. Serão a seguir, relacionados aspectos do processo de execução desses projetos sob a Coordenação do CENESP enfocando problemas e dificuldades, a nível do referido Centro, dos sistemas estaduais de ensino e do setor privado, numa visualização da problemática da educação especial,

3,2 - Desenvolvimento da Ação Programada

- a) Na cooperação Técnica e Financeira aos Sistemas Estaduais de ensino a orientação fundamental das ações é integração do excepcional no sistema regular de ensino, proporcionando as Secretarias de Educação condições para organização e funcionamento dos serviços na arca; o aperfeiçoamento dos já existentes, nas diferentes modalidades, desde a educação pre-escolar até a formação profissional.

Todas as Unidades da Federação foram beneficiadas com este projeto, que inclui nas suas ações: realização de seminários e encontros; reformas, ampliações, aquisição de equipamentos para as oficinas pedagógicas e classes especiais. Não obstante a abrangência nacional, os resultados registrados ainda são pouco significativos em termos de expansão do atendimento a excepcionais no sistema regular de ensino. É preciso, esclarecer, entretanto, que em algumas unidades da federação, onde a educação especial era incipiente, fazia-se necessário, numa primeira etapa, atribuir prioridade ao treinamento de recursos humanos, adaptações de instalações

físicas para funcionamento de classe; especiais e/ou salas de recursos, elaboração e testagem de propostas curriculares e a própria estruturação do Órgão de Educação Especial das Secretarias de Educação. Assim sendo, nesses Estados da Federação, as ações desenvolvidas não poderiam resultar, a curto prazo, no aumento do número de excepcionais atendidos.

Por outro lado, em alguns Estados, que possuíam um sistema de educação especial organizado, já se registram tendências de expansão do número de excepcionais incorporados ao sistema, embora em ritmo lento, se considerando o volume da demanda potencial acumulada e a carência de medidas preventivas para reduzir seu índice de crescimento.

Uma das principais barreiras ao acesso a tratamento especial, é, notadamente no ensino regular, a carência e/ou funcionamento precário de serviços de diagnóstico, determinando falhas de classificação e encaminhamento, com sérios prejuízos para os alunos. Algumas vezes, educandos são erroneamente classificados como excepcionais e encaminhados para formas de atendimento segregado, seja no sistema regular, seja em instituições especializadas.

Outros problemas de organização do atendimento especial, notadamente no sistema regular de ensino, dizem respeito as adaptações que se devem introduzir nos componentes do processo ensino-aprendizagem e suas repercussões na elevação do custo/aluno. Essas adaptações variam segundo o tipo e grau de excepcionalidade e, também, segundo o nível e tipo de ensino. Numa abordagem geral, sem considerar as necessidades específicas para cada categoria de excepcional ou nível e tipo de ensino podem ser citados os seguintes problemas principais: inadequação das instalações físicas; dificuldades quanto à adaptação e adoção de métodos, currículos e programas; carência de material escolar, didático e de equipamentos especializados; insuficiência de pessoal docente e técnico com o preparo especializado necessário. Resta enfatizar a necessidade de garantir intercomplementaridade de ação entre o ensino regular e as instituições especializadas.

- b) A Cooperação Técnica as Instituições Privadas é dirigida a estabelecimentos especializados para excepcionais que, dado seu grau de deficiência, não podem frequentar classes comuns. As ações desse projeto estão orientadas para: criação de serviços de identificação e diagnóstico, serviços de atendimento precoce, até o treinamento profissional, em intercomplementaridade com o ensino regular, mediante aplicação de recursos para manutenção, aquisição de material didático, equipamentos especiais, recuperação e ampliação de instalações físicas.

2 No Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, assinala-se que Em 1975, foram atendidas 57 instituições especializadas nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência mental, distribuídas por 18 Unidades Federadas. Em 1976, ampliando o âmbito de atuação, foram beneficiadas 188 instituições, localizadas em 22 Unidades da Federação.

Para o triênio 77/79, numa linha de continuidade e esforço, foram fixadas as seguintes metas: em 1977, apoio técnico e financeiro a 235 instituições, localizadas em 22 Unidades Federadas; em 1978, 240 instituições, em 24 Unidades da Federação; em 1979, 366 instituições, cobrindo todas as Unidades da Federação".(1)

O problema de acesso a tratamento especial assume outras características, quando se trata de instituições privadas de natureza especializada. Essas instituições são consideradas especializadas por estarem organizadas para prestar serviços especiais para excepcionais. Todavia, neste caso, os problemas são, principalmente, de qualidade de atendimento. Há instituições, sobretudo para deficientes mentais, que se destacam como centros de excelência, funcionando em padrões de qualidade, em tal nível de sofisticação que seria impossível adotar como modelo para o País. De outro lado, um grande número de instituições especializadas, operando em níveis de qualidade inaceitáveis. Há ainda, a considerar a insuficiência, e mesmo inexistência, de instituições especializadas para algumas categorias e tipos de excepcionais que só podem ser atendidos nessas institui

ções, fato este que constitui um bloqueio ao acesso e tratamento especial.

- A transferência de recursos desse projeto é, feita diretamente para, as instituições particulares especializadas, sem participação das Secretarias de Educação. Essa sistemática vem contribuindo para reforçar a segregação dessas instituições em relação aos sistemas estaduais de educação, dificultando a viabilização da intercomplementaridade de ações entre escola comum-instituição especializada e a supervisão sistemática do atendimento prestado por essas agências. "Importa, esclarecer que a maioria das Secretarias colabora com as instituições especializadas cedendo professores e, em menor escala, pessoal técnico para serviços, tratando-se, ainda, de iniciativas isoladas e sem caráter sistematizado. Deve-se registrar "que os recursos financeiros transferidos para essas instituições são aplicados, principalmente, na sua manutenção, consequentemente, sem efeitos diretos na expansão ou melhoria dos padrões de atendimento.

Resto mencionar um problema que merece atenção especial qual seja o da . ampliação dos serviços de educação especial, para a população excepcio -
nal de zonas carentes, principalmente aquela localizada na periferia dos
grandes centros urbanos.

- e) Capacitação de Recursos Humanos tem como objetivos: habilitar, aperfei -
çoar e atualizar o pessoal docente e técnico para atender, progressiva -
mente, as necessidades dos serviços de Educação Especial das Secretarias
de Educação, de maneira que possam cobrir a demanda a nível de pré-esco -
lar, de 1º e 2º Graus, do ensino superior e supletivo, segundo as priori
dades estabelecidas.

Os cursos de treinamento do pessoal docente e técnico abrangem desde a
-qualificação das equipes do CENESP e dos grupos estaduais responsáveis pe
la programação, coordenação, execução, acompanhamento, controle e avalia
ção dos programas de educação, até a capacitação do pessoal docente para
universidades, criação dos cursos de licenciatura curta e plena e treina
mento dos professores de classe comum.

- No período 74/77 foram treinados 10.895 pessoas. Ano a ano, o número de
recursos humanos incorporados aos programas de treinamento vai incremen
tando-se; de 881 em. 1974 até 4.667 em 1977. Deve-se assinalar que é pro
vável que uma pessoa tenha participado em mais de um curso de treinamen
to; todavia, pode-se chegar a conclusão de que o esforço realizado, vem
contribuindo para melhoria da qualidade da educação especial.

A nível regional, nesse período, observa-se maior participação dos docentes
e técnicos nos cursos de treinamento na Região Sudeste (42,0%), Nor-" deste
(24,5%) e Sul (17,9%). Uma hipótese explicativa desta situação é que
nessas regiões registra-se maior incidência da população excepcional, mas
também, ha uma grande concentração dos serviços nas Unidades da Fede ração
que compreendem cada uma dessas regiões.

As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor percentual de
recursos humanos treinados, devido, principalmente, à falta de estrutura
ção de seus serviços, exceção feita ao Distrito Federal.

Quanto a oferta de bolsas de estudos, o Norte, Nordeste e Sul foram bene
ficiados. Geralmente essas bolsas são oferecias para cursos que se rea
lizam em cidades-polos de una região e são concedidas, ainda, para curso
no exterior.

Como principais problemas e dificuldades na preparação de recursos huma
nos podem ser destacados os seguintes:'

- há pouco interesse e motivação por parte das entidades encarregadas de treinamento: universidades, centros de recursos humanos das Secretarias de Educação, para desenvolvimento de programas na área, especialmente para determinadas categorias de deficiência;
- II - evasão de docentes e técnicos treinados e especializados, devido, muitas vezes, ao nível salarial insatisfatório e a falta de melhores condições de trabalho;
- III - em decorrência, talvez, do item anterior, o magistério, de modo geral, não valoriza a educação especial, o que se verifica pela limitada incorporação de docentes aos cursos oferecidos pelo CENESP;
- IV - o pessoal treinado é, muitas vezes, desviado para outras funções, o que . . . evidencia ausência de uma política de melhor utilização de recursos humanos ;
- V - a orientação desses cursos tem dado pouca ênfase aos aspectos relacionados com o trabalho do professor, vinculado com a comunidade e o papel que ele exerce.

d) O Projeto Reformulação de Currículo foi concebido para assegurar a integração do excepcional ao sistema regular" de ensino. Nesse sentido, foram elaboradas propostas curriculares a nível de 1º grau, implantando-se para este fim, um número crescente de projetos-piloto em várias unidades da-federação.

Essas propostas curriculares cobriram as áreas de deficiência mental educável (6 séries); deficiências visual e auditiva (.8 series) e superdotados (5 séries - 4a. e de 5a. a 8a.). Os problemas observados na execução deste projeto estão relacionados com as necessidades de treinamento de pessoal necessário; maior número de salas adequadas; aquisição de equipamento e material, requeridos para cada excepcional idade. No primeiro caso, há que se esperar o auxílio do projeto de Capacitação de Recursos Humanos com os cursos para a preparação de pessoal; no segundo e terceiro casos, fica-se na dependência dos recursos financeiros alocados pelo projeto de Cooperação Técnica e Financeira as Unidades da Federação. A questão de materiais instrucionais constitui-se em problema sério na educação de excepcionais. A educação especial não pode prescindir em função de sua clientela diversificada, de equipamentos e materiais especializados. Na área de deficientes mentais, a necessidade de equipamentos e materiais especializados é intensa do que na área dos deficientes auditivos, onde aparelhos que permitam utilizarmos resíduos' da audição assumem papel decisivo no processo educativo. Na área de deficientes da visão, há necessidade de equipamento especializado de produção de mate -

rial gravado, e de materiais impressos em relevo, e em tipos ampliada para a leitura de cegos ou de pessoas de visão subnormal. Esses equipamentos e materiais, instrucionais especializados são em grande parte, fabricados no estrangeiro e têm custo relativamente alto,

- e) Organização e Desenvolvimento dos Serviços de Educação Precoce, e do Pré-Escolar, com o propósito de promover atendimento especial as crianças de "alto risco", a partir dos primeiros meses de vida, e do pré-escolar, com a participação efetiva da família e a integração de esforços das áreas de Saúde e Previdência Social.

Este projeto foi iniciado em 1976, mediante apoio técnico e financeiro para realização de investigações e instalação de serviços.

Segundo dados registrados para 1974, o atendimento das crianças de menos de 7 anos foi pouco significativo com relação à demanda potencial. Só 0,6% do total de crianças de menos de 7 anos em situação de excepcionalidade foram atendidas pela educação especial. Cada vez mais incrementa-se a demanda de serviços especializados para o atendimento de crianças de "alto risco", pré-escolares com patologias definidas ou com distúrbios no seu desenvolvimento. .-----.

Até 1977 foram atendidas 3 (três) Secretarias de Educação, 1 (uma) Universidade e 2 (duas) Instituições Particulares, em 3 (três) Unidades da Federação. São bastante reduzidas e incipientes as ações neste campo. Resultados mais significativos se produzem através da atuação da Fundação Catarinense de Educação Especial e da Sociedade Pétalozzi do Brasil (RJ), que desenvolvem programas em áreas de baixo nível sócio-econômico, detectando, prevenindo e criando condições favoráveis para o atendimento de crianças de "alto risco".

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do seu Instituto de Puericultura, além de desenvolver ações, semelhantes as já citadas, vem se preocupando em oferecer condições estimuladoras as crianças internas que se submetem a tratamento clínico.

- f) Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem. Trata-se de projeto para atender à problemática dos alunos que apresentam discrepâncias entre seu potencial e seu rendimento escolar, com o objetivo de contribuir para a solução de problemas de repetência, cuja alta incidência ocorre especialmente na primeira série do 1º grau.

Em 1976, o CENESP fez convênio com a Universidade Católica do Rio de Ja_

neiro, para realização, em 1977, de um estudo analítico de crianças com problemas de aprendizagem, utilizando um enfoque multi e interdisciplinar, destacando elementos psicossociais, institucionais, pedagógicos, médicos, logopédicos e psicológicos.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro implantou projeto para atender a alunos com distúrbios de aprendizagem, utilizando três modalidades de trabalho: a) grupo de educandos repetentes, com apoio técnico em psicomotricidade; b) grupo com psicomotricidade integrada às atividades do currículo, com apoio de supervisor; e) grupo com atividade comum de alfabetização. A segunda modalidade ofereceu resultados mais positivos. A Secretaria de Educação e Cultura do Pará esta, também, desenvolvendo programa nesta área.

O CENESP remeteu questionário para as Unidades Federadas versando sobre o atendimento de alunos com problemas de aprendizagem, as modalidades empregadas, a metodologia aplicada, as necessidades da comunidade escolar e as agências ou centros de atendimento. Da análise das informações coletadas através desses questionários concluiu-se que: não há consenso geral sobre a conceituação de aluno com problemas de aprendizagem; há carência de pessoal e de serviços especializados; conseqüentemente, há deficiência de programação de avaliação objetiva e continuas assim como há falta de assistência técnica e financeira às instituições especializadas e as Secretarias de Educação.

Algumas hipóteses podem ser levantadas a raiz da implementação deste projeto, quais sejam:

- I - ha incidência cada vez maior de alunos com problemas específicos de aprendizagem e os sistemas de ensino regular não dispõem de suficiente capacidade técnica e financeira para atender a essa clientela.
- I] - as agências educacionais não têm uma concepção adequada sobre a população excepcional nesta área e os métodos utilizados vem dificultando a identificação e avaliação desse grupo; II; - um processo sistemático de identificação e de avaliação diminuiria intensificação da problemática e, provavelmente, a ocorrência de problemas paralelos graves;
- IV- os educandos portadores de problemas de aprendizagem que recebem atendimento adequado, como parte das atividades curriculares, têm possibilidade de demonstrar melhor rendimento e de se integrarem, com os demais no ensino regular. V- a alta incidência de educandos com problemas de aprendizagem poderá ser reduzida mediante a solução de problemas sócio-econômicos e culturais que lhes afetam.

3,3 - Problemas Gerais para o desenvolvimento das ações programadas

Alem dos problemas específicos de cada área de ação do CENESP, há outros, de caráter geral, a seguir identificados, que explicam, em grande parte, as causas das principais dificuldades para o desenvolvimento da educação especial,

- I - carência de dados e informações estatísticas que dimensionem e configurem a clientela em potencial para educação especial. Quanto a população de excepcionais já incorporada ao sistema educacional, as estatísticas disponíveis ainda não apresentam o grau de confiabilidade esperada e estão desatualizadas. O primeiro levantamento estatístico da educação especial, de âmbito nacional, foi realizado em 1974 através do SEEC, com a cooperação técnica e financeira do CENESP. Em 1977, foi efetuado um segundo levantamento, sob a responsabilidade dos órgãos citados, todavia, até hoje, seus resultados ainda não estão disponíveis para os usuários, posto que algumas unidades da federação não concluíram a fase de apuração dos dados coletados.
- II - inexistência de um plano de estudos e pesquisas na área de educação especial, englobando não apenas as pesquisas de natureza experimental, como, também, os estudos descritivos ou exploratórios, sem os quais, muitas vezes, não é sentida a própria percepção dos problemas susceptíveis de investigação profunda. A falta desse plano de pesquisas constitui, se, também, em grave limitação para o planejamento da educação especial, impossibilitando o conhecimento das respostas aos problemas educacionais e das alternativas de solução.
- III - Insuficiência de ação coordenada quanto aos vários níveis de planejamento nacional, regional, estadual e local. É possível que o alto grau de centralização do planejamento a nível federal venha dificultando sua adequação às necessidades a nível regional, estadual e local, acentuando do mesmo, em alguns casos, os desequilíbrios, em termos geográficos, da distribuição das oportunidades educacionais. As Unidades da Federação, quando possuem um Plano de Educação, em geral, não integram programas de educação especial. Há outros Estados que possuem um Plano isolado de Educação Especial. Mesmo a nível federal, ainda não se conseguiu organizar um sistema de planejamento integrado das ações dos diversos órgãos e programas do MEC.
- IV - Relativa importância atribuída à educação especial, em grande número de unidades da federação, identificada, dentre outros aspectos, pela natureza e posicionamento da unidade, de educação especial na estrutura das Secretarias de Educação, com diferentes graus de subordinação, afetando a tomada de decisões para alocação de recursos. Deve-se, ainda, mencionar, quanto a este último tópico, que, em sua maioria, esses serviços administrativos de educação especial não se constituem em unidades

des orçamentárias, não havendo, portanto, previsão de recursos para de desenvolvimento de programas nessa área, que são, salvo, algumas exceções, quase que totalmente mantidos com suporte financeiro do MEC/ . CENESP.

V - Escassez de recursos para educação especial, associada a , inadequação de critérios para sua aplicação, problema que se reveste de maior importância, dado o elevado custo da educação especial. Este problema pode ser detectado nos vários níveis da administração da educação especial.

VI Carência no mercado nacional e restrições na importação de equipamentos e materiais instrucionais, especializados para o atendimento educacional de algumas categorias e tipos de excepcionais, com sérias repercussões na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

VII - Necessidade de regulamentação do atendimento educacional para excepcionais pelos Órgãos normativos do Sistema Educacional, no plano federal e estadual.

VIII - Dificuldade de propiciar atendimento integral ao excepcional, principalmente, em decorrência da inexistência ou inadequação de mecanismos que garantam ações coordenadas entre os setores de' educação, saúde, trabalho e justiça, em âmbito federal e estadual. Quanto a ação integrada das áreas de educação e previdência e assistência social, medidas já vêm sendo adotadas com base no disposto na Portaria Interministerial nº 186, de 10/03/78.

4 - INTEGRAÇÃO SOCIAL DO EXCEPCIONAL

A população em situação de excepcionalidade vem sofrendo, desde épocas remotas, os problemas ocasionados pela marginalização social, gerados pela incapacidade dessas pessoas em cumprir os padrões criados pela sociedade e acentuados na população carente. Pode-se, então, falar de uma dupla marginalização: a condição de excepcionalidade e a de pertencer a um grupo de baixa renda.

Além da integração do excepcional à educação regular, que é a filosofia da política educacional, é preciso levar em conta os seguintes aspectos na sua integração social:

I - integração do excepcional na força de trabalho;

II - legislação quanto à integração do excepcional;

III - cooperação intersetorial para integração do excepcional;

IV - participação da família e da comunidade na integração do excepcional

4.1 - Integração do Excepcional na Força do Trabalho

Segundo Antônio Clemente Filho, por integração do excepcional se entende que ele "faça parte do complexo social com os encargos e privilégios que disso advêm, aproveitando ao máximo sua capacidade desenvolvida por métodos especiais que a sociedade tem obrigação de fornecer. É preciso que o deficiente integre, a sociedade, que ela dependa, do seu trabalho, como ele dela depende. Que o esforço enorme que ele realiza, embora para produzir minguados resultados, venha enriquecer o acervo social, como o trabalho de qualquer cidadão. Que se meça o mérito pelo esforço mais que pelos resultados". (1)

Os pronunciamentos da ONU, UNESCO, e OIT, a partir da Declaração dos Direitos Humanos, têm enfatizado a necessidade de profissionalização do excepcional e as oportunidades de trabalho a que tem direito.

No caso do Brasil, existe reconhecimento explícito da necessidade e do direito de profissionalização e emprego dos deficientes,- entretanto, os esforços são ainda insuficientes para atendimento a toda a clientela de excepcionais. Os diferentes modelos de atendimento se desenvolvem em caráter experimental e não chegam a absorver contingente expressivo em situação de excepcionalidade.

Quanto ao mercado de trabalho, verifica-se que são escassas as oportunidades para os excepcionais, o que limita sua efetiva integração social. Um dos aspectos que merece atenção nesse campo é a necessidade de existência de agências especializadas de emprego para excepcionais (ou pelo menos de departamentos especializados dentro dessas agências), a fim de promover a criação de empregos adequados as limitações da população, decorrentes das características de sua excepcionalidade.

4.2 - Legislação Quanto à Integração do Excepcional

Outro problema que afeta a população em situação de excepcionalidade é a falta de sistematização da elaboração de uma legislação adequada para o tratamento diferencial dos grupos sociais, em razão das características de sua excepcionalidade.

(1) Antônio dos Santos Clemente Filho: Participação da comunidade na Integração do Deficiente Mental MEC/QEA, Projeto Especial Multinacional - Brasil Paraguai - Uruguai - Brasília - D.F. - p. 4 - 1977.

Entre as conclusões e recomendações do Simpósio promovido pela Comissão de Educação e Cultura (3o Senado Federal sobre a Política do Excepcional, realizado em 1977, esta a de se examinarem todos os projetos de lei sobre o excepcional que tramitam nas duas Casas do Congresso Nacional.

O enfoque conferido a essa legislação parte do reconhecimento da qualidade e direito da pessoa humana.

Neste sentido, o tratamento diferencial ou especial à população excepcional deve permitir sua integração social e não uma superproteção ou segregação que conduza a agravar a situação de marginalização. Neste aspecto, é oportuno citar o que expressa Antônio Clemente Filho: "a integração social não se pode fazer por força "de uma lei, porem, várias medidas legislativas podem favorecê-la ou podem impedir a segregação e a marginalização.

O excepcional deve ser considerado pela lei como um ser humano igual aos outros, objeto como os outros de normas jurídicas, códigos e leis gerais que devem conter apenas disposições especiais que as condições pessoais do excepcionai exigirem.

As leis, tantas vezes advogadas, objeto de estudos em vários congressos e mesmo na literatura jurídica do continente, deverão conter disposições declarando o excepcional como abrangido pela legislação comum, desde que não incompatíveis com as disposições especiais que vierem a ditar. Desta forma, poder-se-á evitar "a exclusão dos excepcionais em planos e programas gerais de educação e assistência". (1)

O mesmo autor propõe que as leis para os excepcionais devem abranger desde a infância, juventude, maturidade, a velhice, buscando sempre, dentro de um processo contínuo, a realização máxima das potencialidades do excepcional, o que implica: evitar barreiras a seu acesso a empregos: promover recursos específicos e propor uma coordenação central para as atividades a níveis: federal, estadual e municipal, numa conjugação de esforços com a iniciativa privada. (1)

Quanto à legislação sobre a profissionalização do excepcional, foi proposto o seguinte, durante um seminário realizado em 1977. em Brasília, sobre o Estudo da problemática do Excepcionai;

"A legislação deve compreender a sistemática de treinamento profissional do excepcional; a orientação e encaminhamento ao trabalho; seu entrosamento no mercado de trabalho; os incentivos, especialmente subvenções substanciais, para a insta-

(1) Antônio dos Santos Clemente Filho. Participação da Comunidade... op. cit. p. 39, e p. 30.

lação de oficinas e a preparação de técnicos especializados que tem que ver com a preparação profissional do excepcional." (2)

-4.3 - Cooperação Intersetorial para a Integração do Excepcional

Embora esteja consignada no Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, a necessidade de uma ação intersetorial para o atendimento a população em situação de excepcionalidade, na prática se observa que ainda é bastante reduzida. Além do mais, é incipiente a coordenação que existe a nível estadual ou municipal com as organizações da comunidade e com as instituições privadas nesta área.

As sugestões apresentadas nesse particular, pelo Seminário referido neste documento, enfatizam a necessidade de maior participação e integração dos Ministérios: da Educação e Cultura, da Previdência e Assistência Social, da Saúde, do Trabalho e da Justiça, cujas atividades seriam, dentre outras:

- I - estudo conjunto para delimitação de atuações de cada órgão oficial, a partir-do que cada Ministério exerceria a coordenação de projetos centro de sua área específica, contando com a colaboração de outros órgãos;
- II - elaboração de um plano amplo de prevenção em que se fixariam as responsabilidades-de sua execução;
- III - elaboração de normas para atendimento a crianças de "alto risco" e a seus familiares, bem como para o treinamento de equipes multidisciplinares específicas;

é oportuno mencionar a existência de recente Portaria Interministerial de número 186/78, na qual estão definidas e delimitadas as áreas de atuação do MEC e do MPAS, quanto ao planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais. Essa Portaria caracteriza o atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional, definindo e delimitando as respectivas clientela.

4.4 - Participação da Família e da Comunidade na Integração do Excepcional

A família e a comunidade desempenhara papel importante na integração social dos excepcionais.

(2) Ministério da Previdência e Assistência Social - Seminário para Estudo . da Problemática do Excepcional em Brasília - Conclusões Finais - Centro de Serviço "Social 22 a 27 de agosto - 1977 "-10 pp p. 5.

Como bem expressa o já citado Antônio Clemente dos Santos: "A integração social não é rápida nem fácil. Começa na família, traumatizada no seu íntimo pela presença do deficiente e, por isso mesmo, propensa a rejeitá-lo de início. Da rejeição inicial, caminha para a aceitação passiva e egoísta, e desta para a aceitação ativa, o esforço para sua recuperação e integração familiar e social. Nem todas as famílias atingem esta terceira fase.

É claro que não se poderá pretender integração social para alguém marginalizado dentro de sua própria família. Por isso, nenhum programa de recuperação e integração dos deficientes poderá esquecer o aspecto importante da educação dos pais." (1) .

Neste particular, quatro pontos são relevantes: (2)

- I - conscientização da comunidade quanto à recuperação do excepcional em vários níveis e de sua integração social, transformando-o em força socialmente ativa, para sua auto-realização e sustento, contribuindo para a economia nacional;
- II - reeducação dos pais no trabalho de recuperação do excepcional, para que este seja aceito com suas limitações, não se lhe negando, por rejeição ou superproteção, as oportunidades de desenvolver suas potencialidades;
- III - participação da comunidade nesse processo de recuperação, propiciando condições que o favoreçam levando o excepcional à sua reabilitação;
- IV - oferta de serviços especiais adequados as necessidades do excepcional, de acordo com o estágio da vida e possibilidades de recuperação, com o objetivo de conseguir sua efetiva integração social.

(1) Antônio dos Santos Clemente Filho, Participação op. cit. p.5

(2) Ibid. p. 17-18.

5 - SUBSÍDIOS PARA ESTABELECIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

As ações corretivas a adotar na área de educação especial devem ser programadas objetivando:

I - Expandir a oferta de oportunidades de atendimento educacional para excepcionais .

A expansão do atendimento educacional para educandos excepcionais deve ser planejada de modo a corrigir os desequilíbrios demanda-oferta de serviços especiais identificados-; propondo-se as seguintes prioridades e estratégias de ação:

a) acelerar o processo de integração do excepcional no sistema regular de ensino, aproveitando-se a capacidade instalada da rede oficial e particular, com as adaptações que se fizerem necessárias. Segundo estudos realizados em diversos países, principalmente nos Estados Unidos, esta estratégia, além de possibilitar o atendimento a um maior número de alunos a um custo/aluno mais baixo, se comparado com a manutenção de excepcionais em instituições especializadas, revela-se como o meio eficaz de garantir a "normalização" da vida do excepcional em sociedade. Sugere-se, também, a criação de incentivos para que os estabelecimentos particulares de ensino comum venham a colaborar de forma significativa no atendimento a excepcionais, medida que se reveste de maior importância para expansão da oferta de oportunidades educacionais para esta clientela, se for levada em conta a insuficiência da rede oficial de ensino para responder à demanda potencial de educação. Faz-se, portanto, necessário reforçar as ações de cooperação técnica e financeira aos sistemas de ensino das unidades federadas, introduzindo mudanças na sistemática operacional, visando, a imprimir-lhe maior eficácia;

b) ampliar as oportunidades especiais em instituições especializadas, públicas, e particulares. O atendimento em instituições especializadas visará a:

- habilitar o excepcional para ingresso no sistema regular de ensino e complementar o atendimento prestado no ensino regular;
- atender os excepcionais cujas condições pessoais impeçam sua integração no sistema de ensino, via regular ou supletiva, e propiciar atendimento educativo continuado, incluído a formação profissional que lhes assegure ingresso no trabalho protegido ou competitivo.

O atendimento em instituições especializadas, embora de caráter segregativo, apresenta-se como importante e estratégia para tomar via-

vel e mesmo acelerar a integração, no sistema regular de ensino de excepcionais que podem beneficiar-se das modalidades de serviços nele oferecidas. Nesse sentido, a atuação das instituições especializadas deverá ser orientada, prioritariamente, para os programas de educação "cação pré-escolar e de ensino profissionalizante. E, ainda, as instituições especializadas devem funcionar num esquema de intercomplementaridade de ações com os estabelecimentos regulares de ensino, fazendo-se necessária, sua progressiva integração aos sistemas de Ensino das Unidades Federadas, para efeito de planejamento, coordenação e supervisão. E, também, indispensável que, para o cumprimento das funções que lhes são atribuídas, as instituições especializadas sejam organizadas segundo o princípio de normalização garantindo, tanto no atendimento de caráter temporário como continuado, condições de educação mais semelhantes, tanto quanto possível, daquelas adotados nos estabelecimentos comuns.

Do exposto, conclui-se pela necessidade de manter e reforçar as ações de cooperação técnica e financeira às instituições especializadas - das, públicas e particulares, reformulando a sistemática operacional adotada no que concerne as instituições privadas, com vistas a favorecer sua progressiva integração nos Sistemas de Ensino das unidades Federadas. E, ainda, acionar os mecanismos de ação integrada com o Ministério da Previdência e Assistência Social, previstos na Portaria nº- 186, de 10/05/73;

- e) a expansão de oportunidades de atendimento, seja no sistema regular de ensino, seja em instituições especializadas, deverá ser planejada de modo a corrigir o desequilíbrio de oferta de oportunidades educacionais em termos geográficos. Quanto a este aspecto, as ações, corretivas, exigindo reformulação do sistema de planejamento e adequação dos critérios para alocação de recursos ao disposto na Lei 5.692/71, visarão a corrigir a defasagem de oferta de serviços especiais sob enfoque regional, estadual e, a nível local, entre as zonas urbanas e rurais. Uma alternativa que merece estudo de viabilidade e a da descentralização progressiva do processo de planejamento, criando e/ou reativando um sistema de planejamento a nível regional, estadual e municipal. E de supor que, dessa forma, seja possível planejar o desenvolvimento da educação a partir da identificação das necessidades locais a serem atendidas. É necessário enfatizar que a correção desses desequilíbrios demanda/oferta em termos geográficos não é um problema típico da educação especial, mas um reflexo de um problema geral do sistema educacional e sua solução depende, em grande parte, das prioridades e estratégias adotados por outros órgãos do MEC, posto que se pretende integrar o excepcional no sistema regular de ensino. A título de exemplo, no momento em que o MEC decide

concentrar esforços para expansão do sistema educacional em zonas rurais, seria de se esperar que a existência de uma clientela especial, fosse considerada nas estratégias a serem adotadas;

d) quanto as categorias e tipos de excepcionalidade, ao se estabelecer linhas de ação, prioridade deveria ser atribuída aquelas que apresentem maior incidência e para as quais a falta de atendimento trará mais graves prejuízos para o indivíduo e para a sociedade. A pirâmide normal de incidência de excepcionalidade registra na base os casos menos graves, que podem beneficiar-se dos diversos tipos de atendimento integrado no sistema regular de ensino, e no apice os casos muito severos, que exigem tratamento especial segregado em instituições especializadas. Assim, a estratégia a adotar é a de compatibilizar a taxa de escolarização com o percentual de incidência de cada categoria e tipo de excepcionalidade, corrigindo-se os desequilíbrios constatados entre esses índices em âmbito nacional, regional, estadual e local.

II - Identificar e prestar atendimento especializado, o mais cedo possível, a pré-escolares portadores de distúrbios no desenvolvimento, de modo a prevenir e/ou reduzir os efeitos de carências, disfunções ou lesões sobre os processos de aprendizagem.

As ações preventivas em matéria de educação especial devem ser intensificadas, posto que se constituem em pré-requisito essencial para a solução dos problemas detectados nessa área. As seguintes prioridades e estratégias poderiam ser adotadas:

a) expansão do atendimento ao pré-escolar, desde o nascimento até 6anos de idade. Para a faixa etária de 0-3 anos-, serão organizados "serviços de estimulação precoce em creches da LBA, contribuindo o MEC/ /CENESP, no treinamento de recursos humanos e na definição de normas para organização de serviços. Esse atendimento poderá, também, ser prestado em instituições especializadas, fornecendo o MEC/CENESP apoio técnico e financeiro para implantação e manutenção desses serviços.

Os excepcionais na faixa de 4 a 6 anos poderão ser atendidos em instituições especializadas ou em escolas maternas e jardins de infância do sistema regular de ensino, sempre que puderem beneficiar-se • dessa integração. Ainda, neste caso, a expansão pretendida depende, basicamente, das soluções propostas pelo MEC para expansão da _____ rede de ensino pré-escolar-comum;

b) a implantação de serviços de identificação e diagnóstico e uma das ações prioritárias no campo da escola educação especial. A recomendação básica é que o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, realizado o mais cedo

do possível, por equipe interprofissional especializada, que precederá à avaliação global do excepcional, utilizando procedimentos e instrumentos das áreas Bio-médica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade. A estratégia proposta é a da utilização, sempre que possível, dos serviços especializados da LBA/MPAS. ou na ausência destes, aproveitando-se os recursos de natureza médico-psicossocial e educacionais oferecidos pela comunidade;

- e) programas de informação, orientação e preparo da família para identificação e participação no atendimento, constituem-se em ações complementares de grande relevância para o alcance dos resultados esperados.

III - Propiciar continuidade de atendimento educacional até o grau de terminação compatível com as aptidões dos educandos excepcionais.

A educação de excepcionais é tanto menos "especial" quanto mais elevado o nível de ensino. Assim e que as prioridades para implantação de serviços especiais incidem no ensino pré-escolar, de 1º grau e profissionalizante. Os excepcionais que podem avançar até níveis mais altos de ensino o fazem em igualdade de condições com os demais educandos. O grande problema identificado em termos de progressão no sistema é o de profissionalização para aquelas categorias de excepcionais que exigem ensino profissionalizante especializado, que garanta terminalidade ao processo educacional. As seguintes prioridades e estratégias poderiam ser recomendadas para a solução desse problema.

- a) implantar serviços especiais de ensino profissionalizante em instituições especializadas, públicas e particulares, para excepcionais que exigem atendimento altamente especializado, pondo em prática os dispositivos da Lei 5.692/71, relativos à antecipação da aprendizagem profissional;
- b) aproveitar, com as adaptações necessárias, os recursos do ensino supletivo, no que tange à aprendizagem e qualificação profissional para os excepcionais que possam beneficiar-se desses recursos;
- e) para os excepcionais que podem prosseguir normalmente até o ensino de 2º grau comum, surge a necessidade de garantir a oferta das habilitações básicas, compatíveis com as aptidões desses educandos, o que depende diretamente da capacidade instalada da rede de ensino de _____ 2º grau, e das prioridades e estratégias adotadas para sua expansão e adequação às necessidades da clientela.

d) criar condições para incorporação de excepcionais no mercado de trabalho , protegido e/ou competitivo. No primeiro caso, ha que se proporcionar apoio técnico e financeiro para instalação de oficinas protegidas, em colaboração com as empresas. No segundo caso, surge a necessidade de eliminar as barreiras legais para ingresso do excepcional no trabalho competitivo, e sensibilizar a comunidade empresarial para aceitação do excepcional, em condições de igualdade com os demais profissionais. Toma-se, ainda, indispensável a montagem de sistemas de acompanhamento e avaliação de desempenho profissional do excepcional no trabalho.

IV " Elevar os padrões qualitativas dos serviços especiais para excepcionais.

Para garantir padrão mínimo de qualidade no atendimento a excepcionais, tanto no sistema comum de ensino, como em instituições especializadas, propõe-se o desenvolvimento das seguintes ações corretivas, incidindo nos componentes do processo Ensino-Aprendizagem.

- a) Adequar as instalações físicas de acordo com os requisitos técnicos para atendimento as diversas categorias e tipos de excepcionais. Para isto, faz-se necessário definir especificações teóricas quanto as construções e equipamentos escolares para excepcionais e desenvolver um programa de assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino. No sistema regular de ensino, dever-se-ia atribuir prioridade à construção, ampliação ou adaptação de ambientes para funcionamento de salas de recursos e classes especiais. O ideal seria, entre tanto, que no planejamento da construção de unidades escolares já fosse considerada a necessidade desses ambientes especiais para atendimento à clientela excepcional. Nas instituições especializadas já existentes, ha necessidade de melhorar as condições das instalações físicas e construção ou adaptação de ambientes para funcionamento de . . . serviços de estimulação precoce, de educação pré-escolar, de oficinas pedagógicas e oficinas protegidas;
- b) acelerar a experimentação de propostas curriculares adaptadas para excepcionais, e promover, após a avaliação e as revisões que se fizerem necessárias, sua adoção progressiva pelos sistemas de ensino das diversas unidades federadas. Esta última providência é da responsabilidade direta dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, que precisam intensificar sua atuação no que concerne à educação especial, inclusive estabelecendo normas para o tratamento especial que lhes deve ser prestado;
- e) incentivar o "design, produção e distribuição em larga escala e/ou criar facilidades para importação de material escolar, didático e e-quipamentos especializados para as diversas categorias o tipos do e_x

- . cepcionais. Ainda, para as ações neste campo, registra-se a importância da colaboração que outros órgãos do MEC poderiam prestar, se consideradas suas ações específicas de atuação;
- d) acelerar a formação de recursos humanos para educação especial, envolvendo pessoal docente e técnico especializado para serviços de estimulação precoce, de ensino de 1º grau e profissionalizante, para as diversas categorias de excepcionais. Nesta área, a estratégia mais eficaz a ser adotada é a inclusão da formação de professores especializados no sistema comum de preparo de magistério, em vários níveis, de acordo com o que prescreve a Lei 5.692/71. Para isto, faz-se necessária atuação efetiva dos Conselhos de educação, no sentido de introduzir alterações nos currículos mínimos de formação de docentes. Quanto aos demais técnicos que participam do atendimento a excepcionais, sua formação já faz parte do sistema de preparação de recursos humanos, em cursos de 2º grau, de 3º grau, em cursos de curta ou longa duração, e mesmo, a nível de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado. Paralelamente, ainda se faz necessária atuação do CENESP na área de treinamento de recursos humanos, mediante promoção de cursos e/ou concessão de bolsas de estudo para atualização, aperfeiçoamento e especialização, em vários níveis, no país e/ou no exterior. Medidas complementares devem ser adotadas para evitar a evasão de pessoal treinado, ressaltando-se, dentre outras, a revisão e atualização dos níveis salariais dos diversos profissionais que atuam na área de educação especial, e o estabelecimento de condições favoráveis de ingresso, acesso e progressão na carreira;
- e) propõe-se, ainda, para garantir padrão mínimo de qualidade à educação especial, a fixação de critérios qualitativos para concessão de subsídios às agências executoras, incentivos às inovações que possam contribuir para a eficiência e eficácia do sistema de atendimento, e estabelecimento de mecanismos permanentes de supervisão e controle

Para que essas ações corretivas, orientadas para expansão, com ênfase na prevenção e continuidade, e para elevação dos padrões qualitativos da educação de excepcionais, surtam os efeitos desejados, indispensável se toma a adoção, dentre outras, das seguintes medidas:

- I - Incorporação da educação especial ao sistema de informática do MEC, a fim de possibilitar a coleta e tratamento de dados estatísticos, com a fidedignidade e atualidade necessárias para subsidiar o processo de planejamento. Sugere-se, ainda, a realização de estudo de viabilidade da execução de Censo de Excepcionais, em colaboração com o IBGE.
- II - Elaboração de plano de estudos e pesquisas na área de educação especial, optando-se pela seleção de temas, relacionados com os componentes insti-

tucionais do sistema de educação especial, cuja identificação permitirá destacar aqueles que estão a suscitar questões carentes de investigação, e cujos resultados propiciem oportunidade e viabilidade da utilização em **larga** escala.

Estruturação dos órgãos de educação especial das Secretarias de Educação, sugerindo-se que, na medida das possibilidades, venham a constituir-se em unidades orçamentárias, o que garantira a previsão anual de recursos para essa área de ensino. A integração da educação especial nos Planos de Educação das unidades federadas e outra medida recomendada.

Estudo, proposição e/ou ativação de mecanismos que favoreçam uma ação integrada em tenras das várias áreas de atuação do Governo (Educação Saúde, Trabalho, Justiça, Previdência e Assistência Social), das várias e órbitas administrativas, (federal, estadual, municipal e particular), num enfoque intra e intersistemico . Esta estratégia, além de propiciar a racionalização e otimização dos recursos aplicados em educação espe -cial, possibilitará a organização de atendimento integral ao excepcio -nal

- 1 Bank Mikkelsen, N. E. *Misconceptions of the Principle of Normalization*, Flash on the service for the Mentally Retarded III. The Personal Training School. 44 Publication Marts, 1918, Copenhagen, pp. 11-48.
- 2 Camara dos Deputados, /. *Realidade Brasileira do Menor*, Centro de Documentação e Informação, Brasília, 1976 pp. 259.
- 3 Comissão de Educação e Cultura do Senado, *Conclusões do Simpósio sobre a Política do Excepcional*, Brasília, 30/11 a 01/12/1977 pp. 4.
- 4 Dibward, Gunner, *Formalization and Integration, Shifting Empires*. Flash on the service for the Mentally Retarded III. The Personal Training School. 44 Publication. Marts 1968, Copenhagen, pp. 30-36.
- 5 Filho, Antônio dos Santos Clemente. *Participação da Comunidade na Integração do Deficiente-Mental*, M.EC/DEA, Projeto Especial Multinacional Brasil-Paraguai-Uruguai-Brasília, DF, 1977. pp. 60
- 6 Lima, A.C. Daisy. *Problemas dos Deficientes Mentais Físicos e Visuais.Suas soluções no Distrito Federal* extraído de Ia. exposicion en el Simpósio sobre a Política do Excepcional. Brasília, 30/11 a 01/12/1977, pp. 4.
- 7 MEC/CENESP, *Seminário sobre Planejamento de Educação Especial* - Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, DF-1974 pp. 84.
- 8 MEC/CENESP. *Síntese das Principais Realizações do CENESP*, Janeiro de 1978, pp. 13.
- 9 MEC/DEF, *Sistema Especial de Promoção Educativa do Menor* - SEPREM Projeto 1, Brasília, 1978. pp. 19 e anexos.
- 10 MEC/SG/CENESP, *Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial*, CENESP, 1974, pp. 34.
- 11 MEC/SG/CEMESP/SEEC, *Educação Especial, dados Estatísticos 1974* - Volume I, CENESP/SEEC, Rio de Janeiro 1975, pp. 198.
- 12 MEC/SG/CENESP, *Plano nacional de Educação Especial 1977/79* - Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, DF. 1977 pp. 31.
- 13 Ministério da Previdência e Assistência Social, *Seminário para Estudo da Problemática do Excepcional em Brasília, Conclusões Finais*, Centro de Serviço Social, 22 a 27 de agosto de 1977, pp. -10.
- 14 Parecer nº 848/72 - C.F.E. - Comissão de Ensino de 1º e 2º Graus.
- 15 Pereira, Olivia da Silva, *Integração do Excepcional na Força do Trabalho*, Projeto Especial Multinacional Brasil-Paraguai-Uruguai, MEC/OEA, Brasília, D.F. 1977, pp. 170.
- 16 Pires, Nise. *Educação Especial em foco*, MEC/INEP/CBPE, 1974 - Rio de Janeiro, pp. 162.
- 17 Portaria Interministerial nº 185, de 10 de março de 1978, D.O 20/03/78 que regulamentou a Portaria 411 - MEC/MPAS - *Planejamento e Implementação de Programas de Atendimento a Excepcionais*
- 18 Portaria Interministerial 477 de 11 de agosto de 1977, D.O. de 15/08/77, *que estabelece diretrizes básicas para ação integrada do MEC e MPAS no campo de atendimento a excepcionais.*
- 19 Ramos, Aidyl Macedo de Queiroz e Juan Pérez, *Deficientes Mentales*, MEC / OEA, Projeto Multinacional de Educação, Brasil-Paraguai-Uruguai - CENESP/ 1975, pp.05.