

0311
MEC/INEP

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
DO RECIFE

CURSOS E HABILITAÇÕES

Maria Graziela Peregrino

Recife, Outubro de 1972.

CURSOS E HABILITAÇÕES

Impõe-se um reexame da terminologia referente aos conceitos de cursos e habilitações, em vista não só da atual nomenclatura relativa ao ensino de 1º e 2º graus, como da reforma universitária, exposta em inúmeros textos oficiais e legais sobre a matéria.

É de esperar que, em abono dessa nomenclatura oficial e oficiosa, estejam subentendidas - situações concretas da educação brasileira atual, como também estejam subentendidos conceitos es- tratificados cultural e sociologicamente, por uma certa fixação consuetudinária, por parte de po- líticos da educação e administradores escolares, que construíram, nem sempre da forma desejável, a partir de situação "de fato" dispositivos "de di- reito", à margem do processo histórico educacio- nal brasileiro.

Para uma análise exaustiva do assunto, se- riam requeridos estudos em profundidade de toda uma tradição educacional brasileira, mesmo que essa tradição, "in casu", tenha sido diversamen- te mutilada por reformas e por pseudo-reformas - de ensino, que não chegaram a se cristalizar em sistemas organicamente definidos, ou em mode

los educacionais estáveis.

Falta, a meu ver, nos nossos meios educacionais o cultivo de uma filosofia da educação brasileira, que fundamente, informe, acompanhe e interprete, com toda a profundidade conceitual, todas as reformas e tentativas de reforma que se produziram e continuam a se produzir, numa sucessão de eventos por vezes incontroláveis.

A breve tradição brasileira, com relação a cursos e habilitações, tem sido mais significativa, em seu conteúdo e alcance cultural, com referência a "cursos".

No períodos colonial e imperial da nossa história da educação de país descoberto no início do século XVI, sem tradição cultural, se comparada com modelos europeus ou asiáticos, é preciso lembrar as experiências havidas nesse campo da educação.

Basta recordar o que significaram, nos tempos do Brasil colônia e império, os estudos que se concentravam nos modelos acadêmicos das "aulas" de filosofia, de teologia, de grego, de latim e de retórica, segundo tradições de cultura europeia e, especialmente, conimbricense..

A tradição europeia de aula como curso não chegou a se fixar, no século atual, nem mesmo nos primórdios do século XIX, porquanto a abertura dos cursos jurídicos, em Olinda e São Paulo, a 11 de agosto de 1827, inaugurou uma sistemática nova, que polarizou, em torno do acontecimento e não, apenas, em torno da nomenclatura, um novo estilo de vida acadêmica.

As mutações de sentido da nomenclatura não foram simples ocorrências gramaticais, devido à meticulosidade dos filólogos. Traduziram, em épocas diversas da evolução do povo brasileiro, e ao longo do processo político derivado do espírito de afirmação nacional da Independência, as expectativas e as iniciativas de elites intelectuais, que se empenharam em traçar os primeiros passos da cultura brasileira.

É de notar que a semântica pedagógica tem, como as outras semânticas, de outras áreas do conhecimento humano, a sua fundamentação no contexto sócio-cultural do país, não sendo restrita a um caso de pura gramática.

Nos dias atuais (expressão um tanto ambígua e demasiado abrangente) é preciso verificar até que ponto a nomenclatura de curso resiste a outras nomenclaturas.

De passagem, lembro a nomenclatura de treinamento, que tanto se vem usando, especialmente a partir do Plano Trienal de Educação do MEC, dos planos do INEP, do DNE/PAMP e de tantos outros, que se sucedem numa contínua mutação e, até, em recíprocas assimilações, mais híbridas, do que mesmo assimilações conceituais.

Refiro-me ao "curso de treinamento" tantas vezes citado em documentos oficiais do MEC, nesta década de 60 a 70, e, ainda, nos dias atuais, o que me parece um hibridismo pedagógico inaceitável. Ou se trata de curso, ou se trata de treinamento.

Mas reunir os dois em uma entidade só, com os mesmos objetivos e os mesmos instrumentos, não parece solução razoável a um perito de educação que possa distinguir uma coisa da outra.

Outra nomenclatura a registrar, aqui, embora sem grande importância para o caso brasileiro é a de "assinatura", ocorrente em diversos países centro ou sul-americanos, mas sem uso no modelo brasileiro.

5.
As "assinaturas de aulas" não chegam a ter repercussão no nosso atual sistema educacional, apesar dos fáceis mimetismos que, às vezes, com prometem a nossa originalidade, no apresentar - de soluções não brasileiras para problemas bra sileiros de educação.

Há quem, até, preveja a volta da nomenclatura de "aulas" como sinônimo de "cursos", no atual estágio da educação brasileira.

Voltando ao conceito de curso, num retrospecto histórico da educação no Brasil, vê-se que, na grande maioria dos casos, curso tem sido uma seqüência orgânica de estudos, com ob jetivos definidos, de acordo com uma sistemáti- ca elaborada.

De tal modo, o curso tem organicidade ou deve mantê-la, no decorrer da seqüência de estu dos, que seria uma mutilação do curso qualquer interrupção mais forte no mesmo. O curso seria uma corrida de obstáculos, sem direito a uma in terrupção mais demorada, a menos que, após a in terrupção, aquele que corria e parou, recomece do ponto em que interrompeu.

A palavra curso, devido ao uso multiforme que tem sofrido, ao longo das experiências e dos níveis educacionais os mais diferenciados, modificou, em parte, o seu significado original baseado na etimologia latina.

A palavra curso, como é necessário lembrar, provem do latim "cursus", que por sua vez, procede de "currere" (correr). Assim, "cursus" - significa carreira, corrida, andamento, o andar, movimento; curso, duração, seguimento; continuação, carreira, andamento; florescência, prosperidade. (Cfr. Novissimo Dicionario Latino - Fortuguez, L. Quicherat e F.R. dos Santos Saraiva, Rio de Janeiro, B. L. Garnier, s/d., p. 328).

Esta remissão ao vocábulo de origem latina vem reforçar o sentido da ideia de curso como carreira, duração, seguimento e continuação.

Tentando uma análise do assunto, será oportuno lembrar alguns aspectos da significação - que "curso" tem, ou pode ter na atual conjuntura sócio-cultural e educacional do Brasil, nestas últimas três décadas, sobretudo no período de 1960 aos nossos dias.

É evidente que o crescimento vegetativo da população brasileira vem exigindo e impondo um

esforço crescente das agências educacionais no sentido de serem oferecidas maiores e, talvez, melhores oportunidades de estudo à grande massa de crianças, adolescentes e jovens que procuram as escolas.

Há uma crescente demanda de escolas e de cursos.

A apetência educacional é um fato consumado, hoje, na grande massa da população jovem brasileira, que procura os cursos quase com um desejo messiânico de que a sua situação pessoal irá melhorar, após o curso concluído.

Daí uma série de oportunidades de cursos que se oferecem, ora por exigência mesma da pressão da clientela que procura oportunidades de estudar, ora por promoção em larga escala de cursos novos, que as agências educativas realizam, às vezes sem um estudo do mercado e das suas reais necessidades.

Multiplicam-se os cursos: eis o fato inegável. Se eles correspondem, de fato, às exigências de demanda, ou se a oferta é produzida sem atender para as exigências qualitativas e quantitativas do crescimento econômico e do desenvolvimento sócio-cultural, isto é outro assunto a analisar. Merece, realmente, uma conside-

ração especial.

O fato concreto aí está, para servir de reflexão: multiplicam-se os cursos de toda e qualquer espécie ou nível e, nem sempre, quem os promove tem a certeza de que eles irão a atingir objetivos definidos. Vejamos algumas tensões que a palavra curso vem comportando recentemente, pelo menos nas experiências brasileiras de educação.

1) Curso como transmissão. Trata-se de uma transmissão ora de conhecimentos, ora de técnicas, que o sujeito recebe de quem os oferece.

A atitude passiva e receptiva, nem sempre traduz uma receptividade desejada a nível de aprendizagem. Esse tipo de curso como transmissão quase não apela para o dinamismo, a inventividade, o auto-desenvolvimento do indivíduo que recebe. Nele se realça mais o papel ou a função do transmissor, pouco importando se (e até que ponto) o que recebe a transmissão, realmente sabe recebê-la e, mais do que isso, pode e sabe transformá-la.

O ensino chamado primário (bem como o de nível secundário na terminologia anterior à Lei nº 5692/71) incorreu no erro pedagógico

de supervalorizar o curso transmissão, se bem que isto não seja uma posição inflexível, sem exceções. Mas, em linhas gerais, foi esse o desvio metodológico que levou os educadores a uma exacerbação de posições, centralizando de tal modo o ensino e a sua didática no próprio professor, que não restava quase nada ao aluno, para construir ou fazer com a iniciativa própria.

O "Curso transmissão" tinha por objetivo dar, transmitir, sem se preocupar, de fato, se aquilo que dava e transmitia ao aluno estava sendo usado, de modo criativo e pessoal.

É uma forma de supervalorização da função docente, em detrimento da pessoa que procura entender, aprender e assimilar.

Os cursos de carga horária pesada em curto período de duração, quando não deixam tempo livre suficiente para os alunos analisarem os assuntos explanados, incorrem no perigo de um paradoxal esvaziamento de conteúdo, por de feito de não assimilação por parte da cliente la. E será um defeito da clientela, ou um de feito técnico da estruturação do curso que não prevê o necessário retorno dos ensinamentos teóricos e das técnicas apressadamente -

transmitidos ?

Incorrem no mesmo perigo de esvaziamento - aí por parte da não receptividade operacional da clientela - como poderia ocorrer um esvaziamento, de fato, em outro, tipo de curso de conteúdo extremamente pobre.

É um fato a observar, tanto mais que a premência de tempo tem sido o modelo inadequado de muito curso desse tipo - "o u. r. s. o. transmissão" - sem que se verifique, da parte dos alunos, a necessária assimilação de conteúdo.

O tempo para estudo e reflexão pessoais é um ingrediente necessário a qualquer tipo de curso.

2) Curso como processo. Trata-se de outra modalidade, a meu ver, com fundamentos psicológicos na aprendizagem pessoal. Insistir na tecla da aprendizagem pessoal pode parecer - um truísmo desnecessário, em se tratando de educadores ou de pedagogos que, supostamente, sabem o que querem em educação.

Todavia, é preciso salientar, para quem lida com os problemas corriqueiros do dia-a-dia, em educação, que a aprendizagem pessoal

é de extrema necessidade para quem acredita possuir uma teoria da aprendizagem.

O curso como processo, embora não seja esta uma linguagem nova nem exótica, é uma exigência da aprendizagem como tal, especialmente se se atender às condições subjetivas, especiais, em que se verifica toda e qualquer aprendizagem. Se um curso é dado a uns ou a vários indivíduos, mas se o curso não os atinge, não os estimula e não os predispõe a formas pessoais de expressão, de que serve o curso? So-mente para ser dado? É forçoso reconhecer que nenhum curso pode ser dado como se fosse um "ars gratia artis", sem finalidade própria. O sujeito que, supostamente, se submete ao curso, precisa extrair dele alguma coisa que, devidamente assimilada por ele, traduza uma vivência pessoal. Em outras palavras, o curso, para atingir seu objetivo próprio, precisa ser entendido, assimilado e vivenciado pelo sujeito ou pelos sujeitos aos quais se dirige.

Daí uma espécie de "feed-back" que se estabelece entre o curso, o sujeito e a sua experiência vital.

Pode-se, todavia, perguntar que papel teria o professor nesse sistema indicado, suma-

riamente, acima, de "feed-back" da aprendizagem.

Como o tópico aqui abordado está referido a curso, sem exclusões do que um curso comporta em sua estrutura completa, inclusive em recursos humanos, é óbvio que a função do professor está implícita no processo, a menos que, por quase exceção, estivesse em foco o caso do ensino programado por máquinas de ensinar. Nem mesmo nesse caso extremo - que, hoje, em face da tecnologia se torna cada vez menos extremo, haveria uma anulação da função docente, porque o próprio programador (ser humano) estará representado no processo sumariado do "feed-back". A pessoa do docente (ou do professor) não pode, evidentemente, ser excluída do processo de aprendizagem comum, sistemática, mesmo que se compreenda de modo mais amplo, a função docente até como a função análoga que a máquina de ensinar representa. Isso apesar da imperfeição da analogia.

Habilitações

Antes de oferecer comentários ao conceito atual de habilitação, conforme o texto da Lei nº 5692/71 e os dispositivos emanados do Conselho Federal de Educação em pareceres e outros documentos oficiais, convem remeter o leitor aos conceitos principais de habilitação, de acordo com alguns autores consultados.

1. "Acção ou efeito de habilitar ou habilitar-se. Aptidão, capacidade, qualidade. Conjunto de conhecimentos: "Eu tenho algumas habilitações: fiz o curso dos Liceus" é necessário satisfazer para gozar de um direito" (Cfr. Antonio de Moraes Silva, Grande Dicionário de Língua Portuguesa, 10ª ed. rev. cor., aum. e atualizado, vol. V, Editorial Confluência, Lisboa, p. 638.
2. "Acção e efeito de habilitar-se; capacidade, disposição, aptidão; conjunto de conhecimentos" "Acção que alguém intenta em juízo a fim de se mostrar com capacidade legal para herdar ou de mandar. Documento, título que habilita para alguma coisa." (Cfr. Caldas Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 2ª ed. bras. em 5 vols., vol. III, Editora Delta, SA, 5ª ed., - 1968, Rio de Janeiro, pg. 2016.

3. "Aptidão, formalidade exigida para se conseguir algo". (Cfr. Enciclopédia Universal, Editor Arnaldo Batista Marques do Soveral, Editora Pedagógica Brasileira Ltda, SPaulo, 1969, p. 1718)

A seguir, convem buscar outras acepções - no texto da Lei nº 5692/71, numa tentativa de exegese desse documento básico sobre a chamada reforma do ensino.

Eis as acepções principais que o texto da Lei nº 5692/71 apresenta.

1 - Em se tratando do ensino do 2º grau, nota-se a preocupação que tiveram os autores do texto legal em ressaltar a importância do "mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins" (Cfr. art. 4º, III, § 3º) Flui, desse texto, a importância que se atribui a esse mínimo a ser exigido, mesmo cotejando esse parágrafo com o seguinte, o 4º, em que se concede que "os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão [o Conselho Federal de Educação], assegurada a validade nacional das respectivos estudos."

Com essa doutrina, os legisladores previram, pelo menos: a) a necessidade de fixação de um mínimo exigível em cada habilitação profissional, como se a esse mínimo estivesse condicionada, em última instância, um efetivo desempenho da atividade profissionalizante;

b) a abertura de outras possibilidades de habilitações profissionais, medida bastante prudente, por um lado, para não prefixar padrões estáveis como base de uma ação pedagógica estratificada, e por outro lado, medida permissiva (que não se confunde com inovação desordenada), desde que submete o "modus faciendi" das habilitações ao critério do Conselho Federal de Educação.

2 - Outra preocupação relevante que se colhe no espírito e no texto da Lei 5692/71 é a que diz respeito à predominância da "parte de formação - especial" do currículo.

É de notar o relacionamento proposto entre a parte de formação especial do currículo e o objetivo da habilitação profissional, no ensino do 2º grau.

Daí também a remissão que o texto da lei faz ao problema das "necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados" (cfr. alínea b do pará

grafo 2º, do art. 5º).

São duas importantes colocações em termos de uma realidade nacional, que, obviamente, - configuram o contexto sócio-econômico e cultural de um país em vias de desenvolvimento, em que a abertura de novas oportunidades profissionais estimula e consolida posições estratégicas de uma política educacional.

3 - Verifique-se, ainda, outro dispositivo de alcance social contido no art. 6º: "As habilitações profissionais poderão ser realizadas - em regime de cooperação com as empresas".

E' um passo à frente, na educação, desde que se resguarde a qualidade do ensino e se preveja a integração pessoal e social do aluno, no sistema inovador a adotar. Parece-me, entretanto, que esse objetivo do aluno não foi claramente explicitado, mas o que se salientou, na verdade, foi a preocupação em salvar as empresas de possíveis obrigações - sociais indesejáveis, conforme reza o parágrafo único do mesmo artigo 6º.

4 - Entre outras colocações bastante realistas do problema, vale apontar a doutrina exposta em especial no art. 8º, que declara: "a

mudança educacional profunda que se vai operar, ou se é uma mudança sócio-cultural e tecnológica que afetará as matrizes das instituições educacionais.

A pergunta dirige-se mais aos sociólogos e aos filósofos da educação do que, propriamente, aos educadores e aos pedagogos.

A questão está aberta.

X X X

CRPE do Recife, outubro de 1972

DAM/MGP/MLFC

FONTES CONSULTADAS:

Alem dos autores citados no texto, convem lembrar que a Lei nº 5692/71 serviu de base ao presente trabalho, tendo sido consultado o livro recentemente editado pelo MEC:

"Eabilitações profissionais no ensino do 2º grau - Diretrizes, normas, legislação", Brasília, Editora Expressão e Cultura, em convênio com INL/DEM/DEF-MEC - 1972.