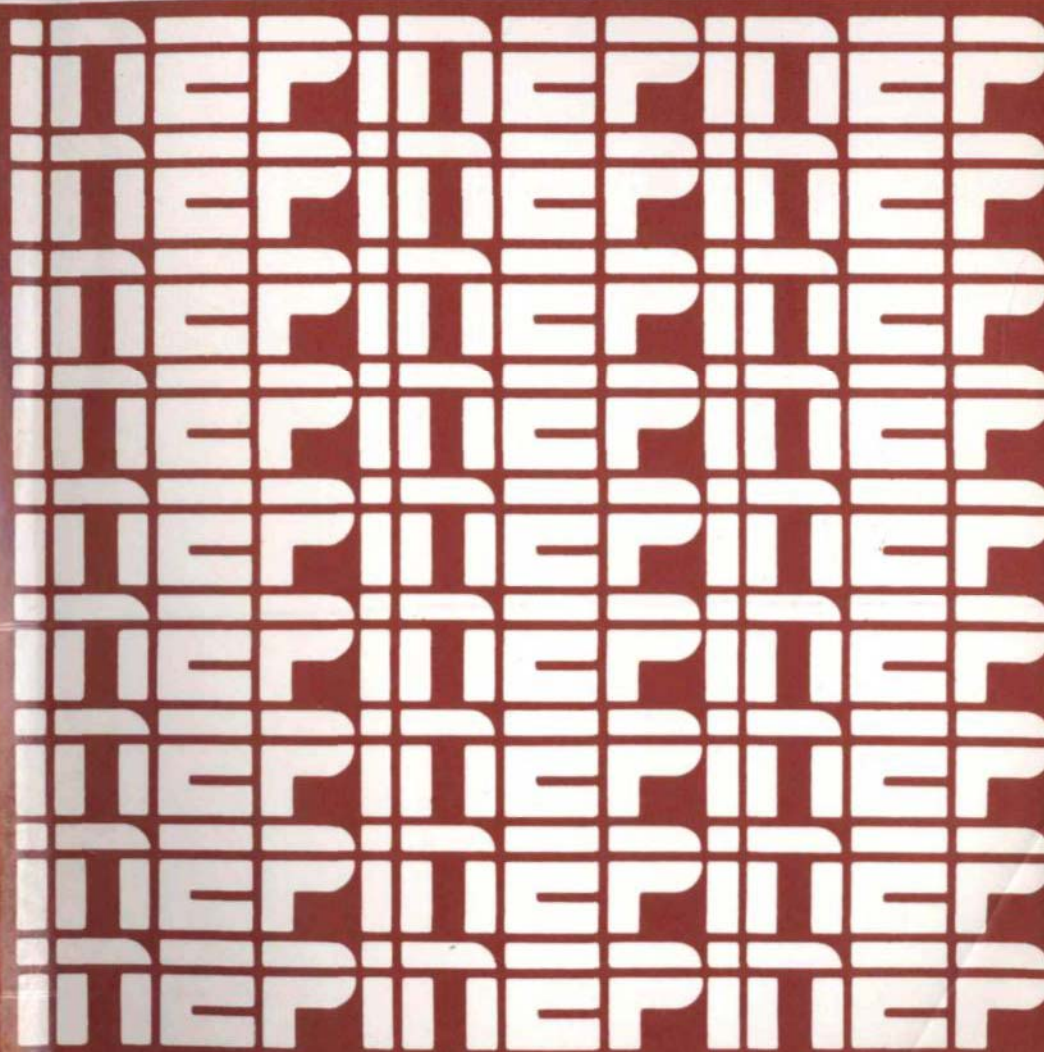


REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

174



MEC INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Murílio de Avellar Hingel

SECRETÁRIO - EXECUTIVO DO MEC
Antônio José Barbosa

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

CIBEC - PERIÓDICO
N.º _____
ORIGEM D
DATA 14/12/95

174

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR
Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO SISTEMA EDITORIAL
Arsênio Canísio Becker

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

174



MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.219-395 , maio/ago. 1992

COMITÊ EDITORIAL

Guy Capdeville
Mário Osório Marques
Terezinha Fróes
Vicente de Paulo Carvalho Madeira
Vitor Henrique Paro

CONSULTORES Diana

Gonçalves Vidal Dirce Mendes
da Fonseca José Camilo dos
Santos Filho José Carlos
Araújo Marília Pinto de
Carvalho Mary Rangel Myrtes
Alonso

TRADUÇÕES E VERSÕES Amábile

Pierroti - Francês Valdemar di
Gregório - Inglês Uerme Irene F.
Vasquez - Espanhol

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

SERVIÇOS EDITORIAIS Carla

Vianna Prates Mirian Santos
Vieira Mirna Amariles

REVISÃO

Carla Vianna Prates
José Adelmo Guimrães
Gislene Caixeta
Jair Santana Moraes
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

ARTE GRÁFICA

Carla Vianna Prates

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO
E CIRCULAÇÃO Sueli Macedo

Silveira

ENDEREÇO

INEP

Campus da UnB — Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 — Brasília — DF — Brasil

C. Postal 04662

70919-970 — Brasília — DF — Brasil

Fax (061) 272-3233

PERIODICIDADE

Quadrimestral

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.-
v.1, n.1, (jul. 1944) - Brasília: o Instituto, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n.140,
8811976,

índices de autores e assuntos: 1944/51,1944/58,1958/65,1966/73,1944/84.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

174

SUMÁRIO

ESTUDOS

<i>O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil</i> José Camilo dos Santos Filho	219
<i>Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática</i> Denise B. leite e Marília Costa Morosini	242
<i>Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade</i> Vitor Henrique Paro	255
<i>Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos</i> Maria Célia Marcondes de Moraes	291

SEGUNDA EDIÇÃO

<i>A Lei de Diretrizes e Bases: Depoimento e Debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2- Parte)</i> Anísio Teixeira.....	323
---	-----

NOTAS DE PESQUISA

<i>Formação Profissional versus Mercado de Trabalho no Vale do Itajaí: um Estudo Avaliatório</i>	361
<i>Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens das Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro</i>	368
<i>Formação de Professores da 5ª a 8ª Séries do 1º Grau e de 1ª a 3ª Séries do 2º Grau: o Estágio no Contexto da Prática de Ensino</i>	383
<i>O Significado do Ato de Alfabetizar: Representações Sociais de Professoras-Alfabetizadoras</i>	377
RESENHAS CRÍTICAS.....	381
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	393

*O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil**

José Camilo dos Santos Filho

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

A sociedade brasileira está iniciando um novo período histórico no qual o pêndulo da descentralização começa a predominar sobre a alternativa centralizadora, que foi hegemônica durante os últimos cinco lustros. Diferentemente da história brasileira anterior, na situação atual há uma busca de descentralização política, democrática e participativa mais condizente com as aspirações das bases da sociedade. A primeira seção do artigo apresenta uma breve análise de algumas políticas descentralizadoras implementadas pelo regime militar instaurado em 1964 e discute fatos relevantes relacionados à resistência da sociedade civil ao autoritarismo do Estado e à luta pela democratização e organização da sociedade civil no final da década de 70. A segunda seção analisa algumas novas experiências de gestão democrática de escolas públicas iniciadas nos anos 70 e 80. A seção final discute a virada do pêndulo para a descentralização e administração da escola pública nas novas Constituições Federal e Estaduais e no Projeto da nova Lei de Educação Nacional.

Introdução

A atual tendência brasileira para a descentralização das políticas sociais e para a gestão democrática e participativa das mais diversas instituições da

*Trabalho apresentado no 7º Congresso Mundial de Educação Comparada, realizado em Praga, Tchecoslováquia, de 8 a 14 de julho de 1992.

sociedade vem apresentando crescente repercussão no setor específico da educação. Vive-se um momento histórico em que o pêndulo da descentralização passa a prevalecer sobre o da centralização, predominante nestes últimos cinco lustros. Isto porém não significa que nestes vinte e cinco anos não tenha havido alguma tentativa de descentralização. A diferença é que, na situação atual, busca-se uma descentralização política, democrática e participativa mais condizente com as aspirações das bases e menos autoritária e tecnocrática, como a vigente no período anterior.

Neste trabalho, primeiro apresentamos uma breve análise de algumas políticas de descentralização implementadas pelo regime militar instaurado em 1964, e destacamos alguns fatos relevantes relacionados à resistência da sociedade civil ao autoritarismo do Estado, durante a década de 70, e referentes à luta pela democratização do País e pela organização da sociedade civil, a partir do final da referida década. Em seguida, analisamos algumas experiências novas de gestão democrática da escola pública nos anos 70 (ainda em pleno regime militar) e 80 (já no período dos primeiros governos civis) no contexto do movimento pela democratização da educação pública em todos os níveis. Finalmente, tecemos breve comentário sobre a virada do pêndulo para a descentralização e a democratização da gestão da escola pública na nova Constituição Federal, no Anteprojeto de Constituição e na Constituição do Estado de São Paulo, no Projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na proposta do governo do Estado de São Paulo (gestão de Orestes Quércia) para a municipalização da escola estadual de 1º grau.

Descentralização autoritária e resistência democrática

Durante a primeira fase do regime militar, instaurado em 1964, o próprio governo federal tentou impor através do famoso Decreto-Lei 200, de 20 de fevereiro de 1967, uma forma de descentralização da administração pública. Dentro do espírito das forças que tomaram o poder central, essa descentralização assumiu um caráter autoritário e tecnocrático, onde o que podia ou devia ser

descentralizado foi decidido na cúpula, cabendo aos órgãos descentralizados apenas o poder de execução das decisões das instâncias superiores. A rígida separação entre órgão decisório e órgão executor representou nitidamente o espírito positivista e tecnocrático dos militares e de seus tecnoburocratas que então assumiram o poder. Durante o regime militar, essa pseudodescentralização, na prática, só reforçou e consolidou o longo período de predomínio do pêndulo da centralização e do autoritarismo no País.

Especificamente na área da educação, uma das iniciativas de descentralização implantadas pelo governo federal na década de 70, e reforçada no início da década de 80, foi o "Pró-Município", um programa de consolidação das estruturas municipais e de municipalização do ensino de 1º grau, especialmente nas regiões mais pobres do País. Como a deficiência de ensino público de 1º grau nessas regiões era grande, o governo federal passou a fazer acordos diretos com os municípios que desejassem obter verba federal para a educação básica. Como é sabido, um considerável volume de recursos federais foi destinado ao programa, mas os resultados representaram uma escola municipal de 1º grau de qualidade pior que a da escola pública estadual dessas regiões. Como verificaram especialistas do Banco Mundial, mais da metade do dinheiro alocado para a educação pública foi consumida pela burocracia intermediária, pouco beneficiando o trabalho direto da escola. Tal política de descentralização municipalizada do ensino básico só veio reforçar vícios do clientelismo, do Coronelismo local e das forças mais conservadoras das regiões atrasadas do País, conduzindo a uma deterioração da educação municipalizada (Lagoa, 1988).

Enquanto o governo central implementava seu projeto de descentralização autoritária e tecnocrática, a sociedade civil, na forma em que lhe era possível resistir, procurava organizar-se e defender-se. Instituições tradicionalmente já estabelecidas e organizadas em todo o País, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), as associações profissionais e científicas já consolidadas e os grandes sindicatos procuravam defender a abertura democrática, associada a seus interesses mais específicos, e reagir à repressão política, ideológica e econômica do governo

federal. A essas tradicionais instituições uniram-se centenas de novas entidades e organismos da sociedade civil criados e consolidados no decorrer da década de 70 como instrumentos de reivindicação e luta pela democracia, pelos direitos humanos e por melhores condições de vida e de progresso social. Esse movimento da sociedade civil, permeando os mais variados segmentos sociais — desde os trabalhadores da cidade aos bóias-frias do campo, dos funcionários públicos aos empregados das estatais, dos professores das escolas de 1º e 2-graus aos docentes universitários, dos favelados aos moradores de bairros, das mulheres e dos negros discriminados aos índios —, constituiu-se num dos grandes fatores do recente processo de redemocratização do País em bases historicamente novas em certos aspectos. Em nenhum período de sua história a sociedade brasileira apresentou tal complexidade de instituições e organizações independentes do Estado.

A luta pela criação de sindicatos independentes e de um partido político (o Partido dos Trabalhadores) autenticamente popular e desatrelado das elites políticas tradicionais foi um dos fatos políticos novos mais importantes no movimento de abertura democrática do início dos anos 80. Contudo, mesmo articulado a outras forças democráticas no movimento pelas "Diretas Já" em 1984, sua atuação foi insuficiente para derrotar a coligação das elites do poder e acelerar o processo de avanço democrático do País. Só nas últimas eleições municipais de 1988 é que os movimentos e partidos democráticos de esquerda puderam conquistar pequena parcela real de poder político através da vitória de seus candidatos em algumas prefeituras de grandes capitais do País. Todo esse avanço democrático da sociedade civil e política trouxe uma importante contribuição para o movimento de luta pela reordenação jurídica do País.

Embora limitadas e aquém de suas expectativas, as conquistas das classes populares incorporadas à mais recente Constituição Federal são significativas e atestam o grau de organização e mobilização das instituições da sociedade civil na reivindicação e defesa de seus interesses. Sua luta vem assegurando um aprofundamento do processo democrático no País e ampliando espaços de participação e envolvimento democrático a partir das bases e forçando os governos central, estadual e local a abrirem canais de comunicação e participação

para a cidadania. As conquistas concretas são limitadas mas relevantes para o desenvolvimento de uma autêntica cultura e de *mores* democráticos no País.

Recentes experiências de gestão democrática da escola pública

Articuladas ao movimento de luta pela expansão da escola pública em todos os níveis e de reivindicações dos professores do País por melhores salários e pela melhoria da qualidade do ensino, surgiram também novas experiências de gestão democrática da escola pública, tanto durante a própria década de 70 como no decorrer da década de 80, quando governadores civis passaram a ser eleitos pelo povo. Ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização da gestão das instituições da sociedade. É nesse contexto que a área de educação assiste à introdução de experiências democráticas de planejamento da educação e de gestão da escola pública, em diversos lugares do País.

Ainda durante a década de 70, tornaram-se famosas três experiências de gestão democrática e participativa da escola em três municípios de Estados diferentes: Piracicaba, em São Paulo (Hermann Neto, 1984); Boa Esperança, no Espírito Santo (Covre, 1984), e Lages, em Santa Catarina (Alves, 1984; Carneiro, 1984). Mesmo resistindo às pressões dos governos federal e estaduais, prefeitos progressistas conseguiram, no curto período de seus mandatos, implantar importantes projetos e experiências de gestão democrática da escola em bairros das classes populares. Com exceção da experiência de Piracicaba (Neptune, 1989), as duas outras iniciativas na área específica da educação carecem de estudos mais aprofundados de seu alcance e significado no contexto de suas realidades específicas. Mesmo assim, foi notória sua repercussão política, especialmente durante a década de 70, época notadamente adversa à sua implantação. Nessas experiências, as classes populares, sob a liderança de intelectuais de esquerda, foram estimuladas e incentivadas a

participar diretamente nos diferentes conselhos que definiam a política de trabalho das escolas.

No início da década de 80 e já em plena fase de abertura política, realizaram-se as primeiras eleições gerais para governadores dos Estados. Em importantes Estados da Federação venceram candidatos da oposição com plataformas de aprofundamento do processo democrático em seus Estados. Foi neste novo contexto político que surgiram experiências e práticas mais democráticas de planejamento e gestão da escola pública em alguns Estados da Federação. Particularmente significativos neste sentido foram os avanços registrados em Santa Catarina e Minas Gerais. Em Santa Catarina, o próprio governo do Estado, embora do Partido Democrático Social (PDS) — gestão de Esperidião Amim (1983-1986) —, estimulou o desencadeamento de um forte movimento de participação das bases educacionais do Estado na definição de um plano estadual de educação e na implantação de um sistema de eleição direta dos diretores das escolas públicas, e de criação de conselhos escolares deliberativos constituídos por representantes de professores, alunos e pais. Essa experiência, na gestão do governador subsequente, ironicamente de partido mais progressista que o antecessor, foi progressivamente destruída. No entanto, ainda restam sinais e práticas das conquistas anteriores as quais precisam ser melhor pesquisadas a fim de se aquilatar seu impacto no sistema de ensino público do Estado.

A segunda experiência ocorreu no Estado de Minas Gerais, durante o mandato de governador do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), na gestão de Tancredo Neves e Hélio Garcia (1983-1986). Sob a liderança de intelectuais progressistas, a Secretaria de Educação desse Estado, através da organização e realização do Congresso Mineiro de Educação, mobilizou todas as escolas do Estado no processo de definição das metas educacionais do sistema de ensino público e na implantação dessas metas nas escolas. Além disso, esse congresso também decidiu favoravelmente pela implantação dos conselhos deliberativos nas escolas, o que, porém, não foi efetivamente instalado. Segundo alguns educadores que participaram de todo o processo, a não efetiva implantação dos conselhos deliberativos escolares

tornou mais fácil ao governante subsequente destruir quase todos os avanços conseguidos no período anterior.

Experiência de menor repercussão nacional que as duas anteriores, mas que também representou certo avanço no processo de democratização da gestão da escola pública, ocorreu no Estado de São Paulo durante o governo de André Franco Montoro (1983-1986). Tendo como uma de suas grandes metas a descentralização e a participação, o governo de Montoro implantou duas medidas de caráter descentralizador e democrático para as escolas públicas. A primeira foi a descentralização da merenda escolar das escolas públicas estaduais para a instância das prefeituras municipais, que passaram a se responsabilizar pela sua aquisição e administração. A segunda medida foi de avanço democrático no contexto interno da escola e consistiu na transformação de seus antigos conselhos consultivos em conselhos deliberativos, garantindo a participação nesse conselho de representantes de professores, alunos e pais de alunos.

Até o presente, existem poucos estudos que pesquisaram os efeitos positivos ou negativos da introdução dessas inovações de caráter descentralizador e democrático nas escolas (Pranstretter, 1989; Prais, 1990; Pedroso, 1991). A médio e longo prazos, porém, a expectativa é que signifiquem um autêntico avanço no processo de democratização das instituições da sociedade civil cujos cidadãos só aprenderão a vivência democrática praticando-a de modo efetivo e diuturno e não apenas elegendo periodicamente seus dirigentes e governantes. De qualquer modo, parece legítimo atribuir também a esse movimento as conquistas referentes à descentralização e à democratização da gestão escolar, incorporadas nas Constituições Federal e Estaduais e no atual Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coroamento jurídico de um longo processo de avanço democrático.

Experiências de avanço democrático semelhantes às ocorridas em escolas públicas de 1^o e 2^o graus deram-se em universidades públicas e particulares, em empresas públicas e mesmo em empresas privadas. Nas universidades, os professores, os estudantes e os funcionários passaram a exigir a eleição direta de seus reitores. Em função dessa exigência, os estatutos das universidades

foram mudados e passaram a admitir, em caráter indicativo, a escolha prévia de uma lista tríplice de reitoráveis, a ser posteriormente homologada pelo Conselho Superior da Universidade e encaminhada ao governador (no caso das universidades estaduais), ao presidente da República (no caso das federais), ou ao chanceler (no caso das universidades católicas), para a escolha final do reitor. Ao mesmo tempo que essa participação da comunidade universitária na escolha de seus dirigentes está representando um avanço democrático na direção da autogestão institucional, existe o risco de se cair no democratismo ou no populismo irresponsável, dentro de uma instituição que, por natureza, precisa ser regida pelos princípios da qualidade, da competência e do mérito, e não pelo igualitarismo simplista e nivelador.

Em relação às empresas públicas, tem-se constatado que o avanço da participação dos empregados na escolha de seus chefes e dirigentes máximos tem sido diretamente proporcional ao grau de organização e de poder de seus sindicatos. Maior a organização e poder dos sindicatos, maior tem sido seu poder de participação e conquista democrática na gestão da empresa pública. Quanto às empresas privadas, tem sido excepcional qualquer avanço neste sentido e, quando existente, tem sido fruto da convicção do seu proprietário, relativa às vantagens da participação e da gestão democrática das instituições, e não da conquista de seus operários (Semler, 1988). A maioria de nossos empresários, nesse aspecto, permanece antiquada, conservadora e antimoderna.

Descentralização e gestão democrática da escola no novo arcabouço jurídico do país

Como já insinuamos nas seções anteriores, o movimento de abertura política e de avanços democráticos em todos os setores da sociedade brasileira desembocou no final da década de 80 no processo de reordenamento jurídico do País.

Com a aprovação da nova Constituição Federal em outubro de 1988 e a elaboração e aprovação das novas Constituições Estaduais até outubro de

1989, fica definido o novo arcabouço constitucional básico do País. Na área da educação, esses dois tipos de constituição apresentam importantes avanços e consolidam relevantes bandeiras de luta das forças democráticas da sociedade brasileira. Na esteira dessas conquistas constitucionais, foi elaborado um novo projeto da futura LDB que incorporou propostas e sugestões de inúmeras entidades sociais, educacionais e científicas.

Nesta parte do trabalho, faremos breve exegese das normas da atual Constituição Federal, das propostas do Anteprojeto da Constituição Paulista, da versão definitiva da Constituição Paulista e do novo Projeto de LDB aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em 1990, nos seus aspectos relacionados aos temas da descentralização e da gestão democrática da escola. Concluiremos esta seção fazendo referência ao projeto de municipalização do ensino fundamental do governo do Estado de São Paulo, medida educacional polêmica implementada no último ano do governo de Orestes Quécia.

A Constituição Federal, na Seção I do Capítulo III do Título Vili (Da Ordem Social), trata do tema da educação. Especificamente no Artigo 211, ela reza que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Pelo *caput* desse artigo, fica evidente que a União e os Estados organizarão e financiarão seus sistemas de ensino. Embora o texto constitucional fale equivocadamente de "sistema" municipal de ensino, alguns juristas entendem que os municípios só podem ter redes de ensino e não sistemas no mesmo *status* dos Estados e da União. Conforme ainda o Parágrafo 2- do mesmo artigo, fica determinado que: "Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar". Nesse artigo está o princípio que permite aos municípios a criação de uma rede de ensino fundamental e pré-escolar, ao lado do sistema estadual de ensino e a este articulado. Em nome desse preceito constitucional alguns Estados estão pretendendo transferir para os municípios toda sua rede de ensino fundamental, ou seja, estão tentando municipalizar o ensino fundamental.

Quanto à tendência de alguns Estados buscarem implantar a municipalização do ensino fundamental, embora em princípio pareça uma medida

descentralizadora e democrática, na verdade, de *per si* e isolada de outras medidas que assegurem a participação democrática das bases da sociedade, a transferência dos recursos financeiros e a qualidade do ensino sem discriminações regionais ou intermunicipais poderá significar um considerável retrocesso para a democratização e a qualidade do ensino fundamental. Do mesmo modo que a transferência do ensino para as províncias na época do Império representou um atraso de décadas para a educação do País, igualmente a transferência das responsabilidades dos Estados pelo ensino fundamental para municípios pobres, como o são em sua maioria os municípios brasileiros (Pinto, 1989), poderá levar à decadência e à deterioração o já precário sistema estadual de ensino fundamental.

Em relação à gestão do ensino público, a Constituição Federal estabelece, no Artigo 206 do capítulo citado acima, o princípio da "gestão democrática do ensino público na forma da lei". Por este princípio, fica assegurada a obrigatoriedade constitucional do estabelecimento da democracia institucional nas escolas públicas do País. Embora os educadores reconheçam o valor pedagógico da aplicação do princípio da prática democrática nas escolas, o *lobby* das escolas particulares conseguiu excluí-las dessa exigência constitucional. O princípio de participação democrática do poder na escola, se não conduzir ao democratismo ou ao populismo inconseqüente e irresponsável, representará um considerável avanço na assimilação e desenvolvimento do espírito e da prática democrática pela sociedade brasileira.

No Anteprojeto de Constituição do Estado de São Paulo, de maio de 1989, tanto o princípio da colaboração entre o Estado e os municípios na condução do sistema estadual de ensino como o da gestão democrática do ensino, em todos os níveis, são reafirmados e mais explicitados. Ao primeiro caso, o anteprojeto consagrou dois artigos. Nos Artigos 279 e 280, afirma expressamente:

Artigo 279 — O poder público organizará, em regime de colaboração com os Municípios e com a contribuição da União, o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, estabelecendo normas gerais de

funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares sob sua jurisdição, e fiscalizará suas atividades.

Artigo 280 — O Município responsabilizar-se-á, prioritariamente, pelo ensino fundamental, devendo também manter e expandir o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, só podendo atuar nos níveis mais elevados de educação quando a demanda do ensino pré-escolar e fundamental estiver plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Ficava evidente, na intenção desse anteprojeto, que o Estado não buscava implantar a municipalização do ensino, pelo menos, no sentido de transferir pura e simplesmente o ensino fundamental para a alçada dos municípios. O regime de colaboração implicaria na transferência de certas responsabilidades referentes ao ensino fundamental para os municípios capazes de assumi-las e não sob qualquer condição. Na verdade, a Constituição paulista aprovada em outubro de 1989 adotou esse princípio sensato e prudente, levando em conta a incapacidade pedagógica, técnica, administrativa e financeira da maioria dos municípios do Estado. Com pequenas modificações, o Artigo 279 do anteprojeto transformou-se no Artigo 239 da constituição aprovada. No primeiro parágrafo desse artigo, a Constituição estabeleceu que: "Os Municípios organizarão, igualmente, seus sistemas de ensino". E no artigo anterior (Artigo 238), determinou que: "A lei organizará o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização". Já o Artigo 280 do anteprojeto acima citado foi praticamente aprovado na versão final da Constituição Estadual na mesma forma original. Isto significa que a atuação dos municípios nas creches, na pré-escola e no ensino fundamental constituirá sua prioridade pedagógica.

Com referência à gestão democrática do ensino, o anteprojeto não só reafirmou o princípio federal, mas teve também a intenção de estendê-lo ao ensino privado, como se pode ver pelos termos do Item VI do Artigo 278:

V I - Gestão democrática do ensino, em todos os níveis, na forma da lei, garantindo os princípios de participação de representantes da comunidade interna e da sociedade.

Além da intenção, provavelmente anticonstitucional, de incluir a escola particular na obediência ao princípio de "gestão democrática", o anteprojeto acrescentou o "princípio de participação" e a representação da "sociedade" na gestão interna da escola.

Aprovado nesses termos, o Artigo 278 do anteprojeto, com certeza teria representado não só a incorporação das conquistas da Constituição Federal, mas até mesmo algum avanço em relação a esta. A versão final da Constituição Estadual, porém, simplesmente eliminou o artigo, colocando-se em sintonia com os interesses dos donos das escolas particulares.

Quanto à futura LDB, o texto aprovado na Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em 1990, cujo relator foi o deputado Jorge Hage, estabelece em relação à organização e à gestão do ensino de 1^o e 2^o graus quatro diretrizes básicas: a descentralização, a repartição de responsabilidades e a colaboração entre as três instâncias de poder, a autonomia das unidades escolares públicas e a gestão democrática das instituições educacionais públicas e das instituições educacionais privadas que vierem a receber verbas públicas.

Segundo o princípio da descentralização, o sistema nacional de educação deve reger-se pela "simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares" (Artigo 9, IV), bem como pela descentralização das "decisões e controles de caráter pedagógico, administrativo e financeiro" das unidades escolares públicas (Artigo 22, Parágrafo 2-).

O princípio de repartição de responsabilidades estabelece que a área de atuação prioritária da União será o ensino superior e tecnológico, a dos Estados a educação infantil, fundamental e média e a dos municípios a educação infantil e fundamental (Artigo 17). Além disso, essa atuação prioritária das três instâncias de governo "não reduz a responsabilidade compartilhada ou corretiva atribuída nesta lei à União e aos Estados, em relação a níveis de ensino anteriores, nem o dever de colaboração entre os sistemas" (Artigo 17, parágrafo 1^o). Esse princípio não impede nem impõe, mas facilita a descentralização no sentido municipal, sempre que houver condições

econômicas, administrativas e pedagógicas no município que pretender criar seu sistema de ensino (Artigo 9).

A idéia de descentralização aplicada aos sistemas estaduais e municipais de ensino será limitada se não se estender à administração das unidades escolares que os integram. As unidades federadas e mesmo os municípios poderão administrar seus sistemas de ensino de forma acentuadamente centralizada. Para evitar tal distorção, o projeto de lei prevê que os órgãos normativos assegurarão às respectivas unidades escolares "autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira" (Artigo 22). A autonomia da escola em dimensões substantivas de sua prática cultural, administrativa e pedagógica poderá permitir que ela defina sua identidade e seu projeto pedagógico, mesmo tendo que cumprir exigências comuns nos níveis municipal, estadual e nacional. Essa autonomia, embora em proporção inferior à da universidade, implicará em aumento das responsabilidades da escola e no incremento das exigências de competência e dedicação dos profissionais da educação. Tal autonomia abrirá espaços para que a escola se transforme numa instituição mais crítica e criativa dentro da sociedade, conforme justificou Don Milani na *Lettera ai giudici*, ao explicar porque tinha defendido perante seus alunos a objeção de consciência:

A escola situa-se entre o passado e o futuro e deve levar em conta a ambos. É a arte delicada de conduzir os garotos por um fio de navalha: de um lado, formar neles o senso da legalidade (...), de outro a vontade de leis melhores, isto é, o senso político (...). E então o mestre deve ser na medida do possível profeta, perscrutar "os sinais dos tempos", adivinhar nos olhos dos garotos as coisas belas que verão claras amanhã e que vemos apenas de modo confuso, (apud Butturini, 1987-1988, p.63)

A descentralização do sistema educacional e a própria autonomia das escolas serão uma falsa conquista se não vierem acompanhadas da aplicação do princípio da gestão democrática ou colegiada. O autoritarismo poderá instalar-se tanto nas instâncias intermediárias da administração do sistema educacional como dentro da própria escola. Neste sentido, o projeto representa

um avanço inédito ao estabelecer exigências de práticas democráticas nas instituições públicas e privadas de ensino. Para as instituições públicas de ensino e para as instituições da rede privada que vierem a receber recursos públicos, o projeto exige, em sua organização e administração, a constituição de conselhos escolares, a participação da comunidade escolar na gestão do ensino e no processo de escolha dos seus dirigentes, a obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações quanto ao uso de recursos e à qualidade dos serviços, a avaliação institucional e a discussão dos objetivos e prioridades anuais (Artigo 21).

Mesmo para as instituições de ensino puramente privadas, o projeto prevê algumas exigências de caráter democrático que poderão contribuir para quebrar a longa tradição de autoritarismo existente na administração das escolas particulares. Para que estas escolas sejam autorizadas a funcionar, passam a ser exigidos, entre outros requisitos, a avaliação de qualidade pelo Poder Público, "a participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas da instituição" e a liberdade de crença, de expressão e de organização sindical e associativa (Artigo 19). O avanço democrático representado pela aplicação dessas diretrizes, mais modestas para as escolas particulares e mais exigentes para as escolas públicas e para as escolas privadas sem finalidade lucrativa agraciadas com recurso público, será considerável e muito contribuirá para a superação do autoritarismo tradicionalmente instalado na administração das escolas públicas e particulares deste país.

Em relação ao projeto de municipalização do ensino fundamental do Governo de Quêrcia, o convênio entre o governo do Estado de São Paulo e os municípios interessados, segundo a cláusula segunda, abrangerá as seguintes áreas de atuação: construções escolares, reformas e ampliações, manutenção de prédios escolares, merenda, material de apoio didático, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, transporte escolar, integração do currículo à realidade da escola e assistência ao aluno. Como se pode observar, as áreas de colaboração com os municípios concentram-se fundamentalmente na infra-estrutura de recursos materiais e de apoio, cabendo à Secretaria da Educação, como fica explícito na cláusula terceira que define as obrigações

dos partícipes, a responsabilidade pela orientação normativa nas áreas pedagógica e administrativa, a garantia do "pessoal necessário ao desenvolvimento das ações previstas no 'Programa', assegurando sua remuneração e demais obrigações correlatas", o destino dos recursos financeiros para a execução do convênio e outras obrigações de colaboração e apoio aos municípios.

O projeto do governo do Estado prevê ainda a criação de uma Comissão de Educação do Município que terá uma pluralidade de representações e atuará na identificação dos problemas, no estabelecimento de prioridades e nas formas de implementação das propostas de solução para os problemas locais.

As propostas de municipalização do ensino fundamental do governo do Estado de São Paulo, se não sofrerem distorções graves na implementação prática, em tese parecem adequadas. Resta saber se os municípios que assumirem o convênio têm infra-estrutura humana, técnica e financeira adequada para assumir competentemente sua parcela de responsabilidade e se o Estado, cumprirá sua parte sem manipulação dos recursos públicos para fins eleitoreiros e sem comprometimento da qualidade do ensino público municipal.

Conclusão

A virada do pêndulo para a descentralização do poder na sociedade brasileira neste momento histórico apresenta ingredientes e condições novas e inéditas na trajetória política do País. Neste momento histórico, há maiores possibilidades de se consolidar a tendência descentralizadora em bases democráticas e participativas. Na presente conjuntura nacional de crítica do gigantismo do Estado centralizado e concentrador de poderes, bem como de tentativa de redução de sua burocracia central, existe clima favorável para se implantar uma descentralização que transfira parcela real e efetiva de poder e de controle democrático para o nível local, instância concreta onde deve ser exercida a cidadania e a maioria plena dos cidadãos brasileiros.

A memória da história recente da educação brasileira, especialmente em relação à tendência descentralizadora do sistema educacional e ao movimento pela autonomia e democratização da gestão da escola, precisa ser preservada e mais profundamente pesquisada. "Um povo sem memória é um povo sem futuro", lê-se no frontispício da ala histórica do Museu Nacional de Quebec. A compreensão da importância deste período histórico recente de nossa educação requer que inúmeras pesquisas explorem suas diferentes dimensões enquanto muitos de seus principais atores ainda estão na arena política.

Entre as experiências e práticas democráticas introduzidas nas escolas e universidades na década de 80, o processo de escolha de seus dirigentes através de eleições foi o que mais se difundiu e se consolidou no País. Há quase dez anos, vem-se experimentando essa prática inovadora de escolha de administradores escolares e de reitores de universidades. Esta fórmula, consagrada de maneira privilegiada no Projeto de LDB, tem-se tornado quase exclusiva em alguns Estados. No entanto, está ainda para ser inventada a forma mais perfeita de sua operacionalização e para ser comprovada, a eficácia incontestável de sua adoção (Werle, 1992; Castro, 1992; Wachowicz, 1992; Bastos, 1992). Vícios como o populismo, o demagogismo e a corrupção, típicos de nossa tradição político-partidária, têm-se incorporado à prática de instituições escolares ou universitárias que passaram a adotar o sistema eleitoral como processo de escolha de seus dirigentes. Por isso, seria necessário e conveniente que, por um lado, se institucionalizasse um permanente processo de autocritica dessa prática, a fim de aperfeiçoá-la e, por outro, se abrisse espaço legal para a experimentação de formas alternativas de escolha dos administradores educacionais. A experiência de países de longa tradição democrática tem comprovado que existem outras formas democráticas, e possivelmente mais eficazes, para se efetuar a escolha de administradores de escolas, de diretores de faculdades e de reitores de universidades. Tais formas têm apresentado a vantagem de evitar o vício do *inbreeding*, gerar forte dinamismo institucional e tornar viável sua periódica renovação.

A autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas públicas, através da recente implantação das chamadas "escolas padrão" no

Estado de São Paulo, passa a ser viável paulatinamente em 5 % da rede pública paulista a partir do primeiro semestre de 1992. O projeto está apenas começando, mas, se bem sucedido, poderá levar a duas importantes conseqüências, a curto e médio prazos: 1) contribuir para a aprovação dos artigos sobre autonomia da escola propostos no projeto de LDB; e 2) desmobilizar progressivamente as políticas de municipalização do ensino fundamental e de descentralização financeira das delegacias de ensino iniciadas no governo de Quécia. Do mesmo modo que as experiências e políticas educacionais da década de 80 pautaram as conquistas constitucionais do final da década passada, os avanços educacionais do início desta década poderão influenciar consideravelmente no perfil da futura LDB. Por outro lado, entendemos que a via direta de descentralização da educação pela linha da autonomia da escola pública estadual é mais adequada ao nosso contexto histórico, cultural e econômico atual do que a via indireta da municipalização do ensino (Santos Filho, 1990b). No entanto, para que o projeto de autonomia das escolas avance com certa rapidez, recomendamos a implementação imediata de quatro medidas complementares: 1) melhoria substancial dos salários dos professores dessas escolas para tomar a profissão docente competitiva com as profissões de mais alto salário e prestígio do País; 2) elevação da qualidade e dos níveis de formação dos futuros professores e permanente *aggiornamento* do professorado em exercício; 3) regime de trabalho integral dos docentes numa única escola; e 4) criação de uma instituição estadual semelhante à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de nível federal, com a tarefa de avaliar periodicamente o desempenho das escolas, promover o aprimoramento do professorado e avaliar os cursos de formação de professores no Estado (Santos Filho, 1990a).

A descentralização do sistema educacional e a autonomia da escola que desembocarem na gestão democrática da instituição escolar poderão contribuir para se superar o histórico autoritarismo reinante no interior de nossas escolas e para se implantar valores autenticamente democráticos nas novas gerações de brasileiros que passarem pela escola. A vivência de valores democráticos

no interior das diferentes instituições da sociedade brasileira será o maior antídoto contra as tentativas individuais ou institucionais de quebra da tradição e da cultura democrática instalada no País e em suas instituições.

Os avanços significativos propostos pelo atual Projeto de LDB para a organização e administração da educação brasileira precisam ser assegurados na versão final da lei a ser aprovada pelo Congresso Nacional. Para isso, torna-se crucial o esforço de mobilização, alerta e união das forças progressistas da sociedade para que os congressistas se dobrem à vontade e aos interesses públicos da maioria do povo brasileiro.

Finalmente, podemos concluir afirmando que o processo de gestão democrática e participativa das instituições educacionais, sonho da atual Constituição Federal, da Constituição Paulista e do atual Projeto de LDB, poderá representar um importante instrumento de consolidação democrática do País porque constituirá um mecanismo de aprendizagem da democracia desde os bancos escolares. Neste sentido, há mais de cinquenta anos escrevia Erich Fromm (1970, p.300), antecipando-se à utopia dos jovens dos anos 60:

O único critério para medir o grau de realização da liberdade é a existência ou não de uma participação ativa do indivíduo na determinação de sua vida e da vida da sociedade e isto não só através do ato formal do voto, mas também na sua atividade cotidiana, no seu trabalho, no seu relacionamento com os outros.

Quem um dia aprendeu e viveu a prática da democracia e da cidadania institucional e política dificilmente poderá aceitar viver sem ela. Parafraseando o velho Sócrates, poderíamos concluir: "Vida sem democracia e sem cidadania não valerá a pena ser vivida."

Referências bibliográficas

ALVES, M.M. *A força do povo: democracia participativa em Lages*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BASTOS, J.B. Eleição de diretores: o caso do Rio de Janeiro. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6. *Resumos*. São Paulo: Iglu, 1992. Painel: Em debate a eleição de diretores: a experiência de três estados.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Decreto/Lei 200, de 20 de fevereiro de 1967.

BUTTURINI, E. La partecipazione nella scuola. *Pedagogia e Vita*, v.49, n. 1, ott.1987/nov.1988.

CARNEIRO, D. Lages, a força do povo. In: HERMANN NETO, J. *Democracia feita em casa*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1984.

CASTRO, M.L.S. de. Prática democrática dos professores públicos do Rio Grande do Sul: critérios utilizados para a escolha de diretores escolares. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6. *Resumos*. São Paulo: Iglu, 1992. Painel: Em debate a eleição de diretores: a experiência de três estados.

COVRE, A. Experiência de planejamento participativo no município de Boa Esperança. In: HERMANN NETO, J. *Democracia feita em casa*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1984.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto de Constituição. São Paulo, maio 1989.

FROMM, E. *Escape from freedom*. New York: Avon Books, 1970.

HERMANN NETO, J. *Democracia feita em casa*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1984.

LAGOA, A. Municipalização: ela só trará a democratização se todos participarem. *Escola*, v.3, n.23, ago. 1988.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São Paulo: Cortez: ANDE, 1990.

NEPTUNE, J.B. *CEPEC - a escola cidadã*. Campinas, 1989. Dissertação(Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PEDROSO, L.A. *Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)*. Campinas, 1991. Dissertação(Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINTO, J.M. de R. *As implicações financeiras da municipalização do ensino de primeiro grau*. Campinas, 1989. Dissertação(Mestrado) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PRAIS, M.L.M. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papyrus, 1990.

PRANSTRETTER, J.S.E. *A participação como essência do processo de descentralização e municipalização na educação de primeiro grau: um estudo de caso*. Campinas, 1989. Dissertação(Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS FILHO, J.C. dos. Articulação e integração entre a universidade e o ensino de primeiro e segundo graus. *Pro-posições*, v.1, n.1, mar. 1990a.

. Federalismo, poder local e descentralização. *Educação Municipal*, São Paulo, v.3, n.6, jun. 1990b.

SÃO PAULO. *Constituição do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1989.

SÃO PAULO (estado). *Termo de Convênio celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação e o Município de (...) objetivando a implantação e o desenvolvimento do Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989. mimeo.

SEMLER, R. *Virando a própria mesa*. São Paulo: Ed. Best Seller, 1988.

WACHOWICZ, L. A. O processo de gestão das escolas estaduais de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6. *Resumos*. São Paulo: Iglu, 1992. Painel: Em debate a eleição de diretores: a experiência de três estados.

WERLE, F.O.C. Eleição de diretores: o caso do Rio Grande do Sul; Unisinos e Pontifícia Universidade Católica do RS, 1991. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Resumos*. São Paulo: Iglu, 1992. Painel: Em debate a eleição de diretores: a experiência de três estados.

Recebido em 13 de agosto de 1993

José Camilo dos Santos Filho é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Brazilian Society is beginning a new historical period in which the decentralization pendulum starts to predominate over the centralization alternative which was hegemonic during these lost twenty five years. Differ-entllyfrom the past Brazilian history, in the present situation there is a search

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992

for a political, democratic and participative decentralization more consonant with the grass-roots aspirations. The first section presents a brief analysis of some decentralization policies implemented by the military regime of '64 and discusses relevant facts related to the resistance of civil Society to State authoritarianism and to the Struggle for democratization and organization of civil society by the end of the seventies. The second section analysed some new experiences of public school democratic administration initiated in the 70s and 80s. The final section discusses the turn of the pendulum toward decentralization and democratization of public school administration made in the new Federal and State Constitutions, and in the draft of the new Law of National Education.

La société brésilienne est en train d'initier une nouvelle période historique dans laquelle le pendule de la décentralisation commencé à prédominer sur l'alternative centralisatrice, laquelle a été hégémonique pendant ces derniers cinq lustres. Distincte l'histoire brésilienne antérieure, aujourd'hui il y a une recherche de décentralisation politique, démocratique et participative qui s'accorde bien avec les aspirations des bases de la société. Au premier moment, l'article présente une brève analyse de quelques politiques décentralisatrices établies par le régime militaire de 1964 et discute des faits significatifs en rapport à la résistance de la société civile vers l'autoritarisme de l'État et la lutte par la démocratisation et organisation de la société civile à la fin des années soixante-dix. Ensuite, l'article analyse quelques nouvelles expériences de gestion démocratique d'écoles publiques commencées pendant les années soixante-dix et quatre-vingt. À la fin, discute la virevolte du pendule vers la décentralisation et administration de l'école publique aux nouvelles Constitutions (fédérale et d'état) et au projet de la nouvelle loi d'Éducation Nationale.

La sociedad brasilena está iniciando un nuevo período histórico en el cual el péndulo de la descentralización comienza a predominar sobre la alternativa

centralizadora, que fue hegemônica durante estos últimos cinco lustros. Diferentemente de la historia brasileña anterior, en la situación actual hay una búsqueda de descentralización política, democrática y participativa más adecuada con las aspiraciones de las bases de la sociedad. La primera sección de este artículo presenta un breve análisis de algunas políticas descentralizadoras implementadas por el régimen militar instaurado en 1964 y discute hechos relevantes relacionados a la resistencia de la sociedad civil al autoritarismo del Estado y la lucha por la democratización y organización de la sociedad civil al final de la década del 70. La segunda sección analiza algunas nuevas experiencias de gestión democrática de escuelas públicas iniciadas en los años 70 y 80. La sección final discute el viraje del péndulo para la descentralización y administración de la escuela pública en las nuevas Constituciones Federal y Estadual y en el Proyecto de la nueva Ley de Educación Nacional.

Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática

Denise Leite

Marília Morosini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Vinte e cinco anos após a Reforma Universitária que propunha o desenvolvimento de um conceito "moderno" de universidade, argüimos a existência desta idéia diante da diversidade do sistema de ensino superior brasileiro. Com o apoio de Anísio Teixeira e Habermas confrontamos a idéia de universidade por eles proposta com a realidade concreta—a sua prática. Nacrise paradigmática contemporânea e, diante da constatação da dissonância entre a idéia e a prática, propomos um repensar da universidade em termos do que foi e do que é a sua idéia no contexto social.

A idéia de universidade no Brasil

Historicamente o Brasil vive a sua idéia de universidade de modo mais recente do que aquele observado nos países latino-americanos de origem espanhola. Enquanto estes tiveram suas universidades implantadas a partir do início do século 16, seguindo um modelo medieval vigente na Europa, o Brasil nega a idéia de universidade durante o período colonial até o Império e o início da República. Reportando-nos até 1882, por exemplo, quando do Congresso de Educação (Teixeira, 1961, p.25) encontramos o discurso do Conselheiro A. Almeida Oliveira contra a universidade, com o argumento de que o Brasil, como país novo, não deveria retroceder, implantando uma instituição medieval e obsoleta; deveria, isto sim, "manter suas escolas especiais porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda, a velha universidade não pode ser restabelecida." Justificando dizia: "Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela."

Tal idéia, para a época, não deixa de ter lucidez. Os princípios positivistas do pragmatismo começavam, então, a envolver a sociedade brasileira. Queria-se para ela, não mais a cultura debruçada sobre o conhecimento do passado, sobre a formação do homem culto, indivíduo aperfeiçoado com o gosto da fala e da retórica, e sim a cultura do conhecimento novo, utilitário, para construir a sociedade emergente e moderna.

Não é de estranhar, pois, que este país novo realize a idéia de uma universidade apenas no século 20, dentro da tradição de um ensino superior profissionalizante e utilitário, porém não desvinculado da tradição do homem culto. Como diz mestre Anísio Teixeira: "A história da idéia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país em aceitá-la". (Teixeira, 1969,p.231).

Ao referir-se à idéia de estrutura integrada de universidade, e isto ocorreu no Brasil apenas em 1961 com a criação da Universidade de Brasília, Anísio Teixeira coloca a moderna idéia de universidade onde a cultura científica, ou seja, a produção do conhecimento, passa a ser o traço fundamental, integrada à transmissão de conhecimento e à profissionalização, que ele não desvinculava do alargamento da mente humana na transmissão de uma cultura nacionalista (1969). Tal pressuposto preside a idéia de universidade que passa a vigorar a partir da reforma de 1968, acrescida da extensão dos serviços da universidade à comunidade na qual está inserida.

Se tivemos a "moderna" idéia de universidade há menos de três décadas, a partir de 1961, e durante cerca de 160 anos cultivamos o espírito do ensino superior isolado e profissionalizante, podemos hoje considerar que esta idéia, com identidade própria e ajustada aos interesses da nação, realizadora da cultura nacional, perpassaria os cursos superiores em suas diferentes formas de institucionalização?

A visão de Habermas sobre a idéia de universidade

Antes de responder à pergunta acima, é interessante lembrar as colocações que Habermas faz sobre a idéia de universidade. Ao tentar explicar esta idéia

no célebre discurso de I Leidelberg, Habermas parte de um trabalho de Karl Jaspers de 1923, reeditado em 1945 e 1961, radicado na visão do idealismo alemão. Uma instituição como a universidade, diz ele, só será funcional se encarar "a idéia que lhe é inerente", ou seja, as pessoas que dela participam deveriam estar munidas de uma rede de intenções comuns. Enquanto instituição ela deveria ser o centro motivador de uma forma de vida intersubjetivamente partilhada por seus membros. Ou seja, à característica de ser uma corporação profissional, ela acrescentaria a de ser uma forma de vida exemplar, nas suas afinidades com a ciência e a verdade. Tal foi a idéia humboldtiana de universidade que Anísio Teixeira (1961) chama de renascimento ou nova criação, centro de busca da verdade, centro de investigação. Este modelo alemão foi posteriormente copiado pela Inglaterra, pela América do Norte e por vários outros países.

Porém Habermas diz que as organizações já não encarnam idéias, e afirmar que isto ocorre hoje, mesmo na Alemanha, constituiria uma mentira vital. Porém, haveria ainda uma nova forma para a universidade, à luz da idéia e de sua própria renovação? Ao responderão seu próprio questionamento, Habermas insiste que a idéia de universidade não estará morta enquanto houver unidade de funções enraizadas no mundo da vida.

As articulações entre o mundo da vida e o da universidade podem ser entendidas a partir de duas posições centrais: ciência liberta das tutelas da religião e da igreja, mas sem perda de sua autonomia para outras instâncias, o que se consubstanciaria em uma autonomia científica com organização estatal, e ciência liberta no seu interior, isto é, uma ciência resguardada pela institucionalização de sua forma de investigação. As conseqüências benéficas desse "estado de cultura" se justificariam por si próprias e por seus desejáveis desdobramentos "a cultura moral e toda a vida espiritual da nação convergiriam nas instituições científicas superiores como num foco" (1987, p.4). A tradição universitária alemã, segundo Humboldt e Schleiennacher, envolvia uma ciência apolítica e autônoma, uma posição central das faculdades de ciências humanas, uma ênfase na importância da ciência, que refletiam a totalidade do mundo da vida e da cultura em geral para a sociedade, bem como uma atitude

defensiva com "a praxis no plano profissional desde que ela pudesse pôr em risco o princípio da unidade entre ensino e investigação" (1987, p.4). Tal é a idéia de universidade, ou seja, a de uma *ciência institucionalizada* que "possibilitaria e garantiria, apenas através de sua estrutura interna, a unidade de ensino e investigação, a unidade das ciências e da cultura em geral e ainda a unidade da ciência e do esclarecimento crítico", resumindo, "a cúpula da cultura moral da nação" (1987, p.5).

Obviamente, a passagem do século veio mostrar que a ciência e o conhecimento não articulam mais todas as funções previstas para a universidade e que a diferenciação de disciplinas que lhes segue exige diferenciação maior no interior da universidade, assim como funções são assumidas por pessoas diferentes em diferentes lugares com pesos relativos, preenchendo com sua pluralidade feixes de funções que até podem ser convergentes.

Qual seria, então, a idéia de universidade que ainda restaria?

Habermas acredita "verdadeiramente que são as formas comunicativas de argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas diversas funções" e seriam estas formas comunicativas de argumentação científica que permitiriam às sociedades modernas tomar consciência de si próprias (1987, p.9)¹.

Examinando alguns dados sobre a universidade brasileira, podemos levantar algumas constatações sobre a presença de uma idéia de universidade entre nós.

Universidade e ensino superior: realidade e impasses

A universidade deve ser vista como parte do sistema de ensino superior brasileiro. Este, quando comparado com os países da América Latina, é de

¹ Na crise paradigmática contemporânea a idéia de universidade necessita de um repensar criativo, que tente libertar-se dos paradigmas de conflitualidade dominantes e que busque "deslegitimar as formas institucionais e os modos de racionalidade até então vigentes" (Santos, 1989). Falar sobre a idéia de universidade como algo externo ao pesquisador é mais tomar o resultado como uma arma de luta do que propriamente fazer dela uma forma de conhecimento.

origem recente. As primeiras escolas isoladas com um certo grau de sistematização surgem em 1808, na Bahia, com a vinda da família real portuguesa, num contexto sócio-econômico internacional de quebra do pacto colonial entre as nações européias. Tal modelo tem sua base no ensino superior francês e napoleônico.

A Reforma Universitária de 1968, ainda hoje vigente, consubstanciou-se nos governos autoritários pós-1964, no capitalismo excludente monopolista do Estado, com a presença da tecnoburocracia no seio do bloco do poder. Como reflexo dessa estrutura sócio-econômica de um desenvolvimento baseado na industrialização e na internacionalização da economia, o modelo universitário implantado postulou a modernização da instituição através de princípios de eficiência e racionalização dos meios e da democratização representativa.

A reforma propunha a implantação de um modelo com base na indissociabilidade do ensino e da pesquisa, voltado à produção do conhecimento, estruturalmente não mais em cursos acadêmicos, mas em departamentos. A reforma legislava para o ensino superior com base em universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino superior deveria produzir o conhecimento nas mais diferentes áreas.

Porém a reforma foi esvaziada e, hoje, analisando os dados, um paradoxo salta aos olhos. A normatização que fundamenta o sistema de ensino não se encontra na prática. O sistema superior é extremamente diversificado (Tabela 1) tanto pela natureza da instituição como pela dependência administrativa. Das 918 instituições de ensino superior, somente 10,4% são universidades e 89,06% são instituições não universitárias, aí se incluindo escolas integradas e isoladas.

Nas instituições não universitárias há o predomínio absoluto das instituições privadas (79,48%), e nas universidades os percentuais entre instituições privadas e públicas são muito semelhantes.

Se fizermos uma análise tendo como foco o número de matrículas (Tabela 2), há uma divisão de matrículas quase similar entre universidades (53,7%) e não-universidades (46,3 %). As universidades públicas (56,3 %) abarcam um

número maior de matrículas do que as particulares (43,7%); entretanto, nas não-universidades, a concentração de matrículas fica com as instituições privadas (52%).

Apesar da diversidade dos tipos de instituição de ensino superior existentes, englobados em universidades e não-universidades, a relação aluno docente não apresenta diferenças acentuadas, variando de 11,07 alunos por docente nas universidades públicas a 16,54 nas não-universidades privadas.

A heterogeneidade do sistema de ensino superior, onde temos representados dois diferentes modelos — um predominantemente transmissor do conhecimento, comum às não-universidades e a alguns setores das universidades privadas, e outro produtor do conhecimento, presente nas universidades públicas —, projeta-se nos dados referentes aos programas de pós-graduação *lato sensu* (Tabela 3).

O Brasil, a partir dos anos 70, devido à reforma universitária e impulsionado por uma política de desenvolvimento de ciência e tecnologia, incrementa o número de programas de mestrado e doutorado. Hoje temos 936 programas de mestrado e 411 de doutorado. Porém, mesmo com tais números, há concentração de cursos em determinadas regiões como a sudeste, e carências em determinadas áreas do conhecimento. Na área IV — Letras e Artes, por exemplo, temos somente cinco cursos de mestrado e um de doutorado.

Estes dados sobre o ensino superior no Brasil refletem um sistema não homogêneo de ensino superior, onde nas faculdades isoladas se atendem prioritariamente aos anseios de democratização do ensino nas áreas basicamente tradicionais, restritas à transmissão do saber, e nas universidades públicas se procura desenvolver o saber produzido na pesquisa, a fim de subsidiar os setores mais dinâmicos da economia e as necessidades de tecnologia complexa requeridas pelo capitalismo dependente. Nas universidades, a política estatal incentiva o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, porém, ainda hoje, convivem lado a lado, e muitas vezes distanciadas, a produção e a transmissão do saber, pois a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é variável inter e entre áreas do conhecimento.

Porém, mesmo entre as universidades, não há uma homogeneidade

definida. Nas instituições públicas concentra-se a pesquisa e nas instituições privadas, a transmissão de conhecimentos em áreas não necessariamente associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A Tabela 4 ilustra a afirmação anterior: nos cursos de Engenharia, Agronomia e Física, o predomínio absoluto de matrículas fica com as universidades públicas. E nas áreas de Administração (56,4%), Direito (42,6%), Pedagogia (54,1 %), Ciências Contábeis (38,4%) e Economia (40,0%), há o predomínio de matrículas nas não-universidades privadas.

O desenvolvimento histórico do ensino superior brasileiro mostra que após 1950, com o processo de massificação e a necessidade de cooptação das camadas médias da população, houve o inchaço de cursos nas áreas de serviços. Entre estas, desenvolveram-se mais aquelas de menor custo, em especial as Ciências Humanas, ficando as áreas tecnológicas reduzidas às universidades públicas.

Há distorção entre as áreas ligadas ao setor produtivo e as ligadas ao setor de serviços. No Brasil, apenas 23% das matrículas do ensino superior concentram-se em cursos das áreas de ciências agropecuárias, exatas e tecnológicas, enquanto 77% das matrículas estão concentradas nas áreas de ciências da administração, saúde, comunicação, filosofia, pedagogia e artes, entre outras.

Comparando com outros países da América Latina, o Brasil está abaixo da média, com 31,5% de matrículas nas áreas de ciências agropecuárias, exatas e tecnológicas.

A produção do conhecimento, cerne da idéia de universidade, da Reforma de 1968, está também intimamente ligada à capacitação docente. Na Tabela 2 constatamos que os percentuais nas categorias de mestrado e doutorado ainda são muito frágeis para a sustentação dessa produção. No Brasil, somente 13% dos docentes têm doutorado e 22%, mestrado. Tais níveis frágeis de capacitação docente se ampliam quando analisamos as instituições por dependência administrativa. Nas não-universidades particulares apenas 4% possuem programas de doutorado e nas universidades privadas este número sobe para 7 %. Um dado que agrava o quadro da escassez de recursos humanos

produtores do conhecimento é o longo tempo médio de formação de um doutor (6,6 anos) e de um mestre (5,4 anos) (CAPES, 1989).

Encaminhando conclusões: a realidade define a idéia de universidade no Brasil

Um dos grandes problemas das nações do Terceiro Mundo é a busca constante de desenvolvimento social e econômico através da criação de novas tecnologias. Mas, como vimos, o sistema de ensino superior dicotomiza funções: as universidades realizam preferencialmente produção de conhecimento e as não-universidades realizam a transmissão do conhecimento.

Porém, as dicotomias se estreitam se compararmos essa produção de conhecimento em termos de instituições universitárias públicas e privadas. Nestas últimas, a falta de pessoal docente, capacitado para a pesquisa, constitui um impasse. Da mesma forma, a concentração de matrículas em cursos predominantemente voltados ao setor terciário (serviços) mostra a falta de recursos materiais e humanos dessas instituições para atender aos demais setores da economia, com graves prejuízos para a geração de tecnologias ajustadas. Uma e outras concentram sua atuação em regiões mais desenvolvidas do País, como a sudeste, por exemplo, deixando, assim, de contribuir como fatores geradores do desenvolvimento geral do País.

A realidade também nos mostra que as instituições de ensino superior não universitárias têm contribuído para a massificação do ensino, mas cumprem a função de democratização do acesso ao 3- grau, historicamente exigido, enquanto as universidades, especialmente as públicas, mantêm-se como redutos elitistas, onde ingressam jovens de estratos sociais diferenciados.

Por outro lado, nem toda a produção de conhecimento realizada dentro das universidades goza de conceito e aceitação. A pesquisa brasileira em determinadas áreas do conhecimento (educação, física e biotecnologia, por exemplo) pode ser equiparada à pesquisa internacional, porém não goza do prestígio que esta possui. Nossos cientistas, diz Vessuri (1986), raramente são

convidados a resolver problemas industriais, médicos ou militares. As soluções para estes problemas normalmente são importadas, entrando nesta consideração outros fatores que não estão sendo discutidos neste estudo. No entanto, dentro do mesmo aspecto, merece referência o fato de economistas, professores universitários, muitas vezes terem sido chamados a resolver os problemas da inflação no País. Tais esforços, no entanto, têm sido mais um fator de contestação à produção do conhecimento do que ao seu engrandecimento.

Enfim, "a moderna idéia de universidade", batalhada por Anísio Teixeira, é uma jovem que necessita de cuidados para chegar à idade mais avançada. Em sua pré-história, essa idéia se restringiu aos cursos superiores profissionalizantes de orientação européia, reprodutiva por excelência dos cânones da retórica e do credenciamento. Hoje, a identidade fragmentada da universidade brasileira aponta para a existência de nichos em que o crescimento da idéia de universidade proposta por Anísio, e muito bem elaborada por Habermas, se faz realidade.

Sem dúvida, o crescimento dessa idéia deve ser defendido para que a ciência institucionalizada ocupe o espaço "realizador da cultura nacional".

Tal idéia, respondendo à pergunta que motivou este estudo, existe em lugares definidos, carecendo de cuidados para se desenvolver, porém, seguramente, não perpassa todos os cursos superiores, em suas diferentes formas de institucionalização, ou seja, a realidade mostra que a idéia de universidade ainda permanece utópica para muitas instituições de ensino superior brasileiro.

Mas será que nesse momento de crise paradigmática não importaria perguntar se ainda é esta a idéia de universidade que deve ser cultivada?

Como comunidade do saber responsável pela produção do conhecimento, e também pela distribuição de capital cultural, a universidade tem colocado a ciência institucionalizada como mercadoria.

Ao repensar sua idéia neste final de século, em uma discussão de possíveis novas bases paradigmáticas, não importaria entendê-la primordialmente como parte de um contexto social, perpassado por contextos de classe, nação, Estado e família, onde se daria uma produção de conhecimentos decorrente de

um fazer ciência marcado por uma rede de relações e intersubjetividades nem sempre bem percebidas?

Seguramente, no centro desta questão está o desafio para o século **21**.

Referências bibliográficas

BOLETIM UFRGS PROPLAN. Porto Alegre, n.7,1991/1992.

HABERMAS, Jurgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*. Lisboa, v.2, n.1, p.2-9, 1987.

MEC. SAG. CPS. CIP. *Sinopse estatística do ensino superior*, censo educacional. Brasília, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.36, n.86, p.21-82, jul./set., 1961.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. cap. 8: Notas sobre a universidade.

VESSURI, Hebe. The Universities, Scientific research and the national interest in Latin America. *Minerva*, Londres, v.24, n.1, p.1-38, Spring 1986.

Recebido em 13 de novembro de 1992

Denise Leite, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992

Marilia Morosini, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da referida universidade.

Twenty five years after the University Reform which normatize the development of a "modern " concept of University, we request the existence of this idea ahead brazilian higher education system variety. With support in Anísio Teixeira and Habermas we confront his idea of University with the concrete reality — it's practice. In a contemporaneous paradigmatic crisis and, ahead the dissonance verify between the idea and practice, we propose a rethinking of the University in terms of what it was and what is it 's idea in the social context.

Vingt-cinq ans après la Réforme Universitaire qui proposait la mise au point d'une conception "moderne " d'Université, nous remettons en question cette idée face à la diversité du système brésilien de l'éducation supérieure. En nous appuyant sur Anísio Teixeira et Habermas, nous confrontons leur idée d'université avec la réalité concrète. Dans la crise paradigmatique contemporaine, et face à la constatation de la dissonance entre l'idée et la pratique, nous proposons de repenser l'Université en fonction de ce qu'elle a été et de ce qu'elle est l'idée d'Université, dans le contexte de la société.

Veinte cinco años después de la Reforma Universitaria que propició el desarrollo de un concepto "moderno " de Universidad, discutimos la existencia de esta idea frente a la diversidad del sistema de enseñanza superior brasileño. Apoyándonos en Anísio Teixeira y Habermas confrontamos la idea de Universidad propuesta por ellos con lo que pasa en la práctica. En la crisis paradigmática contemporánea, frente a la constatación de la dissonancia entre la idea y la práctica, proponemos repensar la Universidad en términos de lo que fue y de lo que es su idea en el contexto social.

Anexos

Tabela I — Instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa (Brasil 1991)

Região/ Instituição	Totais	Natureza	
		Universidade	Não-Universidade
Brasil	89.1(100%)	99 (10,4%)	794 (89%)
Pública	222 (25%)	55 (57,9%)	161 (20%,)
Privada	671 (75%)	40(4(1.0%))	631 (80%,)

Fonte: MEC

Tabela 2 — Matrículas, relação aluno-docente e titulação de professores no ensino superior (Brasil 1991)

Matrículas/ Rel. Al/Doc.	Total i i	Universidade		Não-Universidade	
		Publ.	Priv.	Publ.	Priv.
Matrículas	1.565.056	56%	44%	48%>	52%
Relação	10,64	6,97	11,55	11,61	14,80

Titulação Docente

Graduação Al/Doc	42.375 (32%)	26%	37%	36%	36%
Especialização	43.850 (33%)	22%	38%	42%	47%
Mestrado	29.046 (22%)	30%	18%	14%	13%
Doutorado	17.712 (13%)	22%	7%	8%	4%

Fonte: MEC, 1991

Tabela 3 — Programas de mestrado e doutorado no Brasil por área de conhecimento (1989)

Áreas de conhecimento	Mestrado	%	Doutorado	%
I	337	36%	144	35%
II	313	33%	181	44%
m	281	30%	85	21%
IV	5	1%	1	0%
Total	936	100%	411	100%

Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP (SEEC), 1990.

Tabela 4 — Matrículas segundo o curso (Brasil 1989 - em %)

Cursos	Total	Universidade		Não-Universidade	
		Publ.	Priv.	Publ.	Priv.
1 Engenharia	134.024	40,9%	30,1%	6,3%	22,7%
2 Agronomia	21.090	68,0%	6,4%	17,4%	8,2%
3 Computação	9.939	41,4%	49,7%	7,3%	1,6%
4 Física	8.263	86,2%	10,4%	—	3,4%
5 Administração	164.987	13,6%	21,6%	8,4%	56,4%
6 Direito	153.631	21,3%	32,6%	3,5%	42,6%
7 Pedagogia	119.964	21,1%	15,5%	9,3%	54,1%
8 Contábeis	91.677	18,3%	19,3%	9,1%	38,3%
9 Economia	67.553	27,4%	25,0%	7,6%	40,0%
10 Medicina	46.951	52,7%	10,4%	8,3%	28,6%
11 C. Sociais	13.910	53,5%	15,5%	2,8%	28,2%

Fonte: MEC/SAG/CPS/CIP, 1990.

*Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo (USP)

Baseado em estudo de caso de cunho etnográfico realizado em escola pública estadual de 1º grau na cidade de São Paulo, com o objetivo de identificar os obstáculos e as potencialidades da participação do usuário na gestão da escola pública, o artigo discute os determinantes imediatos dessa participação, presentes tanto no interior da escola quanto na comunidade por ela servida. Entre os primeiros destacam-se os condicionantes materiais, os institucionais, os político-sociais e os ideológicos. Entre os últimos encontram-se as condições objetivas de vida bem como os condicionantes culturais e os institucionais.

Introdução

A situação precária em que se encontra o ensino público, em especial o de 1º grau no Brasil, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, e tem se arrastado por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando a sua superação. Esse fato leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, principalmente as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua

* O presente artigo constitui versão **reduzida e simplificada** de minha tese de livre-docência . apresentada ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da **Faculdade** de Educação da USP, intitulada *Participação Popular na Gestão da Escola Pública*. que se originou de pesquisa do mesmo nome desenvolvida no Departamento de Pesquisas Educacionais da **fundação** Carlos Chagas e que contou com apoio financeiro do INEP e da PUC-SP.

concretização. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia etc.

Mas se, além de dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, então, de se buscarem alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino de 1º grau de boa qualidade para todos os cidadãos. Tal busca, entretanto, não pode restringir-se apenas às fórmulas mágicas que, colocadas em prática, conseguiriam solucionar de vez o problema da carência de escolaridade em nosso meio.

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo.

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade¹ participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade.

Com essa preocupação, realizamos pesquisa com o objetivo de examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade

¹ O termo "comunidade" não pretende ter aqui um significado sociológico mais rigoroso. Neste artigo, estamos utilizando-o para significar tão-somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços.

na gestão da escola pública fundamental. Com relação ao aspecto metodológico, pareceu-nos que a opção mais acertada seria a de uma investigação que privilegiasse técnicas qualitativas de análise, buscando examinar em profundidade os múltiplos aspectos que envolvem a questão da participação da comunidade na escola. Decidimos, então, pelo estudo de caso de cunho etnográfico (cf. Rockwell, 1986), escolhendo uma escola pública estadual de 1º grau, instalada em bairro de periferia urbana com população de baixa renda, localizada na Zona Oeste do município de São Paulo².

O trabalho de campo, realizado de junho de 1989 a abril de 1990, envolveu entrevistas e observações bem como coleta de informações na secretaria da escola. As entrevistas foram de tipo semi-estruturadas, envolvendo pessoas e grupos da escola e da comunidade. As observações, embora estivessem presentes também no bairro, foram feitas com maior frequência e sistematização no interior da unidade escolar, levando em conta seu cotidiano nos mais diversos aspectos: atividades docentes, reuniões (de pais, de conselho de escola, de conselhos de classe etc), atendimento à população e a alunos e professores pela direção e secretaria, rotinas de trabalho, atividades de recreio, relações interpessoais, conflitos, etc.

O caráter qualitativo da investigação leva-nos a considerar a questão da representatividade. O que toma relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. Assim, por menor que seja a representatividade de uma parcela do conjunto em relação a esse todo, o importante é que ela valha pela sua "exemplaridade". O fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo (Michelat, 1987, p. 199-203). Trata-se, isto sim, de procurar a "explicação" adequada para tal ocorrência, o que nos permitirá dizer apenas que, em acontecendo tal fenômeno, sua explicação é a que oferecemos ou na qual apostamos. Mas isto não quer dizer, por outro lado, que não se possa, a partir do caso examinado, fazer inferências e elaborar conclusões que tenham

² Para maiores informações a respeito da metodologia da pesquisa, ver Paro, 1991, p.4-17.

validade para o sistema como um todo, já que, no próprio caso em questão, não se deixa de examinar os determinantes estruturais que agem não apenas para aquele caso mas para o todo do qual ele faz parte.

Preliminarmente, parece útil caracterizar, embora de forma bastante sucinta³, a escola pesquisada e o local onde ela está instalada.

A Escola Estadual de 1º Grau (EEPG) "Celso Helvens"⁴ fica na Vila Dora, uma das diversas "vilas" ou "jardins" do Bairro de Morro Alegre, localizado na Zona Oeste, nos limites do município de São Paulo. Vila Dora apresenta topografia bastante irregular e possui a aparência das "vilas" pobres da periferia da capital embora não fique muito distante da avenida principal do Bairro de Morro Alegre. Sua paisagem urbana é constituída predominantemente por três tipos de moradias que dizem muito do nível econômico das pessoas que aí habitam. Um dos tipos consiste de casas ou pequenos sobrados simples, mas bem construídos, onde se pode divisar um relativo conforto, sendo habitados pela população de melhor situação econômica do local, às vezes identificadas como de "classe média". Sua presença na Vila Dora é, todavia, muito reduzida. Um segundo tipo, mais numeroso, consiste de modestas casas de alvenaria, feitas com tijolos comuns ou blocos de cimento e compostas por um quarto ou dois, sala, cozinha e banheiro, construídas em várias etapas com material de construção diverso em cada uma delas; às vezes, com um portão, ou janela, de tábuas brutas, sem pintura, não inspirando muita segurança. Os moradores dessas casas são de baixo nível econômico e são também os mais antigos da vila, que foram, aos poucos, construindo suas casas em terrenos da prefeitura cuja posse ainda não foi até hoje regularizada. Finalmente, há a Favela de Vila Dora, uma das três existentes no Bairro de Morro Alegre, com cerca de 5.000 habitantes, e que possui condições bastante precárias de moradia, com serviços públicos bastante deficitários, mas sem calçamento e muito esburacadas e não contando sequer com serviço de esgoto. A Favela de Vila Dora fica defronte à EEPG "Celso Helvens" distante desta apenas cerca

■ "Uma caracterização detalhada pode ser encontrada em Paro, 1991, p.18-35.

⁴ Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome do bairro e das localidades bem como da escola e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

de 400 metros. Grande parte dos alunos da escola são oriundos daí. Uma das maiores deficiências da Vila Dora em termos de serviços básicos é o sistema de transporte coletivo, extremamente insuficiente e alvo das maiores queixas da população.

A EEPG "Celso Helvens", que funciona desde 1981, localiza-se em amplo terreno retangular de aproximadamente 12.000m² de superfície, com 976m² de área construída. O terreno é cercado em todo seu perímetro por um muro de 1,72m de altura. Embora alto, esse muro não cumpre inteiramente sua função de ocultar as dependências da escola, já que ele fica no nível da rua enquanto que a escola se localiza na parte alta do terreno. O edifício é térreo, acompanhando a formação do terreno em desnível e se constituindo em três módulos interligados, de concreto aparente. É considerada uma escola pequena para os padrões da rede pública estadual, embora acolhesse perto de 700 crianças em 1989, divididas em 21 turmas que ocupavam as 10 salas de aulas, nos três turnos de funcionamento, sendo 10 pela manhã, 8 à tarde e 3 à noite. Seu quadro funcional é composto por 44 pessoas, sendo uma diretora, uma assistente de direção, uma secretária, duas escrituradas, duas inspetoras de alunos, quatro serventes, um zelador e 32 professores.

Não fugindo à praxe da escola pública estadual paulista de modo geral, as condições de funcionamento de prédio e equipamentos escolares na "Celso Helvens" são bastante precárias: falta de material didático, salas e dependências mal equipadas, ausência de laboratórios e salas ambientes, banheiros quebrados com falta de lâmpadas e papel higiênico, biblioteca com funcionamento precário por falta de pessoal para atendimento, local inadequado para servir a merenda, com os alunos tendo que se alimentar de pé, etc.

A escola por dentro: os condicionantes internos da participação

Falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão das escolas públicas implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola. Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em 4 tipos de

condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. A seguir trataremos desses determinantes. Antes, porém, é bom enfatizar que, quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 1992, p.40).

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO OU OS CONDICIONANTES MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

Ao falarmos dos condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, estamos nos referindo às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças no sentido do estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Ao examinarmos a realidade da EEPG "Celso Helvens", pudemos constatar as condições precárias em que essa escola se encontra, com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, fome inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares. Parece evidente que, às voltas com necessidades tão prementes, a escola em seu todo e as pessoas que aí amam,

em particular, acabem deixando para um plano secundário a preocupação com medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação. Na prática docente, por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula, se ele se encontra desestimulado "com a deficiente formação profissional que pôde conseguir e com inúmeras preocupações decorrentes do baixo nível de vida proporcionado por seu salário" (Paro, 1992, p.43). Segundo a diretora Maria Alice, até mesmo o oferecimento de condições para que a comunidade ou mesmo os alunos possam se reunir fica dificultada pela falta de espaço adequado. Ao ressaltar a necessidade de os representantes do Conselho de Escola se reunirem com seus representados, afirma ela que, pela falta de um salão ou auditório, a escola não tem condições de suprir essa necessidade e mesmo as reuniões que faz com a comunidade no início do ano têm que ser realizadas na quadra descoberta que é inadequada para o evento.

É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve qualquer tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação, podem também, a outros respeito, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se, quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos (pessoal escolar, alunos e comunidade) que, ao tomarem consciência das dificuldades, podem desenvolver ações no sentido de superá-las, quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas, que exigem, para sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma, dificilmente estariam envolvidas com os problemas escolares. Este último aspecto diz respeito mais precisamente à oportunidade que, especialmente, pais e membros da comunidade têm de, ao se envolverem com sua ajuda na resolução de problemas da escola, adquirirem

mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a também poderem influir em decisões que aí se tomam.

CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS

Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Percebe-se, ao mesmo tempo, a natureza monocrática da direção de escola pública estadual paulista, com mandato "vitalício" do diretor, que é provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Seu provimento apenas a partir de requisitos "técnicos", aferidos em concurso público, encobre o caráter político de sua função, dando foro de "neutralidade" a sua ação. Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado, acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade. Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado. Na "Celso Helvens", a APM tem existência meramente formal e o Conselho de Escola, apesar de importante local de discussão e de explicitação de conflitos, não tem logrado constituir um foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais

que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

CONDICIONANTES POLÍTICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola, pode-se dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições" (Paro, 1992, p.42). Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma freqüente nem imediata. Em sua prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Na EEPG "Celso Helvens", tivemos oportunidade de observar as múltiplas expressões desses interesses contraditórios, nas relações interpessoais, em reunião do Conselho de Escola, em reuniões de pais, no comportamento diante da greve dos professores, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, enfim, nas múltiplas relações que têm lugar no dia-a-dia da escola.

Com um processo de democratização da administração da escola, o que não acontece na escola pública, é de se esperar que a explicitação desses conflitos se dê de forma mais radical. Sérgio Avancine, em interessante pesquisa sobre a participação de mães na gestão de uma escola pública em bairro de periferia urbana na Zona Sul da cidade de São Paulo, relata como, na ocupação de espaços na gestão da escola por parte de um grupo de mães, esses interesses

se expressam de forma mais nítida, numa polarização entre as mães de um lado e professores e demais funcionários de outro (Avancine, 1990). Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

CONDICIONANTES IDEOLÓGICOS DA PARTICIPAÇÃO

A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular. No que concerne ao primeiro aspecto, os dados de observações e entrevistas realizadas no interior da escola "Celso Helvens" atestam a maneira negativa como a comunidade é, em geral, vista pelos que aí atuam. Do plano escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e "bagunceiros".

Essa visão negativa, a respeito dos pais e alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares, parece não ser exclusiva das pessoas que trabalham na EEPG "Celso Helvens", estando, em vez disso disseminada em nossas escolas públicas de modo geral. Este aspecto é de extrema relevância já que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está "aturando" as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada "não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize" (Paro, 1992, p.45).

Assim, não parece difícil deduzir a implicação dessa postura para a participação da comunidade nas decisões escolares. Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas. No dizer de Mari, ex-professora da escola,

da maneira como a escola trabalha, é pra afastar mesmo o pai. Quer dizer, é uma coisa horrível a reunião de pais. Dificilmente você vê, assim, um aluno ser elogiado. Na verdade, o pai é chamado e eles tremem assim... porque é pra malhar, é pra dizer que não consegue aprender, não consegue estudar...

Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola.

Uma segunda importante dimensão dos condicionantes ideológicos da participação presentes no interior da escola diz respeito à própria concepção

de participação que têm as pessoas que aí trabalham. Esse aspecto é de particular importância pois se trata de saber a que as pessoas estão se referindo quando se dizem a favor ou contra a participação, merecendo que nos detenhamos nele mais demoradamente.

Nossa conversa com a diretora parece bastante ilustrativa dos problemas que essa questão envolve. Embora Maria Alice se dissesse favorável à participação coletiva, constatamos que sua escola, como outra qualquer, não inclui nada além do que o previsto nas normas e nas expectativas oficiais. À pergunta "Como se dá a participação na escola?", a diretora responde que as coisas vão andando normalmente e que, de repente, surge um grupo ou pessoa que pretende fazer alguma coisa diferente. Percebe-se que não há programa ou algo preparado, intencionalmente, para propiciar a participação. Diz que professores e funcionários valorizam a participação (pelo menos do modo como ela está mostrando entender até aqui: realização de evento tipo festa, baile, concurso de pipa); mas os alunos ela acha que valorizam "somente da boca pra fora". Às vezes eles se dispõem a fazer alguma coisa, ficam entusiasmados no início, mas em seguida desistem por motivos variados, porque brigam entre si ou porque querem deixar para depois. O que a fala de Maria Alice parece dar a entender é que ela *permite* a participação, quando há iniciativa dos professores, por exemplo, mas esta participação não se refere à partilha nas decisões. O que ela parece entender como passível de participação coletiva é a realização de eventos que não estão no cronograma da escola. Quando isso acontece, diz ela que sua atitude inicial é perguntar "quem coordena". Parece haver aí a preocupação de saber quem fica com a responsabilidade da coisa, o que pode ter muito a ver com aquela preocupação do "gerente" escolar, responsável último pela lei e pela ordem na escola, que "não pode" perder o controle das atividades; por isso, quer saber quem presta conta a ele, chefe. A nossa pergunta acerca do tipo de participação que ela esperaria dos pais em termos de tomada de decisões na escola, Maria Alice responde imediatamente: "Bom, eu esperaria, pelo menos, que eles assumissem a vida escolar dos filhos deles, que eles não estão assumindo, pelo menos nesta escola." Observa-se que, até aqui, embora a pergunta se referisse a decisões,

a diretora nem cogita em outra participação que não seja em termos de execução. Na seqüência, perguntamos. "Mas iria só até aí? o que você reservaria para os pais em termos de participação na *gestão* da escola?"
Resposta:

Hum. Sim, já entendi o que você quer dizer. É, eu acho que eles poderiam gerenciar e seria uma maravilha porque daí eu não ficaria com drama de consciência, cada vez que chega uma verba, que eu vou gastar, tá. Eu acho que eles poderiam dizer aonde a gente poderia empregar esse dinheiro, tá.

Mas logo volta à tecla da participação meramente "executiva":

Outra coisa: atividade com a comunidade; o que eles gostariam que fosse feito: festas? bazares? o que mais? competições aqui dentro, jogos? se reunir aqui? fazer encontros? discutir filmes? não sei.

Esta fala remete à questão da natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões. Obviamente esses dois "tipos" de participação não estão desvinculados, mas trata-se de ter bastante claro qual objetivo se tem em mente: se se pretende restringir a participação da comunidade à execução — que, em sentido mais amplo pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie — ou o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões. A esse respeito, o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução. Dona Célia, moradora do Bairro do Morro Alegre, que já foi diretora de escola pública e é favorável à participação dos pais na gestão da escola, afirma que muita gente quer a participação da comunidade em tudo, mas quando se trata de participar nas decisões não aceita.

Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela

fosse um mal em si, pois ela pode constituir inclusive uma estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente quer com seu trabalho, na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. Além disso, a participação de pais, (e especialmente de mães, como tem sido mais freqüente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido. Às vezes, essa maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução, quer diretamente com sua ajuda nos serviços da escola, quer indiretamente pelo pagamento de taxas como a da APM. Dona Marta, por exemplo, mãe de alunos da escola "Celso Helvens", é uma pessoa que prefere executar trabalhos braçais, que é o que sabe fazer bem, mas diz que fica irritada porque não permitem que ela ajude nos serviços de limpeza, no preparo de merenda e na conservação da escola. Para ela, seria até bom ajudar nas tarefas da unidade escolar pois o marido a impede de "trabalhar fora" e essa seria uma ocupação que "distrairia". Mas dona Marta é também bastante crítica e interessada no funcionamento da escola: "eu vejo a situação da escola, eu vou lá todo dia (...) eu vejo qual a classe que tá suja, qual tá sem carteira, eu sei tudo". Talvez por isso, sua tentativa de ajuda seja vista como intromissão pela escola. É a esse tipo de "intromissão" que a merendeira Dona Margarida parece estar se referindo quando relativiza o direito de participação da população na escola: "Participar, assim, no bom sentido... Tem muitas mães que vêm se intrometer em coisas que não entende... Até no nosso serviço, falar de merenda..." O curioso é que a relevância

atribuída à participação na execução por parte de dona Marta a faz, inclusive, relegar a segundo plano sua participação no Conselho de Escola do qual é membro. "Eu acho que, pra eu ser do Conselho de Escola, eu tenho que fazer alguma coisa (...) Lá só me chamam se tem uma reuniãozinha." Talvez Dona Marta perceba que é na realização de serviços na escola que ela tem maiores chances de interferir em seu funcionamento.

A questão da participação na execução envolve ainda uma importante contradição que parece comum no discurso dos que se opõem à participação da população na gestão da escola pública. Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na *gestão* do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da *execução* do pedagógico, quando o inverso nos pareceria o razoável. Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimentos suficientes para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceteris paribus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e que a ausência de professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar. Por outro lado, não se pode exigir que ele participe do que não tem condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo: a execução do pedagógico é atribuição de pessoas, como os professores, adrede preparadas para esse fim.

O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição

dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.

Outro componente importante presente na visão da escola pública sobre a participação diz respeito à descrença acerca da possibilidade dessa participação. Essa descrença foi percebida em vários depoimentos colhidos na pesquisa em pauta, inclusive nos da diretora e da assistente de diretora. A primeira, embora discorrendo vastamente sobre a importância da participação (pelo menos da maneira como ela a entende), quando posta diante da questão da viabilidade dessa participação, afirma não acreditar que esta seja possível. O mesmo acontece com a assistente de diretora que, ao mesmo tempo em que defende a participação, dizendo ser da opinião de que todos devem participar, quando solicitada a dizer de que maneira isso se dará, responde: "Ah! Doce ilusão." e fala sobre a total impossibilidade de isto vir a acontecer. As principais causas alegadas para essa impossibilidade se prendem às condições de vida e à falta de interesse da população. O fato importante a ressaltar aqui é a relação que essa suposição tem com a própria visão acerca da participação. Na medida em que é apresentada como inquestionável, a impossibilidade de participação da comunidade na escola parece fazer com que mesmo as pessoas contrárias a tal participação se sintam "liberadas" para defendê-la "impunemente" na certeza de que não terão que conviver com sua realização. Por outro lado, ao remeter as causas de tal impossibilidade para fora do âmbito da unidade escolar, os responsáveis pelo funcionamento desta passam a contar com um alibi para sua omissão no provimento de medidas que facilitariam tal participação.

Associado a essa descrença na participação da população e a uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão "executiva" está a ausência quase total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejem a participação da comunidade na escola. Como a própria instituição escolar não

possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior, a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores escolares fecha mais uma porta que poderia levar a uma implementação, na escola, de um trabalho cooperativo.

Os determinantes da participação presentes na comunidade

Com relação aos condicionantes imediatos da participação da comunidade externa à unidade escolar, podemos afirmar que, grosso modo, essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos: 1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

As CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA E A PARTICIPAÇÃO

Nas entrevistas realizadas no contexto da pesquisa, de todos os fatores apresentados como determinantes da falta de participação da população na escola, o mais freqüentemente mencionado, tanto por pais e usuários em geral, quanto pelo pessoal escolar, foi o relacionado às condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho, senhor Pedro, presidente da Sociedade Amigos das Vilas Unidades do Morro Alegre (SAVUMA), considera que "todo mundo tem uma vida corrida e sofrida; as pessoas saem cedo e voltam tarde para casa, depois de trânsito, ônibus lotado..." Não se trata, todavia, apenas do cansaço físico. Como pondera Maria Alice, a diretora da "Celso Helvens", "sem uma melhoria, com essa vida desgraçada, não dá pro cara pensar". Assim,

"massacrados por um sistema que o obriga a trabalhar", os pais vivem às voltas com problemas de toda natureza, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar.

Outro aspecto ligado às condições de vida da população é a falta de local e espaço para as reuniões e discussões dos problemas ligados à escolarização dos filhos. Este ponto foi lembrado especificamente por Maria Alice, que vê dificuldade em se concretizar uma efetiva representação dos pais no Conselho de Escola se os pais e mães com participação no Conselho não têm condições de se reunir e discutir com seus representantes de modo a saber destes quais as opiniões e reivindicações que querem ver levadas à direção da escola.

As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, mostra-se tanto mais séria e de difícil solução quanto se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se possam tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido, não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola. Nas entrevistas realizadas, especialmente entre os pais, um dos empecilhos apontados para frequência dos usuários às reuniões foi o fato de estas se darem em horários em que os pais trabalham ou têm outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola. No entanto, não encontramos, por parte da direção, nenhuma preocupação no sentido de marcar as reuniões em horários compatíveis com as disponibilidades de mães e pais, nem a providência em marcar mais de uma reunião com o mesmo objetivo, mas em horários alternativos, de modo a atender a grupos de pais diferenciados quanto à disponibilidade de horário.

No âmbito social mais amplo, medidas visando a facilitar a participação dos usuários na escola pública dependerão, certamente, das pressões que se fizerem neste sentido no contexto de toda a sociedade civil. A época das discussões travadas no Congresso Nacional sobre a nova Constituição Federal, ressaltamos a importância de se adotar um dispositivo constitucional que

facilitasse a participação dos pais na escola pública por meio da isenção de horas de trabalho no emprego (Paro, 1987, p.53). Tal dispositivo consistiria na liberação do pai ou responsável por criança matriculada no ensino de 1^o grau de certo número de horas de trabalho, sem prejuízo de seu salário, nos dias em que tivesse que participar de reuniões ou tratar de outros assuntos na escola. Ter-se-ia, assim, um mecanismo não apenas viabilizador mas também incentivador da participação dos usuários na vida escolar de seus filhos, na medida em que a concessão de tais horas livres fosse condicionada à comprovação de participação nas atividades da escola. Por outro lado, não cremos que tal medida venha a se mostrar demasiado onerosa ao sistema produtivo, seja porque algumas poucas horas mensais representariam percentagem mínima do número total de horas de trabalho à empresa, seja porque tal benefício não seria concedido a todos os trabalhadores, mas somente àqueles com filhos ou dependentes em idade escolar correspondente ao 1^o grau. De qualquer forma, a eventualidade da adoção de tal medida dependerá, certamente, das pressões que as camadas trabalhadoras lograrem desenvolver nesse sentido junto aos poderes constituídos. Parece não haver dúvida de que a conquista do tempo para cuidar de seus interesses e lutar por seus direitos de cidadania é uma das reivindicações pelas quais as classes trabalhadoras precisam se bater, em sua luta por melhores condições de vida e de trabalho. Acreditamos, por isso, que a importância da participação da comunidade na escola para a melhoria do ensino público está a indicar a necessidade de os movimentos populares e trabalhistas começarem a incluir medidas desse tipo em suas pautas de reivindicações, pressionando seus representantes no Congresso Nacional, por meio de sindicatos, partidos políticos e demais instituições e mecanismos da sociedade civil.

Os CONDICIONANTES CULTURAIS OU A VISÃO DA POPULAÇÃO SOBRE
A ESCOLA E SOBRE A PARTICIPAÇÃO

No ambiente cultural onde se encontra a escola pública que atende às

camadas populares, parece estar disseminada a idéia de uma falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos. Com maior ou menor ênfase, os depoentes da pesquisa, em geral, tanto de dentro quanto de fora da unidade escolar, apontaram esta como uma das razões do não envolvimento da população na participação na escola. Alguns, como o professor Walter, de Geografia, acham que, nos setores menos favorecidos da população, as pessoas "são endurecidas pela vida" e a magnitude de seus problemas impede que elas valorizem a educação escolar dos filhos. "Não dá pra pensar em escola, se você mora num barraco, tem doze filhos, sua mulher é empregada doméstica e você trabalha na construção civil." Para outros, como é o caso de dona Isabel, mãe de aluno, a falta de interesse dos pais se manifesta na recusa em ajudarem na escola ou freqüentarem as reuniões, alegando que isso é problema "do governo". Dona Isabel diz que essas pessoas justificam sua atitude dizendo "Ah! Num vou lá nada; vão me chama pra trabalha. Eu não tô pra trabalha na escola, trabalha de graça pra escola nenhuma." Então, dona Isabel lhes diz: "Ah! mas seu filho estuda lá, não estuda?" — "Ah! mas eles são obrigados a ensina meus filhos. Eu não sô obrigado a ir lá trabalha." — "Cê vai fala o quê?". O que se percebe é que a omissão dos pais soa como que uma resposta à omissão da própria escola em suas obrigações.

Mari, ex-professora da "Celso Helvens", acha que o desinteresse pelos problemas da escola é uma questão cultural. Segundo ela, os pais não priorizam a educação dos filhos. Ela tem sentido em sua experiência na Comissão de Educação do Conselho Popular do PT, a que pertence, que "toda testagem e sondagem que você faz de prioridades, a educação nunca entra." Diz que, quando surgiu a discussão do ensino no conselho Popular, foi sugerida por um garoto que era aluno. Mari acha que, para os pais das camadas populares, em sua maioria, "a coisa se esgota um pouco na vaga", ou seja, a preocupação principal é com a existência de escola, sem se preocupar com a qualidade do ensino oferecido. Além da vaga, os pais se interessam em saber se há merenda, se faltam professores ou coisas semelhantes, mas em nenhum momento aparece a questão da gestão da escola.

Esta visão de Mari contraria, de certa forma, a impressão que tivemos a

partir das entrevistas com os usuários da "Celso Helvens". Parece-nos que a população, em geral, preocupa-se sim com a qualidade do ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve dos professores constituem indícios dessa sua preocupação, já que esses são elementos de que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos. Isto não significa, entretanto, que o preocupar-se (a seu modo) com a qualidade do ensino tenha levado as pessoas das camadas populares a despertarem para a importância de sua participação na gestão da escola pública. Nesse particular, nossa percepção coincide com a de Mari, já que, em nenhum momento de nossa pesquisa, a consciência dessa importância aparece espontaneamente na fala das pessoas entrevistadas. Isto pode ser atribuído, em parte, a nossa tradição autoritária que, ao se fecharem todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, as pessoas são induzidas a nem sequer imaginarem tal possibilidade. Mas parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. Nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma "mercadoria" a ser adquirida de uma "unidade de produção" que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo. Em trabalho anterior (Paro, 1986 e 1993), procuramos demonstrar que, numa perspectiva de educação visando à transformação social e, portanto, à autonomia do educando, não existe essa independência da produção em relação ao "consumidor", já que, na elaboração do "produto" da educação, ou seja, do "aluno educado", o educando participa não apenas como "objeto de trabalho" mas também como sujeito, e portanto, como co-produtor de sua educação. Por outro lado, demonstrávamos também que o consumo de tal produto não se dava apenas no ato de produção (Saviani, 1984), prolongando-se, em vez disso, pela vida afora do indivíduo, trazendo, em consequência, sérias dificuldades para a avaliação dos resultados da educação escolar (Paro, 1993 e 1986, p. 135-149). Assim, na impossibilidade de uma avaliação nos moldes do que acontece com os resultados da produção

material em geral, torna-se importante que os pais estejam presentes, diretamente ou por seus representantes, no interior da própria escola, onde se dá o processo de elaboração de tal produto. Todavia, em vista do caráter de exterioridade que o usuário mantém com a educação escolar, dificilmente ele toma consciência da importância dessa presença. Não estando presente, toma-se também mais difícil avaliar com maior precisão a qualidade do ensino oferecido para, a partir daí, lutar por um ensino melhor.

Um componente que parece muito generalizado em nossa cultura, e que se mostrou como argumento bastante recorrente nas entrevistas realizadas para explicar a fraca participação da população na escola, é o de que a população se mostra "naturalmente" avessa a todo tipo de participação. Termos ou expressões como "desinteresse", "comodismo", "passividade", "conformismo", "apatia", "desesperança" e "falta de vontade" foram constantemente utilizados para retratar a "falta de" disposição dos usuários em participar na escola.

Embora nem todos apelem para uma inclinação "natural" das pessoas à não-participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não-participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural. A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do País, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Entretanto, essa alegação de que a comunidade não participa por razões culturais ou atávicas é constantemente desmentida pelos movimentos populares que se organizam nos bairros periféricos das grandes cidades, para reivindicar creches, assistência médica, escolas, melhorias de infra-estrutura urbana etc. No campo mesmo da educação, os trabalhos de Campos (1983), Sposito (1984), Campos (1985) e Avancine (1990) oferecem valiosos subsídios para desmentir tal alegação, ao apresentarem a mobilização dos grupos populares por escolas e pela melhoria dos serviços aí oferecidos. O fato de não se verem, com essa mesma intensidade, manifestações da população por participação na gestão da escola

pública não nos deve levar a concluir que isso se deva a alguma "aversão natural" à participação.

Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação. No contexto da presente investigação, pudemos perceber a mudança de postura diante da participação que pode operar a simples consciência de sua importância e possibilidade. Dona Rosa Maria, mãe de aluno, pode representar bem aquela parcela de pais de alunos que parecem nunca ter colocado no horizonte de suas vidas qualquer tipo de participação para mudar a educação escolar de seus filhos. Perguntada sobre o que os pais podem fazer neste sentido, ela pensa por alguns segundos, pergunta-se em voz baixa "Nós pais?", faz nova pausa, reflete: "Deixa eu pensar bem." Novo silêncio e ela volta a falar para si mesma: "Nós pais... Nós pais acho que... acho que nem vou saber." De repente, desabafa: "Porque acho que, nós pais, acho que não temos nada com isso. Isso não é dever nosso; é dever do governo." Continuamos perguntando, para saber até onde vai sua reflexão: "Mas para fazer com que o governo cumpra esse dever, o que que a gente deveria fazer?" Nova pausa. A seguir, nova pergunta nossa: "Como é que a gente poderia fazer para exigir um estado melhor?" A sugestão em termos de participação ainda é tímida, mas surge, afmal: "Talvez, juntando todos os pais, fazendo um abaixo-assinado, qualquer coisa parecida com isso, e levando até o governo. Acho que assim." Passamos, a seguir, a sugerir formas mais ativas, para saber sua reação: "E se os pais participassem mais, dentro da escola, fossem mais vezes lá, comesçassem a exigir do diretor, comesçassem a ajudar o professor, o diretor, a fazer reivindicações, que que a Senhora acha?" Agora, a resposta de dona Rosa Maria é positiva e, como que por mágica, diante da sugestão de possibilidades concretas de participação, passa a fazer planos de maior intervenção, refletindo "em voz alta": "Acho que

resolveria. Resolveria bastante. Mas aí, também, a gente teria (talvez eu até esteja dizendo uma bobagem, não sei), a gente teria, então, que escolher os professores..." E continua dizendo como selecionar os professores bem interessados e desfia uma série de medidas que gostaria de ver tomadas. A partir de então, dona Rosa Maria, aparentemente apática até instantes atrás, vai detectando outros problemas, mas agora com maior ânimo, como se estivesse a seu alcance pelo menos sugerir soluções.

Outro importante aspecto relacionado aos condicionantes culturais da participação da população na gestão da escola pública, e que é geralmente omitido nas considerações a respeito do tema, refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar. Embora não tenhamos incluído no roteiro de entrevista nenhuma questão objetivando examinar diretamente esse aspecto, pudemos perceber tanto em reuniões quanto na maneira como os usuários se reportaram, nas entrevistas, às pessoas, atividades e problemas da escola pública, essa atitude de reserva com respeito à instituição de ensino. No dizer do professor Walter, "a escola assusta, o pessoal tem medo." É provável que muito desse medo deva ser creditado à postura de "fechamento" que a escola adota com relação a qualquer tipo de participação. Mas há também outras razões que merecem ser mencionadas. Uma delas refere-se ao fato de que os pais das camadas populares, em geral, sentem-se constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e *status* social acima dos seus. Nota-se também uma espécie de "medo do desconhecido" por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e "entendidos" e fechado, portanto, aos "leigos" que utilizam seus serviços. Finalmente, há o receio, por parte dos pais, de represálias que possam ser cometidas a seus filhos. Embora esse receio não seja exclusivo dos pais das camadas populares, são estes que se sentem mais impotentes para coibir qualquer tipo de conduta da escola que possa prejudicar seus filhos. Dona Marta, mãe de alunos, diz temer que seus filhos sofram represálias e que

conhece pais que não criticam a escola "porque têm medo do filho sê reprovado." Mas as represálias temidas não se restringem apenas às questões de avaliação, incluindo também as que envolvem as relações em geral da criança na escola e que podem sofrer influências negativas por conta de atritos dos pais com o pessoal escolar.

Os CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS DA COMUNIDADE:
MECANISMOS COLETIVOS DE PARTICIPAÇÃO

Em termos de mecanismos coletivos institucionalizados de participação, Vila Dora, onde se localiza a escola pesquisada, encontra-se sob a influência mais direta de um Centro Comunitário, um Conselho Popular e duas Sociedades Amigos de Bairro.

O Centro Comunitário Favela de Vila Dora, espécie de associação de moradores, mais conhecido por "Associação da Favela", tem atuação restrita aos interesses dos habitantes da favela existente no local, embora participe também de lutas que são comuns a outros contingentes populacionais do bairro. Sua presidenta é Helena, principal liderança das lutas da favela. Arruamento, creche e centro técnico são reivindicações já atendidas em parte. Assim, a favela já possui água encanada, eletricidade e Posto de Assistência Médica Municipal (PAM), além de uma creche conveniada com a Prefeitura, cuja diretora é a própria Helena. Mas embora tenha toda uma história de lutas e conquistas importantes com a presença da população, parece que atualmente as atividades da "Associação da Favela" concentram-se quase exclusivamente na pessoa de dona Helena, não havendo, de fato, um "movimento" popular, com pessoas interessadas atuando organizadamente na luta por seus objetivos. Além das atividades de ordem nitidamente assistenciais desempenhadas por Helena, quer no Centro Comunitário e na Creche, quer no Posto de Saúde, sua função diz respeito aos contatos que mantém com órgãos ou empresas públicas (Administração Regional, CMTC, Correios) e com outras associações (Sociedades Amigos de Bairro, Clube dos Lojistas), buscando o atendimento

às necessidades dos moradores, mas de forma solitária, sem maior envolvimento da população. Sua atuação reveste-se de um caráter paternalista, fazendo *pela* população, mas não dispondo ou prevendo mecanismos que possibilitem (ou levem) a comunidade a fazer *por si*.

Tem influência também em Vila Dora o Conselho Popular, cujo âmbito de atuação é todo o Bairro do Morro Alegre. Organizado por militantes do Partido dos Trabalhadores, esse Conselho é recente, tendo-se constituído logo após a eleição da Prefeita Luisa Erundina, em 1988. No seio desse Conselho destaca-se a Comissão de Educação, da qual faz parte Mari, ex-professora da "Celso Helvens" e que foi por nós entrevistada. Segundo esta, a maneira de amar e os objetivos do conselho fazem com que ele tenha uma característica marcadamente popular, diferenciando-o bastante das tradicionais SABs (Sociedades Amigos de Bairro) que buscam o atendimento de reivindicações mais localizadas e de forma clientelística. O Conselho Popular, em vez disso, procura romper com o paternalismo em sua atuação, objetivando a efetiva participação da população na busca consciente de objetivos que beneficiem todo o bairro e não este ou aquele setor localizado. Entretanto, por ocasião da pesquisa de campo, verificava-se certo refluxo ou paralisia do conselho, visto seus componentes estarem envolvidos na campanha de Lula à presidência da República.

Uma das associações mais conhecidas é a Sociedade Amigos das Vilas Unidas do Morro Alegre (SAVUMA). Sua principal característica é ser dirigida por um grupo de pessoas articuladas com os interesses populares e que, segundo estas, não participam do jogo político clientelista que as administrações conservadoras esperam e pressionam as SABs a realizar. Por isso, a SAVUMA passou por tempos difíceis durante a gestão do prefeito Jânio Quadros, que propositadamente se negava a atender às reivindicações do bairro levadas por ela. A atual diretoria assumiu o comando da associação em 1985, mas a atuação mais intensa se iniciara já em 1982, a partir de reuniões que o vigário da igreja local fazia com lideranças da paróquia para discutirem textos litúrgicos. No período pré-eleitoral, as pessoas passaram a examinar os programas dos partidos políticos. Uma parcela significativa do grupo concluiu que o Partido dos Trabalhadores (PT) era o que mais afinava com as aspirações

populares, tendo sido os representantes desse pensamento que acabaram eleitos para ocupar a diretoria a partir de 1985.

A partir de 1989, passou a ter grande repercussão no bairro a Sociedade Amigos do Morro Alegre (SAMA), entidade fundada em 1958, mas que estava inativa desde 1972 até meados de 1989, quando se compôs uma nova diretoria ligada ao Clube dos Lojistas e que passou a utilizar o órgão de imprensa desse clube, o Jornal do Morro Alegre, para divulgar suas idéias e "realizações". Embora os diretores da SAMA procurem negar, constata-se uma completa "simbiose" entre a SAMA e o Clube dos Lojistas. O próprio jornal teve a edição de seu primeiro número coincidindo com a (re)fundação da SAMA. Embora esta associação tenha conseguido rápida divulgação entre os moradores de Vila Dora, por conta do Jornal, que é distribuído gratuitamente para grande parte da população, os interesses a que está articulada parecem ser os do grupo de moradores de "classe média" do bairro: pequenos e médios proprietários e comerciantes do local.

O que esses "movimentos" parecem ter em comum é sua luta para conseguir que as parcelas da população que "representam" tenham acesso aos serviços coletivos que necessitam para sobreviver, não obstante apresentarem características e maneiras de atuar bastante diversas, especialmente se compararmos o Conselho Popular e a SAVUMA, de um lado, com a SAMA, de outro. Da parte desta, a principal restrição que seus componentes fazem ao modo de atuar daqueles diz respeito à natureza político-partidária do trabalho que desenvolvem. Mais do que tudo, porém, parece pesar muito o fato de que o partido a que estão ligados o Conselho Popular e a SAVUMA é o PT, que não parece gozar das simpatias dos integrantes da SAMA. Com relação à SAVUMA e ao Conselho Popular, as críticas que fazem à atuação da SAMA referem-se, não apenas ao caráter clientelista do trabalho desta mas também à pretensão que seus componentes têm de ser os únicos representantes legítimos do bairro.

Essa diversidade de pontos de vista suscita algumas questões que, embora não tenhamos intenção de aprofundá-las nos limites deste artigo, parece relevante pelo menos anunciá-las. Em primeiro lugar, é preciso considerar o

avanço político representado pela articulação da SAVUMA e do Conselho Popular com a luta política mais ampla, pela via da ligação com um partido político de base operária, em contraste com os custos que tal característica causa aos "movimentos", na medida em que as pessoas, em geral, quer por razões culturais e mesmo por preconceitos, quer por conta do envolvimento com seus interesses mais imediatos, sentem-se muito receosas em participar de movimentos de natureza partidária ou que envolvam reivindicações políticas mais amplas e radicais. Por outro lado, entre algumas lideranças que militam na SAVUMA e no Conselho Popular, foi possível identificar elementos de interpretação depreciativa dos movimentos de bairro que não guardem uma relação explícita com as lutas no nível da produção.

Isto nos remete à crítica formulada por Tilman Evers et al. (1985) à interpretação "ortodoxa" a respeito das lutas no âmbito da reprodução que minimizam a importância dessas lutas, a pretexto da prevalência que teriam os movimentos na esfera da produção econômica, na caminhada para o socialismo. Segundo os adeptos dessa concepção, é no nível das relações de classe, determinadas pelas relações sociais de produção, que têm origem as próprias necessidades em termos de reprodução que são objeto de reivindicações. Estas só serão plenamente atendidas na esfera produtiva, a partir da transformação das relações de produção e da modificação das relações de classe, o que requer formas de organização que tenham a ver com as relações de classe em termos econômicos e políticos, como os sindicatos e os partidos. Além disso, são indispensáveis uma "consciência revolucionária" e uma liderança da classe operária, o que parece faltar aos movimentos na esfera da reprodução.

Entretanto, não existe essa separação mecânica entre produção e reprodução, implícita nesse tipo de argumentação, nem em termos teóricos — já que "ambas esferas estão em demasiado inter-relacionadas para que determinados interesses e práticas sociais possam atribuir-se exclusivamente a uma delas" (Evers et al., 1985, p. 113) — nem em termos empíricos — já que os movimentos reivindicando melhores condições de reprodução, estejam ou não *explicitamente* articulados com os movimentos que se dão no âmbito da

produção econômica, acabam convergindo para estes movimentos (Evers et al, 1985, p. 112-113).

Uma segunda questão diz respeito à heterogeneidade de classes ou de níveis sócio-econômicos presente nos movimentos de bairro e que já foi constatada em diversos estudos sobre o tema (CASTELLS, 1980). No contexto das entidades que atuam em Vila Dora, tal heterogeneidade, que é expressão dos próprios segmentos sociais diferenciados a que pertencem os moradores do bairro, não apenas se manifesta na diferença entre a posição social dos lojistas que dirigem a SAM A e os participantes das demais associações, mas está presente, em maior ou menor grau, no interior mesmo de cada uma das quatro entidades aí amantes.

Manuel Castells não vê problema neste caráter interclassista do movimento cidadão, afirmando que tal caráter constitui mesmo "o interesse fundamental" desse movimento "quanto à sua relação com a dinâmica histórica da luta de classes", uma vez que,

através das lutas e campanhas cidadinas incorporam-se à mobilização popular setores sociais (profissionais, funcionários, técnicos, empregados, comerciantes, aposentados, donas de casa) que de outra maneira se teriam mantido à margem das ações reivindicativas e, por conseguinte, teriam evoluído muito mais lentamente em nível de sua consciência política (Castells, 1980, p. 153-154).

Embora os movimentos reivindicativos na esfera da reprodução tendam a homogeneizar grupos populacionais inicialmente heterogêneos (o dono do botequim com o operário da favela na luta pela iluminação pública), há que se considerar também que, enquanto se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as conseqüências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes. No caso da reivindicação pela participação da comunidade na gestão da escola pública, a hipótese possível é que, no momento da luta por essa participação, os diferentes grupos tendem a unir esforços para o objetivo comum; no momento, porém, em que essa participação comece a se efetivar, deve iniciar-se também

a maior explicitação das divergências que, somente a partir de um aprendizado constante que a própria prática participativa proporciona, ter-se-ão condições de administrar, orientando-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, a diversidade de pontos de vista que envolve os movimentos de bairro suscita ainda a questão da relação entre os interesses de classe e os interesses imediatos presentes nesses movimentos. Como, em última análise, as necessidades sociais que as pessoas e grupos envolvidos buscam superar têm suas verdadeiras causas nas relações de classe, parece justo afirmar que a superação de tais necessidades envolve interesses estratégicos comuns, já que a solução definitiva para tais problemas se encontra na transformação da sociedade que envolva "uma reorganização do trabalho social e a correspondente modificação das relações de classe" (Evers et al., 1985, p. 129). No entanto, a consciência de interesses tão amplos não ocorre de forma imediata, nem de modo freqüente e generalizado. Além disso, as condições objetivas de existência levam as pessoas a se verem permanentemente preocupadas e envolvidas com a satisfação de seus interesses imediatos.

É interessante observar que o limitar-se à busca de satisfação dos interesses pessoais imediatos, por conta das restrições impostas por suas precárias condições de vida, que deixam pouca alternativa além do lutar pela própria sobrevivência, leva também a incompreensões por parte de muitas pessoas que, a partir de uma maior consciência da origem social dos problemas ou de um maior envolvimento na busca de soluções, não conseguem admitir que a população não se envolva mais efetivamente nos movimentos populares. Tais incompreensões podem levar a julgamentos apressados que imputam a atitude dos que lutam para sobreviver a um mero egoísmo pessoal.

A percepção que tivemos a partir dos depoimentos colhidos tanto na escola quanto na comunidade é a de que o apego aos interesses imediatos está muito ligado à descrença das pessoas na possibilidade de, a curto ou médio prazo, verem atingidos os objetivos sociais mais amplos. A visão dessa impotência para resolver os problemas de forma adequada está presente, por exemplo, na fala de mães como dona Rute que, a despeito de reconhecer a obrigação do

Estado de fornecer ensino de boa qualidade, justifica sua ajuda nos trabalhos da escola dizendo que "forçar ele [o Estado] a assumir a gente não pode; quem fala mais alto é ele". O fato, aliás, de muitos pais aceitarem arcar com ônus que deveriam ser do Estado tem levado muitas pessoas a censurarem tal atitude, alegando que esses pais assim agem porque não têm consciência de seus direitos. Na verdade, porém, o que parece ocorrer, na maioria das vezes, é que os usuários sabem sim de seus direitos. Mas a avaliação que fazem da possibilidade de fazer o Estado respeitá-los é a de que isso pode envolver uma luta vã ou, no mínimo, muito demorada. Por isso, optam por soluções parciais, de curto prazo, mas que julgam possíveis de serem concretizadas. É por isso que, mesmo sabendo que têm direito ao ensino público e gratuito, ou conscientes de que já financiaram a escola pública com seus impostos, há pais que concordam (em alguns casos, até insistem) em pagar a taxa de APM (aceitando a chantagem do Estado), porque vêem nessa medida a única alternativa que a escola lhes apresenta para que possa funcionar minimamente. Ao assim se comportarem, denotam estar fazendo uma apreciação realista das possibilidades de verem cumpridos seus direitos e são estes que os movem em sua ação. "Eu acho que meu filho merece um futuro melhor", afirma dona Rute, ao justificar seu trabalho gratuito na escola, visando a um melhor ensino por parte desta. Por sua vez, dona Júlia, também mãe de aluno, conta que, após passar um abaixo-assinado reivindicando um guarda para a escola, apelou para a ajuda do "dono do jornal", integrante do Clube dos Lojistas e da S AMA, pois sabia que ele poderia interferir positivamente junto à Delegacia de Polícia "porque ele conhece muito, né, lá o delegado e ele foi junto com a gente". Isto, que para muitos poderia parecer oportunismo ou política clientelista, para dona Júlia significou a possibilidade real de ter atendida a necessidade de segurança na escola onde seu filho estuda: "Entregamos o abaixo-assinado e no dia seguinte já tinha polícia aqui." Assim, é de se perguntar se tem algum sentido dizer a um pai ou a uma mãe que deixe de agir dessa forma, porque assim está emperrando a luta pela transformação social. Essa pessoa está diante de uma necessidade muito concreta e ao mesmo tempo muito urgente que é a educação escolar de seu filho hoje; e poderá perguntar que

transformação social é essa que lhe exige abrir mão de seus direitos de cidadão.

Como se percebe, a articulação entre interesses imediatos e estratégicos é um problema complexo e de difícil solução. Acreditamos, porém, que o primeiro passo no caminho de sua adequação é a tomada de consciência de que se trata de um problema eminentemente prático, que se resolve na própria dinâmica que se imprima às lutas populares. Se, por um lado, não se pode imobilizar o movimento popular com a exigência de que cada ato esteja atado mecanicamente a uma "Grande Revolução" desvinculada da prática, já que deixa de considerar as condições que viabilizam essa prática, por outro lado, não se pode deixar de articular as lutas reivindicativas da população de mais longo alcance, sob pena de se cair num "reivindicacionismo radical" (Castells, 1980, p. 122).

Na apreciação dos condicionantes institucionais da participação externos à unidade escolar, é preciso ainda levar em conta a fraquíssima ligação entre a escola pesquisada e as quatro entidades presentes em seu ambiente social, o que parece relativizar grandemente a consideração desses movimentos enquanto mecanismos facilitadores da participação da população na gestão da escola. Embora, de modo geral, as pessoas mencionem com frequência a existência e as atividades dessas entidades, não parece haver uma ligação mais efetiva entre qualquer uma delas e a "Celso Helvens". Expressão mais evidente desse distanciamento é o fato de que a questão da gestão da escola e uma hipotética reivindicação no sentido de sua democratização com participação efetiva da população na tomada de decisões não aparecem em nenhum momento como preocupação ou projeto de atuação por parte das entidades. Mari, que faz parte da recém-criada Comissão de Educação do Conselho Popular reconhece que, nas reuniões (ainda muito restritas) de que tem participado com a população, a questão da escola pública aparece muito pouco. Ela acha que, em termos de escola, a população se detém muito frequentemente na questão da vaga e, como não há excesso de demanda na região, o tema educacional aparece muito pouco. Já o senhor Pedro, presidente da SAVUMA, surpreende-se, durante a entrevista, por tomar consciência do quão pouco a entidade

tem tratado do assunto.

Eu acho que, no fundo, assim, a gente se ateve mais a outras questões. Eu acho que, assim, infelizmente, tem sido uma falha nossa muito grande a gente não priorizar a questão da educação.

Nota-se, a propósito, que a postura das lideranças dos movimentos é, às vezes, contraditória com relação ao tema da participação na escola pública. Militantes que exibem posições bastante afirmativas na busca da concretização de seus direitos de cidadania a outros respeitos, mostram-se de certa forma apáticos diante da questão da participação na escola. Elie George Guimarães Ghanem Jr., em interessante pesquisa realizada em bairros de periferia urbana da Zona Sul da cidade de São Paulo, visando a avaliar a influência das lutas populares de bairro na participação popular na escola pública, reforça esta constatação ao verificar que

As referências dos militantes [dos movimentos de bairro pesquisados] às unidades escolares estão circunscritas às suas preocupações e papéis estritamente domésticos, geralmente de mães, quando não de seus papéis propriamente de membros da organização escolar, como alunos. Diante das escolas públicas eles não são militantes, não são representantes de grupos, não são portadores de propostas e nem organizadores de reivindicações coletivas. Nessas relações, seus papéis não expressam interesses coletivos. São indivíduos frente a organizações, de cujos princípios, concepções de funcionamento e determinações legais praticamente nada sabem, além daquilo que lhes chega aos ouvidos por terem filhos em escolas, por serem eles mesmos alunos ou por comentários de vizinhança (Ghanem Jr., 1992, p.190).

Embora novas investigações precisem ser realizadas para que se tenha uma visão mais aproximada dos fatores específicos que levam os movimentos a essa espécie de alheamento da questão da participação na escola pública, parece não haver dúvidas de que os condicionantes da participação da população em geral, tanto os externos quanto os internos à unidade escolar, identificados nesta pesquisa, exercem sua influência também no interior desses movimentos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- AVANCINE, Sérgio. "Daqui ninguém nos tira"; mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) — FFLCH, USP.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado) — FE, UFMG.
- CASTELLS, Manuel. *Cidade, democracia e socialismo, a experiência das associações de vizinho de Madri*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- EVERS, Tilman, MULLER-PLANTENBERG, Clarita, SPESSART, Stefanie. Movimentos de bairro e estado: lutas na esfera da reprodução na América Latina. In: MOISÉS, José Álvaro et al. *Cidade, povo e poder*. 2.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985. p.110-164.
- GHANEM JR., Elie George Guimarães. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — FE, USP.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J.M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987. p.191-211.
- PARO, Vitor I [enrique. *Administração escolar, introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, fev. 1987.

_____. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência) — FE, USP.

_____. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. *Série Idéias*, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, São Paulo, v.19, n.2, jul./dez. 1993.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 11-20, maio 1988.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p.31-54.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984. p.74-86: Trabalhadores em educação e crise na universidade.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo via à escola: a luta popular pela expansão do ensino público*. São Paulo: Loyola, 1984.

Recebido em 26 de abril de 1993

Vitor Henrique Paro, livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Faculdade de Educação da referida universidade.

This is an ethnographic case study of an elementary public school in São Paulo, Identifying opportunities and barriers for participative administration by its users (students, parents, teachers and officers). The article discusses the conditions for this participation in both sides: first in the internal functioning of the school; second in the surrounding Community. For the internal side, economic, institutional, socio-political and ideological conditions are focused. For the Community side, the conditions of Struggle for life, cultural and institutional traditions are focused.

En s'appuyant sur une étude de cas ethnographique, réalisée en école publique du leur degré à São Paulo, avec l'objectif d'identifier les obstacles et potentialités de la participation des utilisateurs dans la gestion de l'école publique, l'article discute les déterminants immédiats de cette participation, présents à l'intérieur de l'école aussi comme à la communauté servie par elle. Parmi les premiers on trouve les restrictions matérielles, institutionnelles, politico-sociales et les idéologiques. Parmi les autres, les conditions objectives de vie aussi comme les restrictions culturelles et les institutionnelles.

Fundamentado en estudio de caso de cuho etnográfico realizado en escuela pública estadual de 1º grado en la ciudad de São Paulo, con el objetivo de identificar los obstáculos y potencialidades de participación de los usuarios en la gestión de la escuela pública, el artículo discute los determinantes inmediatos de esa participación, presentes tanto en el interior de la escuela como en la comunidad por ella servida. Entre los primeros se destacan los condicionantes materiales, los institucionales, los politico-sociales y los ideológicos. Entre los últimos se encuentran las condiciones objetivas de vida así como los condicionantes culturales y los institucionales.

Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos

Maria Célia Marcondes de Moraes
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Discute a presença de Francisco Campos na educação brasileira, nos anos 30, procurando demonstrar de que forma o campo educacional se constituiu em mediação privilegiada para sua estratégia política mais ampla de construção, no País, de um Estado Nacional forte, centralizador e intervencionista. Sua atuação no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-1932), as reformas educacionais que implantou, as alianças que estabeleceu (em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal), estiveram sempre a serviço dessa estratégia. Nesse sentido, ele transformou o campo educacional em palco para a esp/ici/ação de seu projeto político e ideológico.

Introdução

O significado das propostas educacionais de Francisco Campos - e da fundamentação teórica e pedagógica que elaborou para elas - nos anos 30, sobretudo durante sua gestão no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-1932), está profundamente articulado às tensões e aos conflitos liberados pela crise econômica e política que se objetivou naquele período.

Como se sabe, iniciava-se com a Revolução de 1930 o processo de constituição de um Estado propriamente capitalista no País e, como consequência, efetivava-se pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social. Nesse quadro de centralização crescente

passaram a ser gestadas e postas em prática determinadas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional.

Esse processo, por outro lado, evidenciou os conflitos e antagonismos entre as frações de classe em luta pela hegemonia na condução dos destinos do País que, entre outras formas, se expressaram em diferentes projetos de modernização e desenvolvimento econômico. Na medida em que a educação era vista como um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, ela traduziria, em sua particularidade, esses mesmos conflitos e antagonismos.

Foi nesse quadro que se expressou Francisco Campos. Sua atuação no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), as reformas que implantou, as alianças que estabeleceu, sua intensa atividade em articulações políticas em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal — que o levaram a afastar-se de seu cargo por duas vezes, a segunda definitivamente — explicitaram seu projeto político e ideológico e o campo educacional foi a mediação privilegiada para o fortalecimento de suas posições.

O Ministério da Educação e Saúde Pública: as reformas e as primeiras definições político-educacionais

A criação do MES — Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 — se constituiu em uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País. Francisco Campos, seu primeiro titular, tomou posse no dia 18 de novembro daquele mesmo ano.

De fato, as idéias centrais do "programa de reconstrução nacional", resumidas por Getúlio Vargas em seu discurso de posse na Chefia do Governo Provisório, em 3 de novembro de 1930, incluíam, entre as medidas "mais oportunas e de imediata utilidade", a "criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública" (Vargas, 1938, p.72).

Assim, embora os revolucionários de 1930 não tivessem elaborado previamente um plano a ser executado na área educacional — a plataforma da

Aliança Liberal, ainda que recomendando a criação do novo ministério, dedicava escassos cinco parágrafos à "instrução, educação e saneamento" — e a própria indicação do ministro se constituísse uma resposta política visando acomodar os interesses das forças revolucionárias¹, a criação do MES significou o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo federal — até 1945 — de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no País.

Inexistia até 1930 uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pela União até aquele momento limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora fossem apresentadas como "modelo", os estados da federação não eram obrigados a adotá-las (Romanelli, 1978).

As reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo.

Em sua posse no ministério, Francisco Campos discursava como um "revolucionário" consciente dos desafios que as forças vitoriosas no movimento de outubro entendiam ser os mais importantes a serem enfrentados. O Brasil não era mais um país de "liberais", mas de "produtores", e era preciso adaptar o sistema de ensino a essa nova realidade. E o Francisco Campos da reforma

¹ As forças revolucionárias mineiras, tendo à frente o presidente Olegário Maciel, se sentiram prejudicadas na divisão dos ministérios. Até aquele momento, apenas Afrânio de Melo Franco representava Minas Gerais no novo governo, ocupando o Ministério das Relações Exteriores. Embora os mineiros ambicionassem o Ministério da Justiça, a pasta política por excelência, já estava ocupada por Osvaldo Aranha. Um acordo superou a crise e Minas Gerais "ganhou" o Ministério da Educação e Saúde Pública, recém criado pelo Governo Provisório e que durante todo o período Vargas foi efetivamente ocupado por mineiros: Francisco Campos, Belizário Pena, Washington Pires e Gustavo Capanema (Moraes, 1990, p.299).

mineira do ensino primário e normal (1926-1930) também se fazia presente no discurso de posse ao enfatizar a importância do ensino primário, único nível de ensino explicitamente referido, visto como um problema "cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho" (Campos, 1940a, p. 117-118). Não obstante a opinião do ministro, entretanto, o Governo Provisório manteve os princípios da Constituição de 1891 e o ensino primário permaneceu fora da responsabilidade direta do governo federal. Afinal, não convinha interferir na área de competência dos poderes oligárquicos regionais criando conflitos desnecessários (Moraes, 1990, p.205).

O discurso revela, por outro lado, o reconhecimento da heterogeneidade das forças que compunham a Aliança Liberal e que naquele momento disputavam a hegemonia política. Daí a proposta aparentemente democrática de "reorganizar os planos de estudo, de maneira a atender, satisfatoriamente, às várias tendências, de cuja combinação resultará a harmonia do nosso sistema de cultura". Como poderemos observar, a prática uma vez mais se encarregaria de desmistificar as belas palavras. As reformas de Francisco Campos, em que pese o pluralismo do discurso, foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as idéias de seu autor e do governo que representava.

O novo ministério foi constituído por instituições e repartições desmembradas dos Ministérios da Agricultura e da Justiça e dos Negócios Interiores. Entretanto, somente em 5 de janeiro de 1931, quase dois meses depois de sua criação, foi aprovado o regulamento (Decreto nº19.560) que organizou a nova Secretaria de Estado definindo suas atribuições, fixando as normas de sua constituição e funcionamento e a hierarquização das repartições e instituições que a ela pertenciam. A leitura do decreto não deixa dúvidas quanto ao que deveria ser a competência em relação à educação, uma vez que determinava que o MES passasse a ter a seu encargo:

1. A centralização do estudo e despacho de todos os assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual e moral e com a defesa médico-sanitária da coletividade social brasileira, excetuados aqueles que, embora tendo de alguma forma esta característica visam principalmente a fins

ligados a atividades de outro ministério; 2. A direção geral e fiscalização, sob o ponto de vista administrativo, de todos os serviços concernentes aos assuntos indicados na alínea 1; 3.0 preparo de todos os atos que tenham de ser assinados pelo chefe do Poder Executivo e pelo respectivo ministro de Estado, relativamente à matéria de sua competência, salvo nos casos em outra coisa for determinada por disposições regulamentares especiais; 4. A expedição e publicação desses atos e o recebimento e arquivamento de todos os papéis endereçados ao ministro ou, por seu intermédio, dirigidos ao chefe do Poder Executivo.

Assim, o ministério estava pronto para exercer sua tutela sobre todos os domínios do ensino e da saúde. Embora a discussão sobre a área da saúde esteja fora dos limites deste artigo, vale lembrar a "relativa importância" da saúde no orçamento de 1931, onde podemos ler que "...apenas 0,7% do valor do ouro e 33% do valor papel eram específicos para atividades educacionais (...) e os demais 67% dividiam-se entre Saúde Pública, Medicina Experimental, Assistência Pública e administração geral" (Junqueira, 1977, p. 113). Todavia, levando-se em conta que as entrevistas e os discursos de Francisco Campos dessa época estão quase todos publicados, é possível concluir que "educação e saúde" não possuíam a mesma importância dentro de sua estratégia política. A educação, por certo, tinha peso maior.

Aliás, o discurso de Vargas relatando o primeiro ano do Governo Provisório, foi pouco pródigo em notícias sobre a saúde pública. Assim, entre as reformas que estabeleceriam "modernas diretrizes ao ensino superior e secundário e aos trabalhos de assistência sanitária" (Vargas, 1938, p.228), foram destacadas todas as iniciativas do ministério no campo da educação, mas nenhuma menção foi feita a eventuais reformas na saúde e sequer foi citado o Conselho Superior de Higiene que, no organograma do ministério, ocupava o mesmo lugar de destaque que o do Conselho Nacional de Educação.

Mas voltemos ao nosso campo específico. A ação de Francisco Campos, como ministro, logo se fez presente através de uma série de decretos que efetivaram as chamadas Reformas Francisco Campos na educação brasileira. Foram eles:

1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional

de Educação; 2. Decreto nº 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; 3. Decreto nº 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; 6. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; 7. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

As idéias políticas e educacionais de Francisco Campos nesse período guardam uma certa coerência em relação às suas formulações sobre a reforma mineira. Uma vez mais encontramos a crença em que a reforma da sociedade se faz mediante a reforma da escola, bem como a necessidade de formação adequada de "cidadãos" e da produção e modernização das elites. Em suma, embora muito relativizados, ele não abandonou aspectos do ideário escolanovista que tão entusiasticamente defendera em Minas Gerais (Moraes, 1990, p. 180).

Por outro lado, e agora de forma ainda mais acentuada, reencontramos sua convicção de que somente ao Estado caberia a responsabilidade, o controle e a promoção da educação. Como em Minas Gerais, as reformas que empreendeu no Governo Provisório significaram um esforço para acompanhar o desdobramento do processo educacional em todos os seus detalhes e minúcias.

Francisco Campos antevia nos acontecimentos que levaram à Revolução de 1930 a possibilidade concreta do advento da *auctoritas* de um Estado forte e intervencionista na economia, na política e na educação, que finalmente conduziria o País à modernização institucional². Atuou intensamente nessa direção visando ampliar as bases do novo regime, intervindo no debate político e educacional do momento, angariando apoios, cooptando forças, mediando interesses divergentes. Suas articulações na política mineira (que levaram à

² Ver, a esse respeito, Campos (1940b).

criação da Legião de Outubro), a estratégia de cooptação de "católicos" e "renovadores" devem ser entendidas nesse contexto.

A regulamentação do Conselho Nacional de Educação foi exemplar a esse respeito. Embora o decreto que o constituiu precisasse o seu caráter estrito de assessoria como órgão consultivo do ministro nos assuntos técnicos e didáticos relativos ao ensino, os Decretos n^os 19.851 e 19.890, que dispõem, respectivamente, sobre as reformas do ensino superior e do secundário, definiram uma outra esfera de jurisdição para o Conselho. Na verdade, atribuíram ao Conselho o poder decisório — embora sempre subordinado ao ministro — sobre questões educacionais que o transformariam em arena aberta à negociação dos vários e contraditórios interesses em presença, sobretudo o confronto entre o ensino público e o ensino privado. De fato, o Conselho se transformaria, nos anos subseqüentes, em terreno fértil para o enfrentamento das principais forças que buscavam afirmar sua autoridade em legislar no campo da política educacional. Como assinala Miceli (1983, p.410), "...uma arena de luta entre interesses favoráveis e contrários à 'centralização', entre interesses favoráveis e contrários à autonomização dos corpos de 'especialistas' e dos órgãos 'técnicos'".

Evidentemente Francisco Campos não ignorava o intenso debate que se travava no País sobre as questões educacionais e o seu significado em termos econômicos e políticos mais amplos. Afinal, até há pouco era secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais onde pudera sentir, de muito perto, as fortes reações à sua reforma do ensino primário e normal.

A sua proposta de composição do Conselho Nacional de Educação, recém-criado, aponta claramente para esse fato. Mesmo a retórica própria de um discurso de exposição de motivos da reforma do ensino superior ao chefe do Governo Provisório, que incluía a criação do Conselho, não ocultava o essencial. Assim, embora reconhecesse a necessidade de uma diversidade na composição dos membros do Conselho, Francisco Campos determinava os seus limites — o grupo de elite. A seu ver, "Somente um grupo de elite, escolhido dentre o que temos de melhor em matéria de cultura e de educação, poderá exercer essas altas e nobres funções de orientação e de conselho"

(Campos, 1940a, p. 101).

Não por acaso, estavam excluídos do Conselho representantes do ensino primário — tão valorizado por Campos — e do profissional. Uma representação ausente muito embora entre as atribuições do Conselho estivesse a de "firmar as diretrizes do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura" (art. 5, alínea 7). Firmar diretrizes, entretanto, era tarefa de elites, que não incluíam os professores primários e os dos cursos profissionais.

O Governo Provisório, aliás, não descuidou da formação das elites tomando as medidas necessárias para a instituição do sistema universitário no Brasil (Decreto nº 19.851). Não obstante as ambiciosas palavras que podem ser lidas no decreto que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, a universidade foi concebida mais como um instrumento político do que como um espaço para a produção científica.

Podemos identificar na *Exposição de Motivos da Reforma* muitas das idéias de Francisco Campos nos tempos mineiros, sobretudo quanto à relação escola-sociedade. Entretanto, se na escola primária tratava-se de formar o futuro cidadão, o trabalhador disciplinado e adaptado ao meio social, com seu caráter moldado de acordo com a "ordem intelectual e moral reconhecida, a um dado momento, como ordem necessária e natural à convivência humana" (Campos, 1930, p.15), a universidade era destinada à formação das "nossas elites", "de cuja inteligente solução dependerá o futuro das nossas instituições políticas". Por isso mesmo, deveria operar também como centro difusor de ideologia.

Nessa perspectiva, Francisco Campos (1940a, p.60) definiu a universidade não apenas como uma "unidade didática", mas como "uma unidade social ativa e militante (...) que não exaure a sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar no meio social (...) o seu círculo de ressonância e autorizada função educativa".

Quanto à sua vida social interna, a universidade deveria organizar "modelos de associações de classe, destinados a proporcionar contatos e a fortalecer os laços da solidariedade fundada na comunidade de interesses econômicos e

espirituais"; quanto à sua função educativa sobre o meio social, a "extensão universitária" seria a forma pela qual ela poderia concorrer "de modo eficaz para elevar o nível da cultura geral do povo", integrando-se, assim, "na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea" (Campos, 1940a, p.61).

A organização da "vida social interna" significava, na prática, o estabelecimento de critérios corporativos. Para o corpo docente, deveria ser criada uma Sociedade de Professores Universitários — presidida pelo reitor e destinada a finalidades sociais e científicas, intervindo também nas políticas de benemerência da universidade, sobretudo na concessão de bolsas de estudo — e um Diretório Nacional de Professores, que tinha como função a defesa dos interesses gerais da categoria.

Para o corpo discente deveriam ser organizados os Diretórios de Estudantes, compostos de, no mínimo, nove membros. Mesmo tendo como objetivo a defesa dos interesses gerais dos estudantes, o estatuto de cada diretório deveria ser submetido ao Conselho Técnico-Administrativo do Instituto respectivo. Os vários diretórios seriam coordenados e centralizados em um Diretório Central dos Estudantes, cujo estatuto deveria ser elaborado de acordo com o reitor da universidade e aprovado pelo Conselho Universitário.

Não obstante Francisco Campos afirmar o caráter flexível do projeto de universidade proposto, graças à amplitude e à liberdade de seus planos administrativos e didáticos, ele chamava a atenção para as "inconveniências" de uma autonomia integral. A seu ver, nesse período inicial da organização universitária, essa autonomia poderia trazer o "risco de graves danos para o ensino" (Campos, 1940a, p.63).

Na verdade, uma "autonomia integral" estava longe das propostas do ministério. Assim, por exemplo, embora o estatuto facultasse aos Estados a liberdade para estabelecerem "variantes regionais" no que se refere à administração e aos modelos didáticos, o governo da União reservava para si a faculdade de legislar e determinar as normas gerais a serem adotadas em todos os estabelecimentos isolados de ensino superior e universidades. Sendo assim, para que a administração e os modelos didáticos escolhidos regionalmente

tivessem validade, deveriam ser explicitados nos estatutos da instituição e então aprovados pelo ministro. Sua alteração só seria possível mediante proposta do Conselho Universitário ao ministro, ouvido o Conselho Nacional de Educação (art. 3).

A rigor, a questão da autonomia — como outros pontos do estatuto — indicava o direcionamento centralizador da reforma e a penetração do poder do Estado em todas as instâncias da organização do ensino. A rigidez dessa tutela sobre o ensino superior tomou-se ainda mais evidente com o Decreto nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Bem ao estilo pormenorizado de Campos, o decreto continha 328 artigos e tudo era regulamentado: desde a escolha do reitor, dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo, suas atribuições, até a definição do programa, ano por ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades. Também eram regulamentadas as regras de escolaridade, os critérios de nomeação dos professores, os seus salários e assim por diante.

Entretanto, a formação das elites não estava restrita à universidade. A reforma do ensino secundário (Decreto nº 19.890, depois consolidada pelo Decreto nº 21.241) que, segundo Francisco Campos, deveria reconstruir em novas bases esse nível de ensino, o fez realmente. Mas de forma altamente seletiva e excludente.

Nunes (1962, p.108) assinala que essa reforma foi teoricamente uma grande reforma. De fato, deu organicidade ao ensino secundário, estabeleceu definitivamente o currículo seriado e a frequência obrigatória. O curso foi dividido em duas partes: o ginásial, de cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos, com caráter de especialização — subdividido em pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico — ao qual cabia a preparação às escolas superiores. A reforma equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e possibilitou a mesma oportunidade às escolas particulares que se submetessem à inspeção. Como se vê, ficava vedada qualquer possibilidade de autonomia também para o ensino secundário.

Nã Exposição de Motivos da Reforma, Francisco Campos fez um diagnóstico

desse nível de ensino e precisou sua finalidade, a qual não deveria se reduzir à simples matrícula nos cursos superiores. Ao contrário, sua finalidade deveria ser "... a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras" (Campos, 1940a, p.47-48). Nesse sentido, a tarefa da reforma seria a de resgatar o caráter educativo do curso secundário e atualizá-lo diante das exigências do mundo contemporâneo.

Tal como o Estatuto das Universidades Brasileiras, a reforma do ensino secundário representou, também, a ampliação da presença do Estado que, agora de forma direta — sem a mediação dos poderes regionais ou do oficialismo local —, passou a exercer a política para todo o setor.

Mas, o que teria sido, na prática essa tentativa de "modernização" do ensino secundário? Houve, de fato, a preocupação de eliminar o seu caráter de "curso de passagem", introduzindo em seu ciclo fundamental (o ginásio, de cinco anos) uma formação básica geral e transformando em propedêutico o ciclo complementar (de dois anos). Todavia, quando se observa a estrutura do curso secundário estabelecida pela reforma, percebe-se o seu real alcance. Um currículo vasto, de caráter enciclopédico — associado a um sistema de avaliação extremamente rígido —, o tornava uma educação para uma minoria que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia passar cinco anos adquirindo o que se supunha ser uma sólida cultura geral. Por outro lado, a política de equiparação entre escolas públicas e privadas, levada a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado após 1930 e a conseqüente formação de um empresariado do ensino.

Mas há ainda um outro aspecto a ser salientado quanto ao currículo do ensino secundário, tendo em vista a questão da formação adequada das elites. Francisco Campos, na *Exposição de Motivos*, uma vez mais recorrendo aos princípios pedagógicos da Escola Nova, afirmava a importância da funcionalidade e da eficácia da educação em uma época "em que diminui dia a dia a influência da família e da comunidade". Uma educação verdadeiramente

eficaz e funcional deveria organizar "socialmente a escola, de maneira que as técnicas ou processos de funcionamento das associações humanas sejam adquiridos de modo funcional, isto é, efetivamente praticadas" (Campos, 1940a, p.50).

Foi tendo em vista a eficácia e a funcionalidade da educação — em um momento em que, como reconhecia Campos, diminuía a "influência da família" e da "comunidade" — que ele questionou, em uma aparente contradição, a necessidade da educação moral e cívica no currículo das escolas secundárias. Afirmava que:

De nada valerá (...) criar no curso secundário uma cadeira moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais (...) Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando (...) a democracia. (Campos, 1940a, p.51)

Sabemos que o entendimento de Francisco Campos sobre a organização e a prática efetiva da democracia era, por assim dizer, "restrito". Homem conservador quanto aos valores e à tradição, amante de ordem e da hierarquia mas, ao mesmo tempo, preocupado com a modernização do País sob o signo da *Auctoritas* de um Estado forte e centralizador, certamente teria outras razões para a exclusão da educação moral e cívica do ensino secundário. De fato, como assinala Horta, se quisermos encontrar a real motivação dessa exclusão, é preciso ir além dos argumentos pedagógicos e trazer à luz o projeto político de Francisco Campos.

Aliás, a questão da educação moral e cívica — não só naquele período, diga-se de passagem — estava profundamente articulada aos vários projetos políticos em presença naquele momento. Nesse contexto, a exclusão da moral e do civismo do ensino secundário não encontrou resistências de nenhuma das forças que então disputavam a hegemonia política. Os militares não se opuseram porque a eles não interessava a educação cívica em escolas que, em sua maioria, estavam nas mãos da Igreja. Formados na influência do positivismo

e da Missão Militar Francesa, os militares possuíam uma concepção de civismo bastante distanciada daquela proposta pela Igreja. As frações agrária e industrial da burguesia nacional, envolvidas com seus interesses imediatos, ainda não avaliavam a importância do civismo. Quanto aos educadores, como assinala Horta (1985,p.429),"... enquanto o grupo católico se contentava com ver atendida sua reivindicação de introdução do ensino religioso nas escolas, os liberais concordavam plenamente com a justificativa pedagógica apresentada por Campos para a não inclusão da educação moral e cívica no currículo do ensino secundário".

Também nesse contexto, a posição de Francisco Campos contra a moral e cívica possuía contornos mais amplos. Evidentemente, ele não negava importância à educação moral. Essa função, entretanto, ele a atribuía à Igreja mediante o ensino religioso. O que ele dispensava, era a instrução cívica tal como vinha sendo ministrada até os anos 30 que, nos antigos moldes liberais, acentuava — no plano do discurso, por certo — os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e, por outro lado, procurava tornar conhecida a organização política do País. Organização que tanto Vargas quanto Francisco Campos pretendiam mudar (Horta, 1985, p.428). Como se pode observar, a Campos não escapava nenhum detalhe!

Uma última questão deve ser assinalada: a reforma de Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio para todo o sistema educacional. Aos cursos profissionais — a reforma só organizou o ensino comercial³ — era praticamente vedada a articulação com o ensino secundário, bem como o acesso de seus alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário.

Ou seja, a reforma de Francisco Campos acabou por estabelecer na prática seu antigo projeto de educação diferenciada, uma "educação para pensar" e outra "para produzir". O que era anunciado nos tempos de Minas Gerais

³ O Decreto n^o 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial nos níveis médio (com dois ciclos) e superior (o Curso Superior de Finanças, de três anos) e regulamentou a profissão de contador. Tal como, nas outras reformas, a do ensino comercial padecia dos mesmos excessos de centralização, fiscalização e controle, bem como de uma rígida estrutura de ensino (Romanelli, 1978, p. 140).

encontrava campo para sua efetivação.

A primeira seria uma educação para a vida pública, para aqueles que deveriam orientar e definir as grandes decisões coletivas, estabelecer a organização política que viria dar sentido e direção à economia nacional, as "nossas elites"⁴, enfim.

Se lembrarmos algumas das questões que Francisco Campos levantava em sua análise da moderna sociedade de massas, a formação das elites ganha uma dimensão mais ampla. Para ele, nessa sociedade o *locus* da racionalidade não seria mais o plano da política — entendido, é claro, como as formas de organização política do regime liberal, tornadas inadequadas para responder às exigências modernizantes dos novos tempos —, mas o da técnica. A formação dessa racionalidade técnica, por sua vez, demandaria uma intensa preparação científica e prática "...de um corpo de técnicos e de peritos destinados a orientar as medidas legislativas e as intervenções do governo" (Campos, 1940a, p.127), pois, a seu ver, a imensa obra de organização e de racionalização da economia nacional, bem como de organização das leis, não poderia estar na esfera "irracional" de competência dos parlamentos e das assembléias (Moraes, 1990, p.320).

A concepção de elite, para Francisco Campos, está portanto vinculada à idéia de "saber" — um saber instrumental à sua função de dar direção e sentido à nação, que se é ordem política e jurídica, é também "usina e mercado". Se durante sua gestão na Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais essas idéias ainda não estavam suficientemente amadurecidas, as contradições objetivadas nos anos 30 o levaram a formulá-las com precisão.

O esforço para "cercar" de todos os lados a educação das elites, inclusive a sua formação moral, toma-se assim mais compreensível: delas dependeria a segurança do Estado e da Nação, a elas caberia abrir o caminho rumo à modernização.

⁴ Nesse sentido é possível aproximar a concepção de elite de Francisco Campos à de "classe política", de Mosca e de "elite", de Pareto. Tal como os dois teóricos, também Campos vincula esse conceito à uma determinada visão de organização política da sociedade que encontraria nas elites o agente de direção e de orientação das decisões coletivas (Moraes, 1990, p.319).

É nesse contexto também que seu *Discurso sobre o Ceticismo*, pronunciado na sessão solene de abertura dos cursos universitários de 1933, adquire sentido. Esse discurso apresenta uma aparente ambigüidade. Nessa fase de sua vida, Francisco Campos já havia definido o eixo ideológico de seu pensamento e pode parecer estranho que o mesmo homem que pregava o princípio da *auctoritas* — a disciplina rígida, as normas, a intervenção, o cerceamento dos direitos individuais — propusesse a universidade como o espaço "da técnica do discernimento, da dúvida, da controvérsia, do inquérito". Para que a universidade pudesse cumprir seus objetivos, a educação lá praticada não poderia consistir "em assentimento, mas em inquérito; em conformidade, mas em reflexão; em crença, mas em investigação; em reverência pelo passado ou em idealização do presente, mas em escrutinização de um e do outro pelo uso normal e livre da razão" (Campos, 1940a, p. 168).

A aparente ambigüidade se dissolve quando nos lembramos que, a seu ver, o primado do irracional havia se instaurado na moderna sociedade de massas. Mais ainda, que a irracionalidade dos menos esclarecidos poderia ser manipulada pelos "sofistas contemporâneos", no sentido de uma integração política totalitária, que ele considerava uma ameaça a ser evitada. A proposta de uma educação universitária fundada no ceticismo e na dúvida, nesse contexto, seria fundamental na formação das elites dirigentes do País, que assim poderiam expressar e conduzir "por processos realistas e técnicos" (Campos, 1940a, p.29), a nova ordenação política que se anunciava: o Estado "autoritário", forte, centralizador e intervencionista.

Mas, como salientamos, Francisco Campos propunha também uma outra forma de educação, a "para produzir", para a formação daqueles destinados "aos grandes organismos econômicos que regulam, nutrem e enriquecem as nações" (Campos, 1940a, p. 130). Para eles havia o ensino profissional ao qual, ironicamente, ele atribuía a função de "preparar elites para o mercado" (Campos, 1930, p.90 e 1940a, p. 130). Afirmava que fora com essa finalidade que havia transformado "o antigo ensino comercial em vários cursos técnicos, dando como cúpula ao edifício o curso superior de economia e finança" (Campos, 1940a, p.130). Só que, como vimos, a rígida estrutura do ensino

praticamente impedia que as "elites para o mercado" matriculadas nos cursos profissionais tivessem, por exemplo, acesso à universidade.

Embora preocupado com a distância entre "o país legal" e "o país de fato", "o país da mentira e o da realidade", Francisco Campos (1940a, p. 117) propôs reformas que só fizeram acentuar esse distanciamento. Mas ele não pensava assim. A seu ver, uma vez alcançada a organização política ideal da sociedade — consubstanciada na lei e na autoridade do Estado — todas as questões referentes às demais relações sociais estariam automaticamente resolvidas.

Talvez essas idéias o tenham levado a considerar que decretos determinando a centralização das decisões, o controle e a rígida fiscalização sobre as várias modalidades do ensino pudessem por si só traçar e efetivar as novas diretrizes para a educação brasileira. A rigor, o seu discurso, tanto em Minas Gerais quanto no Governo Provisório, deixa implícito que a solução do problema da educação estaria condicionada ao aprimoramento das condições internas da escola e que uma vez montada uma estrutura que — do ponto de vista administrativo e pedagógico — garantisse condições "ótimas" para o desempenho da ação educativa, todos os obstáculos cairiam por terra.

Para concluir essas considerações sobre as justificativas teóricas e pedagógicas que Francisco Campos elaborou para as reformas, é preciso lembrar que para quem poucos anos antes havia empreendido uma ambiciosa reforma do ensino primário e normal no Estado de Minas Gerais, sua política educacional para o Governo Provisório deixou uma imensa lacuna. As reformas que empreendeu marginalizaram inteiramente esses dois níveis de ensino.

A própria exigência de exames para a admissão ao ensino médio, exames que demandavam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, implicava em reconhecer a sua inoperância dentro do sistema. E a formação de professores primários, que em Minas Gerais havia merecido tantos cuidados, inclusive a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento, não obteve a atenção das reformas Francisco Campos.

Por outro lado, em uma certa "conciliação com o atraso", as reformas também não cuidaram da efetiva implantação de um ensino técnico e

científico. O currículo enciclopédico (de caráter mais humanista do que científico) do secundário, o *status* de segunda ordem dos cursos profissionais, o descaso com a organização de outros cursos profissionalizantes, sobretudo o industrial, revelam que as reformas não ultrapassaram os estreitos limites postos pela particularidade da sociedade brasileira em seu caminho para a industrialização.

Nos meses que se seguiram à sua posse no MES, entretanto, Francisco Campos não cuidou apenas de elaborar os textos e promulgar os decretos das reformas educacionais. Sua atuação política era intensa e, certamente, embora não se restringisse a ele, quase sempre esteve profundamente articulada ao campo educacional.

A nova/antiga aliança: a Igreja Católica

Desde os primeiros momentos de 1931, Francisco Campos articulava a oposição à política oligárquica tradicional de Minas Gerais, buscando ampliar as bases de sustentação do novo regime. A criação da Legião de Outubro e a aliança com a Igreja se inserem nesse contexto.

O apoio da Igreja era fundamental e o governo não poderia abdicar da colaboração dos "portadores da força moral" em seu esforço de reconstrução nacional. Francisco Campos pressentia a importância dessa aliança e o papel fundamental que a Igreja poderia desempenhar em seu projeto político mais amplo. Por isso mesmo, buscou sempre o seu apoio, seja como deputado por Minas Gerais, em sua atuação no governo de Antônio Carlos, mas sobretudo como ministro, quando se revelou um incansável articulador dessa aliança.

As afinidades eram muitas, notadamente na crítica à organização política liberal e quanto à importância dos valores religiosos como parte integrante e essencial da educação tendo em vista a consolidação moral do País. A educação para "pensar" e a para "produzir" encontrariam no ensino religioso o necessário reforço de disciplina e autoridade.

Todavia, é preciso uma certa cautela quando se fala das afinidades entre Francisco Campos e o pensamento católico, sobretudo o de alguns expoentes

católicos do período, como Alceu Amoroso Lima. Se eram muitas as aproximações e os interesses mútuos, esse fato não podia ocultar, entretanto, algumas diferenças essenciais. Campos e Amoroso Lima concordavam, por exemplo, quanto à necessidade de um Estado centralizador, tutelar e intervencionista na sociedade brasileira, que teria um importante papel na ordenação, cooptação e disciplina sociais. Para o pensador católico, porém, esse Estado teria como limites para sua ação a Igreja e a família, enquanto que para Campos seria inadmissível um Estado não laico — mesmo reconhecendo a importância da Igreja na tradição brasileira⁵.

Mas voltemos às articulações de Francisco Campos. No âmbito da política mineira, tratava-se de angariar o apoio da Igreja para a recém-criada Legião de Outubro, o que realmente ocorreu. Em troca da inclusão no programa da Legião de suas reivindicações — como o efeito civil do casamento religioso, o reconhecimento da Igreja Católica como a da maioria dos brasileiros, a sanção civil às penas eclesiásticas e assistência religiosa às Forças Armadas⁶ — a Igreja se comprometeria a usar de sua influência sobre a população mineira no sentido de persuadi-la a participar ativamente da campanha da Legião e na defesa de seu programa⁷.

Transcendendo os limites de Minas Gerais e buscando consolidar a aliança com a Igreja a nível nacional, Francisco Campos recomendou, em carta pessoal a Getúlio Vargas (CPDOC/FGV, GC 31.04.18/1), a proposta de introdução de ensino religioso facultativo nas escolas primárias, secundárias e normais de todo o País. Como se sabe, essa era uma antiga e fundamental reivindicação do chamado "grupo católico", e Campos percebeu a relevância política de seu atendimento.

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, efetivamente instituiu o ensino religioso como matéria facultativa naqueles níveis de ensino. Os programas de

⁵ Outras divergências, ao nível da prática política, são dignas de nota: ao contrário de Campos, Amoroso Lima, bem como outros representantes do grupo católico, se posicionaram contra a Revolução de 1930 e muitos apoiaram o Movimento Constitucionalista de São Paulo, em 1932.

⁶ Ver, a esse respeito, carta de Francisco Campos a Amaro Lanari, de 4 de março de 1931 (CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC 31/02.26 - 4e).

⁷ Ver a esse respeito, Schwartzman et al. (1984).

ensino e a escolha dos manuais seriam de responsabilidade das autoridades religiosas, a quem caberia também designar e "vigiar" os professores quanto à doutrina e à moral. Mas, o viés político do decreto se explicita na exigência de que para que o ensino religioso fosse ministrado em um estabelecimento oficial de ensino, era necessário que pelo menos 20 alunos se dispusessem a recebê-lo (art. 3). Ora, se considerarmos a predominância absoluta de católicos na população do País, veremos que essa exigência praticamente excluía a possibilidade do ensino de uma religião diferente da católica. Dessa forma, ensino religioso e ensino da religião católica na prática se equivaliam.

Antecipando talvez a reação que a medida despertaria em diversos setores da sociedade brasileira⁸, Campos recusava a idéia de que a introdução do ensino religioso implicaria em uma violação à liberdade de consciência. Ao contrário, ao seu ver, o Estado estaria respeitando "o direito natural dos pais de dirigir a educação dos filhos, não impondo uma crença aos que a ela não querem se submeter, mas também não constringendo a um ensino agnóstico os filhos das famílias religiosas" (Campos, 1930, p.312).

O empenho de Francisco Campos pelo ensino religioso nas escolas públicas teria ainda outros desdobramentos. Embora regulamentado por Anísio Teixeira, durante sua gestão como Secretário da Educação do Distrito Federal, Francisco Campos, que o substituiu em fins de 1935, incentivou francamente a efetivação desse ensino nas escolas da capital da República.

Em 1936, por ocasião do agradecimento dos católicos em reconhecimento pela sua luta em prol do ensino religioso, os contornos de sua estratégia de aliança com a Igreja ficaram mais claros. Em grande medida, a aliança que Campos contribuíra para construir, alcançara os objetivos instrumentais de adesão ao novo regime. Mas ele ambicionava mais do que a simples conquista do apoio político da Igreja. Além da importância dos valores religiosos como parte integrante e essencial da educação, havia sua outra afinidade com o grupo católico, em um aspecto que lhe era fundamental: o repúdio aos princípios liberais e ao comunismo.

⁸ Sobre a reação ao decreto, ver o *Dossiê Ensino Religioso*, CPDOC/FGV, Arquivo Osvaldo Aranha, OA 31.04.18/8.

Se em abril de 1931, quando da publicação do decreto, Francisco Campos não poderia ter explicitado tão claramente suas propostas políticas e ideológicas — havia outras alianças a serem estabelecidas — agora, em 1936, um ano antes do golpe do Estado Novo, portanto, esses impedimentos não existiam mais.

Vemos então Francisco Campos, a propósito do ensino religioso, retomar com palavras fortes sua recusa ao sistema político liberal — que a Constituição de 1934 reafirmara —, chegando a apontar a ruptura política que estava por vir. Conclamava a juventude a optar pelo Brasil, alertando que já não era mais possível atrasar essa opção. A liberdade do ensino religioso, por sua vez, era vista como uma ato revolucionário de quebra dos grilhões do sistema político vigente. Em suas palavras:

O que é de fato, porém, é que o ensino religioso, para conquistar a liberdade, teria que violar um sistema político que (...) os liberais consideravam como uma das categorias eternas do espírito humano. A liberdade do ensino religioso só poderia ser, portanto, um ato revolucionário. Não poderia ser o ato de um ministro. Só o ditador, guia e intérprete da revolução, poderia quebrar os grilhões, estendendo a ruptura do sistema político vigente ao dogma fundamental da liberdade de pensamento que as inspirações maçônicas e livre-pensadoras do liberalismo do século XIX haviam postulado ... (Campos, 1940a, p. 150-152).

Se alguma dúvida pudesse ainda existir sobre o significado do ensino religioso para Francisco Campos, o discurso de 1936 a esclarece definitivamente: instrumento de cooptação da Igreja Católica que deveria oferecer ao novo regime substância e conteúdo moral e mecanismo de formação moral da juventude, disciplinadora e adaptadora aos valores que defendia. Mas, sobretudo, preciosa aliada para a mobilização política tanto contra o liberalismo como contra o comunismo.

Por isso mesmo, repetimos, não obstante suas convicções religiosas e éticas, o ensino e os princípios religiosos não possuíam para Campos valor em si mesmos. A defesa que deles empreendeu está relacionada ao inestimável papel da Igreja na reafirmação dos valores relacionados à disciplina, à ordem e ao respeito à autoridade, e o seu *locus* de inimiga histórica dos princípios e da organização política liberais (Moraes, 1990, p.332).

Construção de uma "sã" filosofia da educação

O esforço para consolidar e ampliar as bases do novo regime demandava ainda outras alianças no campo educacional. Como se sabe, além do grupo católico os chamados "renovadores" ocupavam o grande espaço de discussão sobre a ação educativa no País. O seu discurso modernizante, a ênfase que atribuíam aos aspectos técnicos e qualitativos dos métodos em educação, sua insistência na importância do ensino profissional como o mais adequado às necessidades do País, pareciam estar mais de acordo com os novos tempos do que as posições da Igreja Católica. E o grupo renovador possuía de fato um grande prestígio na sociedade brasileira⁹.

Por isso mesmo, para o Governo Provisório era importante seu apoio e sua integração no projeto político e educacional que concebera. A criação do MES e posteriormente do Conselho Nacional de Educação favoreceu esse movimento de cooptação e os renovadores puderam ampliar a sua influência no âmbito do Executivo federal. Além, é claro, de mantê-la a nível regional como ocorria desde a década anterior.

Em linhas bem gerais, de um lado havia a bandeira dos renovadores, a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, a formação do "cidadão livre" e consciente que pudesse vir a se incorporar, sem tutelas, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava se formando. De outro, a Igreja, que via na educação campo estratégico para fortalecer sua hegemonia e, mediante ela, criar condições de vida mais "cristãs para a nacionalidade". De um lado, os defensores do "laicismo integral do ensino"; de outro, os adeptos de "uma educação integral", fundada nos princípios da moral católica.

O governo Vargas, no período da gestão de Francisco Campos no MES, procurou conciliar as reivindicações dos dois grupos em conflito e, sempre que pôde, manipulou-as em seu proveito. A realização da 4ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em

⁹ Evidentemente, o grupo "renovador" não era homogêneo. Ao contrário, apresentava correntes teóricas e pedagógicas bem diferenciadas como, por exemplo, as propostas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Haja vista os projetos de universidade que efetivaram.

dezembro de 1931, em Niterói, e que tinha como tema central "As Grandes Diretrizes da Educação Popular", possibilitou que o jogo político se explicitasse.

De fato, o clima político no qual se desenrolou a conferência ficou bastante evidenciado e por várias razões. Nela estavam presentes os renovadores em todas as suas matizes e também o grupo católico, então hegemônico no departamento carioca da ABE (Carvalho, 1986, p. 158 e 286). A questão que demarcaria suas divisões seria, sobretudo, a do ensino religioso nas escolas públicas, mas a clivagem também se evidenciaria nas demais polêmicas que mobilizavam os educadores brasileiros do período.

Não bastassem as presenças do chefe do Governo Provisório e a do ministro da Educação na sessão de abertura da conferência, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, representado por José Neves, publicou um veemente protesto no *Diário de Notícias* (Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1931). Em uma clara alusão aos princípios dos renovadores, Neves reivindicava uma "escola para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro"; uma "escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio de morte" e uma "escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola". E acrescentava:

... se os professores tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente da organização em sindicatos de resistência, já poderiam organizar um congresso nacional, com um programa, cuja primeira parte estaria assim:

Estatística dos vencimentos dos professores brasileiros e duração do trabalho diário.

Elaboração de uma tabela de salários mínimos.

Fixação do tempo máximo de trabalho que não prejudique a eficiência do ensino.

Plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente.

Porém, até lá, deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a Escola Nova também...(Carvalho, 1986)

Todavia, se as discussões durante a conferência ficaram no campo da "metafísica", a intervenção política do Governo Provisório se efetivou de modo muito concreto. Hoje já não há mais dúvidas sobre a participação do governo, através do MES, na promoção da conferência. Seu próprio ternário

foi submetido à aprovação prévia do ministério e uma carta de Francisco Campos sugere, inclusive, que ele pessoalmente teria convocado as delegações estaduais para o evento (Carvalho, 1986, p.283-284 e Moraes, 1990, p.335-336).

Sendo assim, é razoável supor que o ministério possuía conhecimento prévio de seus objetivos e programação. E, mais ainda, que havia uma expectativa por parte do governo de que nela fossem formuladas sugestões para as novas diretrizes que ele vinha procurando imprimir à educação brasileira.

A nosso ver, é nesse contexto intensamente politizado, marcado inclusive pelas inequívocas iniciativas conciliatórias por parte do governo, que podem ser compreendidos os discursos de Getúlio Vargas e de Francisco Campos na abertura do evento.

O discurso de Campos, de franco teor liberal, dirigia-se aos renovadores insatisfeitos com o decreto do ensino religioso, promulgado em abril daquele ano. Não obstante, seu conteúdo não chegou a provocar reações no grupo católico. Uma peça habilmente genérica que de forma alguma feria o espírito conciliador pretendido pelo governo.

Enfatizando a importância dos assuntos e temas da educação, Francisco Campos lembrou aos participantes que aquela não era uma "reunião de platônicos organizando a cidade divina, mas um laboratório em que os teóricos trabalham para os práticos e que o que aqui fabricais terá todas as probabilidades de ser aplicado ou experimentado sobre ele" (Campos, 1940a, p. 134). Por isso mesmo, afirmava, o ponto fundamental que deveria ser esclarecido pelos educadores era a definição de uma "sã filosofia da educação", a explicitação do seu *telos*, isto é, a resposta à pergunta: "que queremos fazer do homem, educando-o?"

Interessa salientar que nesse discurso Campos deixou no ar uma solicitação aos educadores presentes à conferência: que definissem uma "sã filosofia da educação". Vargas, que tomou a palavra logo depois, pediu apoio à sua administração e que encontrassem uma fórmula que pudesse concretizar "em todo o nosso grande território a unidade da educação nacional".

Essas palavras levaram alguns intérpretes ao entendimento de que o Governo Provisório não possuía uma política educacional e, em uma atribuição de competência, solicitava aos educadores reunidos na 4ª Conferência que participassem da obra de reorganização nacional, definindo "o sentido pedagógico da Revolução" (Cunha, 1932) e as bases da ação educativa do governo. É nesse quadro que tem sido compreendida a elaboração do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo.

A nosso ver essa interpretação — largamente baseada em *A Revolução e a Educação* (1932), de Nóbrega da Cunha — deixa de levar em conta pelo menos dois pontos importantes. Em primeiro lugar, tendo em vista as evidências da participação do governo em sua organização, dificilmente Vargas e Campos formulariam questões que não tivessem espaço assegurado de debate na conferência. Concordamos com Carvalho quando afirma que não parece provável que fosse intenção do governo mudar os rumos de um evento que ele próprio havia contribuído para organizar.

Em segundo, as Reformas Francisco Campos, de abril a junho daquele mesmo ano, já indicavam que as "Novas Diretrizes para a Educação Brasileira" estavam pelo menos esboçadas. Bastaria a leitura das exposições de motivos para percebê-las, não obstante a genérica defesa do ideário liberal que apresentavam. Como assinala Cury, o Governo Provisório possuía uma ideologia mesmo que não tivesse dela uma formulação clara e definida (Cury, 1978, p.173). E, tudo indica, essa ideologia não favorecia participações democráticas na esfera de decisões do governo.

O que nos parece mais provável é que Vargas e Campos tiraram proveito do conflito entre as várias correntes educacionais presentes, "conciliando-as e ou arbitrando-as em suas contradições" (Cury, 1978). Com esse objetivo, procuraram transmitir aos educadores uma posição de neutralidade, de um governo que se propondo árbitro — colocando-se, assim, acima dos antagonismos — não poderia impor à conferência um "conceito de educação" ou uma "política educacional" plenamente definida. Do ponto de vista pessoal, não seria apropriado a Campos, ministro de Estado de um governo

instituído por uma Revolução "liberal", propagar o princípio da *auctoritas* na condução da economia, da política e da educação.

Em setembro de 1932, Francisco Campos afastou-se do ministério e, dessa data até sua posse na Secretaria da Educação do Distrito Federal, em fins de 1935, fora o discurso na sessão solene de abertura dos cursos universitários em 1933, não temos evidência de outros pronunciamentos seus sobre a educação.

O ano de 1936, entretanto, o trouxe de volta ao campo educacional e com seu perfil ideológico inteiramente definido. Havia assumido a Secretaria da Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira e, de acordo com Abgar Renault, em entrevista à autora, sua gestão limitou-se a manter esse órgão em funcionamento, não tendo empreendido nenhuma reforma nesse período. Entretanto, se não atuou especificamente como um reformador do ensino, certamente o fez como articulador político.

Aliás, quando nos lembramos dos graves acontecimentos de 1935, a mobilização paranóica da opinião pública contra o comunismo, o fechamento da Aliança Libertadora Nacional (ALN), a violenta repressão contra a classe operária, as inúmeras prisões, a campanha cerrada dos setores conservadores, sobretudo da Igreja Católica, contra Pedro Ernesto (preso em abril de 1936, acusado de vinculação com a ALN) e Anísio Teixeira, a escolha de Francisco Campos para a Secretaria da Educação do Distrito Federal se justifica plenamente. Tratava-se de "prestar ao governo e ao país o assinalado serviço da sua presença num setor cheio de perigos e ameaças para a sociedade" (Renault, 1969, p.74).

Foi como secretário que, por orientação de Vargas, Campos estabeleceu contatos com Plínio Salgado com o objetivo de obter seu apoio na conspiração que preparava o golpe de novembro de 1937¹⁰. A nosso ver, foi também como articulador político que implementou a lei local do ensino religioso, consequência da "conquista revolucionária" que havia sido o Decreto nº 19.941, de abril de 1931. Foi como secretário que redigiu a Constituição do Estado Novo.

¹⁰Ver a respeito, carta de Plínio Salgado a Getúlio Vargas, CPDOC/FGV, GV 38.01.28/3.

Nesses tempos de definição política e ideológica, os discursos de Campos já não apresentavam quaisquer resquícios de liberalismo: nem na educação, nem na política. Em 1935, denotando um certo teor irracionalista, ele falava de uma "educação para o que der e vier", uma educação como veículo integrador e adaptador das gerações em um mundo em transformação; em 1936, mediante o imprescindível recurso da educação, tratava-se de criar as condições para a "recuperação dos valores perdidos, a religião, a pátria e a família". Essas propostas tinham um endereço certo: a ameaça do comunismo.

Nessa mesma linha, Campos (1940a, p.161) lembrava no discurso em homenagem a Afonso Pena, em março de 1936: "as monstruosas ideologias internacionalistas visam apenas a enfraquecer a humanidade no homem para transformá-lo em animal de um rebanho miserável, tangido pela fome e pelo medo". Francisco Campos, aliás, até o fim de sua vida manteria esse tipo de discurso contra o comunismo.

Foi, no entanto, o Golpe de 1937 que ocasionou a ruptura definitiva de Francisco Campos com o verniz liberal de suas posições anteriores. Em novembro desse ano, já como ministro da Justiça, ao falar à imprensa sobre as "Diretrizes do Estado Nacional", explicitava sua concepção de educação, agora com todas as letras:

A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida. A liberdade de pensamento e de ensino não pode ser confundida com a ausência de fins sociais postulados à educação, a não ser que a sociedade humana fosse confundida com uma academia de anarquistas, reduzida a uma vida puramente intelectual e discursiva (...) A Constituição prescreve (...) ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e vocacional destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adiestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação. Nos termos em que a Carta Constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo

com os verdadeiros interesses nacionais. O ensino é assim um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorpora." (Campos, 1940b, p.65)

As palavras de Francisco Campos indicam que o novo governo incluía a educação em seu quadro estratégico para equacionar a "questão social" e combater a subversão ideológica. Não foram casuais as referências ao ensino destinado às classes menos favorecidas, considerado como "o primeiro dever do Estado", a ser cumprido com a colaboração das "indústrias e dos sindicatos econômicos". Nem, por outro lado, a ênfase na obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico. O governo Vargas — e seu ministro da Justiça — demonstraram sempre muita consciência das possibilidades ideológicas da ação educativa.

Concluindo, então, o que nas reformas de Minas Gerais e do Governo Provisório era preciso ler nas entrelinhas, a realidade política do Golpe de 1937 tornou explícito: a concepção de educação de Francisco Campos. O que sempre foi possível pressentir agora é revelado por seu próprio discurso, isto é, o pensamento e a atuação de Francisco Campos no campo da educação foram, todo o tempo, atuação e pensamento políticos. Notadamente em seu projeto de construção de um determinado tipo de Estado Nacional — forte, centralizador, tutelar e intervencionista — a educação ocupou um lugar de destaque, na medida de sua função e responsabilidade de formar o "novo cidadão" para a modernização administrada que esse Estado exigia.

Referências bibliográficas

Livros, artigos e teses

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

_____. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940a.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992

- _____. *O Estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940b.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese(Doutorado) - USP.
- CUNHA, Nóbrega da. *A Revolução e a educação*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Diário de Notícias, 1932.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FRANCO, Maria A. P., SIMON, M. Célia de Moraes N. *Educação e trabalho: dois temas de "salvação" nacional no alvorecer dos anos trinta: relatório de pesquisa INEP/PUC/RJ*. Rio de Janeiro, 1987.
- HORTA, J. Silvério B. *Regime autoritaire et éducation: le cas du Brésil (1930-1945) étudié à la lumière du cas de l'Italie (1922-1943)*. Sorbonne, 1985. Tese(Doutorado) - Université Paris V, René Descartes, Sciences Humaines.
- JUNQUEIRA, Sônia B. *A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação(Mestrado) - PUC-RJ.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia - os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.2,n.4,p.91,jun. 1987.

- MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de estado, 1931-1937. In: A REVOLUÇÃO de 30: seminário internacional. Brasília: UnB, 1983.
- MORAES, M. Célia M. de. *Educação epolítica no pensamento de Francisco Campos*. Rio de Janeiro, 1990. Tese(Doutorado) - PUC-RJ.
- _____ (Coord.). *A "via " brasileira para o capitalismo: correlações de força e interesses fragmentados (anos vinte e trinta); relatório de pesquisa UFF/CNPq*. Niterói, 1992.
- NUNES, Maria Thetis. *Eiisino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.
- PAULA E SILVA, Américo. *A Igreja Católica e o estado autoritário brasileiro: a Liga Eleitoral Católica (1930-1950)*. São Paulo, 1980. Dissertação(Mestrado) - PUC-SP.
- PEIXOTO, Ana M. Casasanta. *A educação no Brasil anos 20*. São Paulo: Loyola, 1982.
- RENAULT, Abgar. Francisco Campos. *Digesto Econômico*, São Paulo, n.205,jan./fev. 1969.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMANO, Roberto. *Conservadorismo romântico*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1938. v.1.

Outras fontes

Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. Pasta V. 1932.

COLEÇÃO DAS LEIS DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932 e 1933.

BOLETIM DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. n.1 e 2.

Arquivos Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e Osvaldo Aranha. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro.

COLEÇÃO FERNANDO DE AZEVEDO. São Paulo: USP, Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 4 dez. 1931.

Recebido em 3 de setembro de 1993

Maria Célia Marcondes de Moraes, doutora em Ciências Humanas, na área de Educação, é professora do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Discuss the strong presence of Francisco Campos in the brazilian education, in the thirties. I shall try, as well, to demonstrate in which ways education

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992

has been an important mediation for his broader political strategy building up an interventionist, strong and centralized State Nation in Brazil His role as Secretary of Education and Public Health (1930-1932), his educational reforms, and the political alliances he has established (in the State of Minas Gerais and at the National Administration level) have always been a relevant support for this strategy. In this context, he succeeded in making the field of education a Stage for his political and ideological proposals.

Cet article discute la presence de Francisco Campos dans l'éducation brésilienne, pendant les années trente, cherchant démontrer de quelle façon le domaine éducationnel se transforme en médiation privilégiée pour son stratégie politique plus ample de construction au Pays, d'un État National fort, centralisateur et d'intervention. Son travail au Ministère des Affaires de l'Éducation et Santé Publique (1930-1932), les reformes éducationnelles qu'il a implante, les alliances qu'il a établi (à Minas Gerais et au domaine federal) ont été toujours à service de cette stratégie. Dans ce sens, il a transforme le domaine éducationnel en scene pour la explicitation de son projet politique et idéologique.

Discute la presencia de Francisco Campos en la educación brasileira, en los años 30, buscando demostrar de que forma el campo educacional se constituyó en mediación privilegiada para su estrategia política más amplia de construcción, en el País, de un Estado Nacional fuerte, centralizador e intervencionista. Su actuación en el Ministerio de los Negocios de la Educación y Salud Pública (1930-1932), las reformas educacionales que implanto, las alianzas que estableció (en Minas Gerais y en el ámbito del Ejecutivo Federal), estuvieron siempre a servicio de esa estrategia. En ese sentido, el transformo el campo educacional en el escenario para la explicitación de su proyecto político e ideológico.

Segunda Edição -----

*A Lei de Diretrizes e Bases — Depoimento e Debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2- Parte) **

Anísio Teixeira

O SR. PRESIDENTE—Meus nobres colegas, acertei quando, antecipadamente, manifestei ao professor Anísio Teixeira os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura, pela sua contribuição, já agora podermos dizer — valiosíssima. Seus estudos profundos sobre as causas da deficiência de nossa educação, sua observação perspicaz de todos os problemas que afligem quantos têm a responsabilidade de dirimi-los, representam, para nós, a certeza de eu possuímos, no setor de educação, homens dotados de grande patriotismo e capazes de empreender obra de real merecimento para a redenção do povo brasileiro.

De acordo com o programa fixado para este debate, declaro aberta, agora, a todos os eminentes colegas, consoante, ainda, o próprio desejo do professor Anísio Teixeira, a fase da inquirição.

Todos os pontos que não tenham atendido suficientemente ao esclarecimento dos nobres colegas ou que em seus espíritos tenham despertado dúvidas poderão ser aclarados, pela gentileza do nosso convidado, que me declarou sentir-se bem com esta sabatina...

O SR. CARLOS VALADARES — Como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases da educação nacional, peço permissão para formular algumas perguntas ao Dr. Anísio Teixeira. A primeira é a seguinte:

* Dando seqüência ao número anterior, publicamos a segunda e última parte do depoimento de Anísio Teixeira, prestado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, na seção de 7 de julho de 1952, durante debate do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases. O debate foi originalmente publicado em: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional/MEC, 1976. Série Atividades Pedagógicas, v.1 32.

—*Deve-se deixara cada Estado o poder amplo de legislar sobre o ensino normal, ou é preferível que o legislador federal fixe níveis-padrões para formação do professor primário, em todo o País?*

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para o ensino normal, o projeto indicou três estágios: o curso normal regional; a escola normal de três séries anuais e o Instituto de Educação. Penso que, sempre que a lei de bases e diretrizes não fixar modelos propriamente ditos, mas níveis e planos de preparo de qualquer profissional, tais planos, criando o quadro necessário dentro do qual se manterá a educação brasileira, estarão amando dentro da área legítima do poder federal. O professor primário será, assim, preparado em três graus sucessivos. O sistema normal compreenderá escolas do primeiro, segundo e terceiro níveis. Não estão aqui, porém, em detalhes, quaisquer das outras condições — de currículo, programas, métodos e processos — que ficam, todas elas, para ser objeto da legislação estadual, que, por sua vez, não as deverá fixar, mas definir os órgãos profissionais que as estabelecerão, em regime suscetível de permitir a flexibilidade e a experimentação. Acho de vantagem sejam estabelecidos aqueles três níveis de formação do magistério primário, mas não iria ao ponto de aconselhar viesse também o governo federal reconhecer a profissão magisterial do ensino primário e generalizar a aplicação do diploma a todos os Estados brasileiros, pois não me parece de nenhuma conveniência para o País venha o seu professorado primário a ser preparado em um Estado para ensinar em outro. O professorado primário deve ser uma expressão tão profunda das condições culturais de cada Estado que, de preferência, deve ser de origem e formação local.

Creio ter atendido à indagação de V.Exa.

O SR. CARLOS VALADARES — Perfeitamente.

—*A experiência da atual "Lei Orgânica do Ensino Normal", obra do INEP, oferece elementos que justifiquem a manutenção de seus preceitos de uniformidade pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?*

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Tudo o que expus constitui uma condenação a essa legislação anterior, que levou a ação centralizadora até a fixação dos menores detalhes de organização, de currículo e até de programas, retirando das escolas toda flexibilidade e toda autonomia.

A meu ver, o poder central não deve sair da simples indicação genérica do que representarão os cursos para o preparo do magistério. Todas as particularidades internas do processo educativo são e devem ser da alçada da legislação estadual, a qual, como já disse, também deverá abster-se de ser uniformizante e centralizadora, fixando antes as condições em que se processará a organização e os cursos da escola. Mesmo no setor estadual, não recomendaria assim a fixação, em lei, de seriação ou currículo e programa, os quais constituem processos técnicos em permanente experimentação, à luz da experiência educacional e da consciência profissional do magistério.

Os exemplos que dou, a respeito, são sempre os da medicina. Jamais nos passaria pela cabeça prever, em lei, o tratamento de determinada moléstia. Podemos determinar em lei a necessidade do diagnóstico, quiçá *a posteriori* como muitas vezes não pode deixar de ser, mas, quem faz o diagnóstico é o médico, com a sua consciência profissional. E o mesmo ou mais ainda, podemos dizer quanto ao tratamento ou terapêutica.

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita o Brasil sobre a educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa os objetivos, os princípios, as condições em que o ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer o conteúdo, formular o programa e dizer como alcançar aqueles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores, cada vez mais autênticos, saberão fazer o que for melhor para que se atinja o fim colunado.

Sempre raciocinamos e agimos, como se a educação não fosse capaz de criar uma consciência profissional, pela qual os educadores cheguem a soluções aproximadamente similares de seus problemas, baseados em suas experiências e conhecimentos. Ora, a educação, o ensino, é uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, o direito, ou a ciência, e não algo de abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos.

O SR. CARLOS VALADARES — Que pensa sobre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Já o disse. Na prática, sou contra essa validade. Embora, à primeira vista, um quadro só do professorado primário no país pareça vantajoso, seus inconvenientes concretos são enormes. O professorado primário, comum a todo o País, podendo ser transferido, livremente, de um ponto para outro, deixa de se integrar nas condições locais, e essa integração é essencial para a constituição de uma boa escola primária. Se estivesse em minhas mãos decidir sobre o assunto, faria os professores primários "colados" às escolas, como os vigários de certas paróquias antigas. Já, porém, que isto não é possível, pelo menos que os professores estaduais pertençam aos seus próprios Estados, e se possível, a cada uma de suas regiões. Não facilitemos, mais ainda, a gravitação brasileira da periferia para o centro, porque acabaríamos trazendo todos os professores primários para o Rio de Janeiro, para se colocarem nas escolas do Distrito Federal, o que seria verdadeiro despropósito.

O SR. CARLOS VALADARES — Convém que se articule o ensino normal, de forma mais ampla, com o ensino superior, a exemplo do que permite a Lei nº 1.076, relativamente aos diplomados em cursos comerciais técnicos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — V.Exa. indaga se o ensino normal deve articular-se com o ensino superior. Sou francamente favorável a essa articulação, no sentido de que, nos planos que decorrerão da lei de bases e diretrizes, toda a preparação normal permita ao normalista encaminhar-se para qualquer das escolas superiores brasileiras. Sem dúvida alguma, toda vez que, em educação, criarmos escolas como becos sem saída, teremos feito grande mal à educação. Toda educação deve ser organizada de forma que, na famosa "escada educacional", considerada a forma por excelência democrática da educação, todos os degraus, isto é, todas as escolas, em todos os ramos de ensino, possam conduzir aos degraus mais altos do ensino superior.

Exemplo que muito bem ilustra esta tese é o do ensino agrícola. Enquanto o tivemos isolado, segregado dos demais ramos do ensino, ficou ele um ensino morto, desprestigiado e procurado apenas pelos que não podiam fazer outros

curso. Hoje com a sua melhor articulação faz-se, cada dia mais, um dos ramos vigorosos do nosso ensino superior.

A circulação entre os diversos ramos do ensino deve permitir que, a qualquer momento, possa o indivíduo, que escolheu determinado caminho, tomar, se as condições mudarem, outra resolução e buscar dar à sua formação rumo diverso. É mister haver tal circulação horizontal e não somente a vertical, entre todos os graus e todos os ramos do ensino. Aliás, a lei atual, da autoria do deputado Gustavo Capanema, já inicia este processo de articulação ora completamente assegurado pelo projeto de bases e diretrizes.

O SR. CARLOS VALADARES — Sr. Presidente, estou satisfeito.

O SR. PAULO SARASATE — Perguntaria ao Dr. Anísio Teixeira se, preconizando nova legislação sobre o ensino — porque, efetivamente, a preconiza — e entendendo que devemos partir da centralização exagerada de hoje, para a almejada descentralização, democrática, não acha que devemos elaborar essa legislação em escala ascendente, progressivamente, ou admite possamos, de chofre, realizar a transformação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A pergunta tem perfeita razão de ser e eu mesmo havia pensado em esclarecer esse ponto durante a minha ligeira exposição.

O problema de centralização e descentralização, infelizmente, não é puramente lógico e objetivo, mas, de certo modo, temperamental. O grande argumento contra a descentralização é, mais ou menos, representado por estas palavras: Tenho medo disto! Tenho muito medo! E fica-se nisso. Ora, não há de ser fácil vencer-se tal posição emocional. Daí, também eu admitir uma transação, qual seja a de estabelecer à lei um regime misto, em que o poder continue todo dentro da órbita federal, com a possibilidade de ser delegado aos Estados, à medida que se julgar viável essa transferência de atribuições. Vou, pessoalmente, até aí. E tenho confiança em que o governo federal, com tais delegações aos Estados, a seu ver capazes de arcar com a nova responsabilidade, venha a colher resultados tão bons, que, depois, estenda amplamente o processo aos demais Estados.

Desejaria que tal transação não fosse necessária. Infelizmente, porém, talvez o seja. Assim como o imperialismo é, por vezes, facilitado pela nação

que o sofre, assim é a centralização do governo federal. Há Estados que a desejam e até a pedem. É difícil dar autonomia a quem não a deseja.

O SR. PAULO SARASATE — V.S- aludiu à necessidade de ser o ensino público aquilo que deve ser, continuando o ensino particular, efetivamente, como ensino particular. Pergunto: — Também aí não podia haver um meio tenno? Por que chegamos a uma verdadeira plethora, pelo menos no curso ginásial, de estabelecimentos particulares, contra a insuficiência de estabelecimentos oficiais. Não poderíamos chegar, também aí, a um regime de transação? Esta não seria de boa política? Não seria caso de se admitir o ensino particular com a desejada gratuidade ou semigratuidade, através de subvenção aos educandários particulares que o merecessem? Se a questão é de recursos, atingiríamos esse objetivo por meio de subvenção. O poder público poderia subvencionar os estabelecimentos particulares, para que estes proporcionassem a desejada gratuidade aos esmdantes que a essa vantagem fizessem jus, continuando a pagar aqueles alunos das classes mais abastadas. Qual o seu ponto de vista?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Devido a omissão do poder estadual, o ensino secundário particular, no Brasil, está, realmente, procurando cumprir a obrigação, que àquele cabia. E muitos dos colégios particulares não têm, digamos assim, o espírito de colégios particulares, nem sempre procedendo à discriminação peculiar do ensino privado, salvo a discriminação da capacidade de pagar o curso. Mas entre os que podem pagar, adotam por vezes regras de seleção de seus alunos, que se poderiam considerar equivalentes às públicas. Então, como transação, lembraria o seguinte: uma vez que o governo não pode, com a rapidez necessária, criar um número de ginásios públicos capaz de suprir as necessidades verdadeiramente gritantes de matrícula de alunos impedidos, pelas suas condições econômicas, de fazer o curso secundário nas escolas particulares, sugeriria uma lei de bolsas de estudo, pela qual o governo viesse a manter cerca de 50 mil estudantes secundários nos colégios particulares do país. Esses estudantes, escolhidos em toda a nação à razão de tantos por município, uma vez distinguidos com a bolsa, poderiam por sua vez escolher o colégio de sua preferência dentre os da lista aprovada pelo governo para atender aos bolsistas. Os colégios receberiam assim uma subvenção, com o

pagamento das despesas decorrentes da frequência desses alunos no curso secundário, ficando, portanto, para os mesmos, gratuita a educação.

Infelizmente, até agora é mais modesto o que se tem pretendido, consistindo os planos em se conseguir gratuidade para certo número de alunos dos colégios particulares, com bases nos favores que, por sua vez, eles recebem. Deste programa, discordo.

O SR. PAULO SARASATE — Quanto a este particular, também discordo inteiramente. Talvez essa lei nem chegue a ser concretizada e submetida à apreciação do ministro. Mas tenho cópia do plano, que me forneceu Murilo Braga, particularmente.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Também conheço o plano do Dr. Murilo Braga. Ele concede as bolsas mas, depois, reivindica 5 % de matrículas gratuitas, com o que pensa ampliar o programa. A meu ver, entretanto, o programa deve ser tentado corajosamente, com bolsas de estudo que importem em pagar a educação, a compra de livros, e um pouco de subsistência do aluno. Assim, não se pode cogitar de bolsa pequena. Não pode ser, de modo algum, inferior a seis ou sete nul cruzeiros por ano e por aluno. Cinquenta mil alunos perfazeriam uns ... 350 milhões de cruzeiros importância que não é demasiada para o imediato alívio à situação de não haver escolas secundárias públicas gratuitas em número suficiente no país.

O SR. PAULO SARASATE — Peço permissão para mais uma pergunta. Aliás, não sou membro desta ilustre Comissão e constitui deferência muito especial de sua parte responder às indagações que formulo. Esta consulta que farei é à margem de uma afirmação de V.S-. Disse V.S-, se não me engano, serem diminutíssimos os recursos com que conta o Distrito Federal para inversão em obras, isto é, construção de prédios escolares. Estou de acordo: são de fato diminutos esses recursos. Mas, pergunto: — Sendo assim, deveríamos recorrer, talvez, a financiamentos... *{Trocem-se apartes}*. Preconiza V.S.^a que os recursos atualmente destinados à construção de prédios sejam destinados apenas a pagar...

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A financiar os grandes empréstimos para construção de 15,20 ou 50 mil prédios escolares.

O SR. PAULO SARASATE — E quem iria arcar com a responsabilidade desses empréstimos: a União, o Estado ou o Município?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Uma vez a idéia aprovada e objeto da legislação, está claro que o desenvolvimento dela se daria no plano municipal, estadual e federal. Gostaria que houvesse uma garantia federal para os empréstimos, a serem lançados na base de apólices escolares, cada empréstimo destinando-se a custear o sistema escolar de determinada comunidade. As próprias escolas se fariam as agentes da distribuição e colocação dessas apólices escolares, que deveriam ser vendidas a prestações, ter regime de prêmios igual aos habituais dos empréstimos públicos ou, talvez, melhorados, à maneira dos empréstimos de capitalização.

Seria um grande movimento, em que se projetasse o plano de construção para cada município — no Estado do Rio, por exemplo, só o município de São Gonçalo tem 50 prédios escolares a construir — e depois se estudassem as necessidades de financiamento, lançando-se um empréstimo para cada município ou para grupos de municípios. Se as escolas fossem estaduais, arcaria o Estado com a responsabilidade final do empréstimo; se municipais, o município; mas, em todos os casos, poderia a União garantir o empréstimo, para facilitar a colocação das apólices.

O SR. PAULO SARASATE — Ideal seria assumir a União a responsabilidade do empréstimo.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sem dúvida. Mas, se a União ficar na posição de garantidora, já seria inestimável a sua cooperação para o êxito do empréstimo.

O SR. PAULO SARASATE — Agradeço a explicação. Como um plano dessa ordem tem de ser amadurecido, para que possa dar frutos satisfatórios, perguntaria se, enquanto ele não for transformado em realidade, acha razoável abandonemos o que já está iniciado, isto é, o emprego das dotações orçamentárias na construção de prédios. Acredito que de modo algum.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De modo algum.

O SR. PAULO SARASATE — Folgo em ouvir esta sua declaração, porque já se anda apregoando que o INEP estaria resolvido a mudar de orientação nesse sentido e todos nós aqui, pelo menos no Congresso, temos a satisfação de

proclamar que essas realizações do INEP, na parte de construção de prédios, constituem obra útil e digna de maiores aplausos. Folgo em registrar sua resposta, que nos veio trazer esclarecimento oportuno e necessário.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA—A política de construção de prédios é acertadíssima. Poderemos, apenas, discutir um regime de prioridade para essa construção, determinando o que se deve fazer em primeiro, segundo e terceiro lugar. A este respeito, desejaria apenas acentuar a escassez de recursos do INEP para o vulto da obra a realizar. O INEP tem, para a construção de prédios escolares no orçamento de 1952, 40 milhões de cruzeiros no setor de escolas rurais, e 13 milhões de cruzeiros, para escolas normais, enquanto que só o Estado do Rio dispõe de 84 milhões de cruzeiros no orçamento atual, para construções escolares. Se os recursos do Fundo do Ensino Primário pudessem ser aplicados no pagamento de juros de um grande empréstimo, por certo que poderíamos fazer obra muito mais rápida.

O SR. PAULO SARASATE — Estou satisfeito, Sr. Presidente.

O SR. NESTOR JOST — Dr. Anísio Teixeira, inicialmente, desejo manifestar-lhe minha admiração pela coragem com que examinou os problemas educacionais em nosso país. Se me permitisse, formularia uma questão, a respeito da flexibilidade dos currículos. V.S- defendeu, com brilhantismo, a descentralização e a flexibilidade dos currículos. No sistema adotado no projeto de bases e diretrizes, parece que essa flexibilidade se acha a cargo dos sistemas estaduais. Não acharia interessante deixá-la aos cuidados dos próprios estabelecimentos de ensino secundário ou escolha dos alunos, mediante a fixação de diferentes currículos, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não condenarei, em tese, um currículo completamente flexível, a ser ajustado às necessidades dos alunos, como se faz na América do Norte. Hoje, porém, a tendência mais ou menos incontrovertida a respeito de programas escolares, é no sentido de se estabelecer uma parte fixa e outra variável. Os currículos escolares devem ser organizados como se organiza uma dieta, com uma série muito variada de pratos, mas dizendo-se: — Estes e aqueles são essenciais, podendo, no mais, completar a refeição à

vontade, escolhendo entre o que for oferecido.

O projeto de bases e diretrizes atende a esse ponto, em parte, e numa revisão que se está fazendo no Ministério da Educação, para, oportunamente, ser apresentada à Comissão, ainda se reduz mais o número de matérias obrigatórias, que constituiriam, propriamente, o núcleo do currículo compulsório. Serão apenas cinco essas matérias obrigatórias, sendo quaisquer outras optativas, permitindo-se, assim, adaptar-se o curso às necessidades do estabelecimento, da comunidade local ou dos alunos. A organização de núcleo mínimo de currículo parece-me aconselhável. A experiência adquirida pela América do Norte, de inteira liberdade, no particular, não deu resultados e hoje aquele país está sendo levado a retificar tal orientação, e admitir, como ocorre agora, currículos com parte fixa mínima, e parte optativa e flexível. Assim a flexibilidade é relativa.

O SR. NESTOR JOST — Na minha opinião, podia-se fazer justamente esse núcleo composto de métodos ou trabalhos abrangendo dois terços do currículo, ficando o restante a critério dos estabelecimentos de ensino. Em alguns Estados norte-americanos, está sendo usado certo número de matérias fixas e outras à escolha dos alunos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Dependerá da riqueza do colégio e programa de opções a oferecer. Só os grandes estabelecimentos poderão ter variedades de matérias para escolha por parte dos alunos. Os pequenos ficarão no programa nuclear e não apresentarão mais de duas ou três matérias optativas. Vejamos, por exemplo, o caso das línguas. Podemos todos chegar, hoje, a concordar que não é possível no ensino secundário brasileiro, já em fase de franca popularização, pretender-se ensinar mais de uma língua estrangeira. Caberá, então, determinar que não seja obrigatória senão uma língua estrangeira. Os colégios mais ricos, cujos alunos sejam de exceção, poderão tomar a seu cargo o ensino de mais uma, duas ou três, mas em caráter facultativo.

O SR. NESTOR JOST — Não quero dizer estivéssemos sujeitos a um processo de telepatia, mas V.S.^a respondeu à segunda pergunta que eu iria formular, e que seria no sentido da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Auscultando a opinião nacional, tenho notado séria repulsa contra a exclusão

do latim. E devo confessar que sou favorável à exclusão, no primeiro ciclo secundário, também, de línguas estrangeiras. No caso, indagaria:

— Deveríamos fixar tal língua ou dizer, apenas, uma língua estrangeira?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A meu ver, a língua francesa deve ser obrigatória e as outras optativas. E darei a razão dessa escolha.

Somos uma civilização latina, de origem greco-latina, mas não podemos receber a herança cultural da velha civilização greco-romana diretamente. Não sou contra o latim, porém vejo a impossibilidade de se ensinar à população brasileira a leitura corrente dessa língua e nenhum ensino de língua pode ser considerado eficiente se não chegar ao mínimo da sua leitura fluente. O francês, entretanto, é língua muito próxima da nossa, pode ser muito mais facilmente ensinada e se transformará na nossa língua cultural, o que, até certo ponto e certa época, já foi. Receberemos, por intermédio da literatura francesa e das traduções francesas dos autores latinos e gregos, a herança cultural que nos pertence. Como o inglês tem já por si sedução própria — estamos vivendo uma era profundamente Inglesa das relações internacionais — poderá ser posto na categoria das matérias optativas. Os alunos pedirão para aprender o inglês ou o aprenderão depois, mas ficará assegurado, na formação brasileira, o uso de uma língua estrangeira.

Defendo o uso obrigatório de um idioma estrangeiro, porque o português ainda não tem literatura suficiente para, por si mesmo, nos educar em toda a extensão e amplitude da cultura humana. Do contrário, até dispensaria qualquer língua estrangeira, e línguas estrangeiras só seriam ensinadas a quem o quisesse ou delas precisasse. Na amai situação da cultura brasileira, e a ela atendendo, é que uma língua estrangeira me parece indispensável, no ensino secundário. E, como disse, aconselharia fosse ela o francês, ficando, como optativa, o inglês.

O SR. NESTOR JOST — V.S- defende, também, a descentralização, mas, com respeito ao exame de estado, parece-me, vai haver ainda centralização excessiva nos órgãos estaduais. Não vejo bem a maneira prática de se conseguir resultado satisfatório com as bancas de estado, mesmo porque os constituintes dessas bancas teriam de ser recitados entre os próprios professores

dos estabelecimentos congêneres.

Os SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não, porém, dos colégios particulares. Se viermos a organizar o exame de estado, procuremos ter corpos de professores mais numerosos do que possuímos hoje. O assunto já foi resolvido por muitas nações européias, de maneira que, habitualmente, o que se precisa é organizar, nas escolas oficiais, um professorado duplo, capaz, em número e qualidade, de ensinar e examinar. Além dos professores que estão lecionando, haverá sempre professores examinando. Se o número de colégio for muito grande, evidentemente teremos de nomear maior quantidade de professores. Na Inglaterra, por exemplo, onde o regime foi posto em plena execução, faz-se um revezamento entre os professores que ensinam e examinam. Os melhores são escolhidos para o regime de exames e, depois, voltam à cátedra, enquanto outros passam a examinar. Os períodos de exame se estendem por todo o ano. O sistema, uma vez adotado, não pode deixar de exigir maior professorado. No Brasil, havendo poucas escolas oficiais, enriquecer-se-ia o magistério de cada uma, devido à nova obrigação, imposta aos professores, não só de ensinar e examinar seus próprios alunos, como, também, de examinar os alunos das demais escolas por ocasião dos exames de estado.

O SR. NESTOR JOST — A maior dificuldade nossa reside, justamente, na obtenção de professores.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para as escolas oficiais, não acredito, desde que elas possam pagar razoavelmente. Estamos, realmente, com tremenda escassez de professores para as necessidades da expansão educacional brasileira em geral, mas quanto aos colégios oficiais, darei um exemplo: aqui no Rio de Janeiro, acaba a prefeitura de precisar para a expansão do seu ensino normal de 120 a 130 professores secundários. O concurso vai ser aberto para a seleção desses professores e, segundo me informaram, o número de candidatos vai ser de 2.500 a 3.000. Não faltam, pois, professores secundários brasileiros dispostos a ganhar. O fato é que numerosos professores ganham ainda muito mal.

O SR. NESTOR JOST — Isso, na Capital da República.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na Capital da República, concordo. À medida que

esse regime fosse sendo ampliado, porém, e não ficando o processo do ensino integralmente condicionado à qualidade do professor, mas sofrendo a contraprova do exame de estado, grande parte da ineficácia do professor secundário vai desaparecer — não podendo ele sobreviver à ineficácia do seu ensino. Então, freqüentando cursos de aperfeiçoamento, estudando entre si, serão eles levados à melhoria gradual. O mecanismo lembrado aqui, na lei de diretrizes e bases, e que propugnei em minha exposição, fará com que os professores vençam o espírito de rotina em que estão, de certo modo, imersos e entrem em grandes esforços para o seu próprio aprimoramento.

O SR. LEITE NETO — V.S^a fez magnífica exposição sobre os problemas educacionais no Brasil, focalizando particularidade sobretudo de meu interesse, na qualidade de relator do Ministério da Educação na Comissão de Finanças. Diz respeito exatamente àquilo que V. S^a chamou de ponto fundamental, ou seja, a obtenção de recursos para o desenvolvimento do processo educativo no Brasil.

Examinando, pela primeira vez, na passada sessão legislativa, o orçamento do Ministério da Educação, constatei não estar sendo cumprida a determinação constitucional relativa ao mínimo com que a União deve contribuir para o sistema educativo, relativamente aos Estados e municípios. Verificamos, assim, na proposta orçamentária para 1952, estarmos muito aquém dos 10% fixados em nossa Carta Magna. Observamos o seguinte:

Na distribuição das dotações para os diversos níveis do ensino no Brasil, contamos, aproximadamente, com 700 milhões de cruzeiros para o ensino superior; pouco mais de 200 milhões para o primário, compreendendo o Fundo Nacional de Ensino Primário; pouco mais de 80 milhões para o secundário.

Tive oportunidade de demonstrar que, desses 80 milhões, destinados ao ensino secundário, mais de 40 milhões couberam ao Distrito Federal, sobrando apenas para o resto do território nacional quantia inferior a 40 milhões de cruzeiros.

Resulta daí a situação atual. A ação do governo federal, em matéria de ensino secundário em nosso país, decorre da exigüidade alarmante das verbas

consignadas para esse fim.

V.Exa., grande educador, tendo ocupado por mais de uma vez com brilho a Secretaria da Educação de seu Estado e a do Distrito Federal, deve ter observado que não só nos ginásios das capitais, mas também nos em funcionamento no interior, a ineficiência do ensino não é somente proveniente da falta de capacidade intelectual do magistério secundário, como ainda da quase inexistência de fiscalização. Não é, pois, motivada pela aplicação de regulamentos, conforme disse V.Exa.

Agora perguntaria qual a sua sugestão face ao ponto por mim focalizado a respeito da desproporção existente entre as verbas destinadas ao ensino superior, num volume aproximado de 800 milhões de cruzeiros, e as do ensino primário e secundário, respectivamente, com pouco mais de 200 milhões e 80 milhões, acrescendo a anomalia de metade das dotações ser distribuída no Distrito Federal?

A disparidade das verbas é chocante. Ninguém melhor que V.Exa. sabe demonstrar em estatísticas, em matéria de ensino, que cerca de 3 milhões de crianças no Brasil procuram as escolas e não as encontram. Infelizmente, os dados patenteiam também funcionarem mais da metade das escolas em prédios impróprios, de aluguel, sem a adaptação técnica necessária e mesmo sem as mais elementares condições higiênicas. A outra metade fica ainda subdividida: umas se acham instaladas em prédios cedidos e outras, então, constituindo a menor parte, em edifícios construídos propositadamente para ser ministrado o ensino primário.

Assim, tenho a impressão de que — e desejava o seu esclarecimento — tratando-se aqui de questão de política educacional ligada à política financeira, seria mais interessante: primeiro, na lei que pretendemos elaborar, a qual deve ter um sentido prático, estabelecer sanções para os poderes federais, estaduais e municipais, no concernente ao cumprimento do dispositivo expresso na Constituição, quer dizer, com respeito às percentagens sobre os tributos cobrados, para aplicação na educação. Segundo, já que o problema do ensino superior, nestes últimos anos, quanto ao aspecto financeiro se agravou sobremodo, motivando a federalização de algumas dezenas de faculdades por

uma única lei, seria mais aconselhável que a União, em vez de se preocupar em promover essa federalização em larga escala, procurasse subvencionar as escolas particulares, de acordo com a eficiência demonstrada, notadamente as de ensino superior. Estas contribuem para o progresso econômico e técnico do país, como as escolas de engenharia. Assim, não mais a União teria de se preocupar em elastecer a rede de escolas federais superiores, dando somente as subvenções para as que demonstrassem eficiência. Todavia, indispensável se torna aumentar as dotações orçamentárias para o ensino primário e o médio.

Faço essa consulta a V.Exa. apenas com o objetivo de traçar-me orientação no emitir o parecer sobre o orçamento do Ministério da Educação no presente exercício.

Agradeço antecipadamente a V.Exa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não se trata, parece-me de consulta, antes de uma proposta, a que dou, sem dúvida, o meu apoio.

Na minha exposição de há pouco disse ser preciso que o Legislativo descobrisse o meio de estabelecer sanções ao não cumprimento do dispositivo constitucional, tão essencial para o desenvolvimento progressivo dos sistemas nacionais de educação. Ao dizê-lo, tive em mira não só os governos estaduais e municipais, como o próprio governo federal.

Quanto ao mais, a que V.Exa. fez amplas referências, vou até além.

As necessidades não são somente as indicadas por V.Exa. São em maior número e ainda mais graves, pois, mesmo numa capital, como São Paulo, muitas das escolas primárias funcionam ainda em dois e três turnos. Isso demonstra que se faz mister construir todo um outro sistema escolar para abrigar, devidamente, as crianças atualmente matriculadas. Assim os 20% da renda tributária dos Estados e dos municípios e os 10% da do governo federal estão longe de poder bastar para o cumprimento da obrigação constitucional de educação compulsória de todas as crianças em idade escolar.

Se, entretanto, houvesse um plano de auxílio aos Estados pela União, esse plano poderia crescer de ano para ano. Com efeito, sendo a verba da educação um percentual de renda tributária e esta vindo em ascensão constante, cada ano teríamos maiores recursos para atender às deficiências dos Estados e municípios.

Ao invés disto, o orçamento federal se vem consumindo no simples aumento de suas verbas anteriores, sem a devida proporção ou sem atender às peculiaridades do orçamento para a educação, em face dos próprios imperativos constitucionais a respeito.

Seria interessante o estabelecimento de um plano sistemático de auxílio baseado no crescimento constitucional do orçamento da educação. De todos os ministérios, somente o da Educação pode contar com o privilégio de um orçamento sempre crescente. O plano de bolsas de estudo para o ensino secundário, a continuação dos auxílios para a construção dos prédios escolares, o início de um plano de assistência técnica aos Estados e municípios, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seriam alguns dos serviços novos ou ampliação de antigos a serem atendidos com a parcela do aumento proporcional decorrente do aumento das rendas federais.

Assim, aprovaria plenamente, com o maior entusiasmo, as medidas sugeridas por V.Exa., de enquadrar o orçamento do Ministério da Educação na realidade constitucional, reivindicando os 10% da renda tributária, que lhe são compulsoriamente atribuídos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao Sr. Deputado Moura Andrade.

O SR. MOURA ANDRADE — Dr. Anísio Teixeira, V.Exa. afirmou, na sua dissertação, considerar o problema da educação estritamente político e não técnico. Daí, haver eu concluído, em face dessa sua convicção, que V.Exa. procura identificar o problema da educação com a própria estrutura da Federação democrática brasileira. Esta a razão pela qual propugna a realização mais urgente possível da declaração constitucional que determina cumprir aos Estados e ao Distrito Federal organizar os seus sistemas de ensino.

Exatamente esta, creio eu, a intenção de V.Exa. ao caracterizar, como problema político, o da educação. Isto posto, verifico que a descentralização propugnada por V.Exa. não seria plenamente alcançada — queira perdoar-me — no ponto em que argumentou sobre a constituição de vários patamares pelos quais a educação devia ir passando.

Eu estaria de acordo com V.Exa. nos dois primeiros patamares; no último,

entretanto, considero que, em vez de se criar a descentralização, de garantir a autonomia dos Estados no cumprimento dos princípios educacionais, iríamos provocar problema sério, inclusive relativamente à faculdade de se permitirem cursos superiores com determinado estágio e pelos quais se alcançaria, apenas, um bacharelado e não um direito ao exercício da profissão.

Neste caso, aboliríamos as grandes perspectivas da universalidade do ensino, dentro de um instituto estadual, ou seja, iríamos criar problema seriíssimo à subsistência das universidades, para as quais, creio, se deve encaminhar nosso esforço.

As escolas particulares, encarregando-se apenas de um estágio do curso superior, viriam desintegrar as próprias universidades que se fossem fundando, impedindo houvesse aquele pensamento que caracteriza e fundamenta a universalidade do ensino superior.

Esta a objeção que desejava fazer a V.Exa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não defendi propriamente isso.

Na questão do ensino superior, reconheço o direito da estabelecer o governo federal as condições que lhe pareçam melhores para assegurar e garantir o exercício profissional, não em face do capítulo da Constituição relativo à educação, mas em virtude do dispositivo que declara serem as profissões regulamentadas pelo governo federal.

No Brasil existem presentemente 220 e tantas escolas superiores e cerca de 14 universidades — digo cerca porque de um momento para outro se cria uma nova. Quando sugeri os patamares, tinha em mente que, mesmo numa universidade, alguma de suas escolas, por exemplo, a sua Faculdade de Filosofia, pode não estar em condições de oferecer os cursos além dos de bacharelado. Ficaria, então, a isso limitada até que suas condições melhorassem. Os patamares constituiriam escalas no desenvolvimento das escolas. Não teriam caráter de algo estático ou definitivo. Logo que as devidas condições fossem criadas, também criados seriam os direitos de expandir os cursos até os novos níveis. O que se busca é poder fazer isto gradualmente e não impor a todas as escolas, novas ou antigas, aparelhadas ou não, com professorado ou sem ele, cursos completos e supostamente idênticos. Não se rompia com a

continuidade, ou universalidade, como diz V.Exa., dos cursos superiores, mas assegurava-se, com o seu desdobramento em ciclos, a possibilidade de fazê-los em mais de uma escola superior, nos primeiros anos na escola mais acessível e, nos últimos anos, nas escolas mais distantes, mas melhor aparelhadas.

O SR. PAULO SARASATE — V.Exa. pensava sobretudo nas escolas de filosofia; nós, nas clássicas escolas de profissões liberais.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na própria escola profissional, de nível superior, creio, haveria vantagem na adoção do que sugeri, considerando todo o panorama nacional. Se uma escola não se acha organizada integralmente para preparar, por exemplo, até o último estágio do curso médico, por falta de recursos e meios adequados, façam os candidatos ao diploma de médico, nela, somente o curso fundamental médico, que seria, nas sugestões apresentadas na lei de diretrizes e bases, de quatro anos e, depois, dirijam-se a uma escola de medicina de mais alto quilate para fazer os dois últimos anos do curso profissional, propriamente dito.

Claro que, uma vez tomada essa medida, os Estados, cujas escolas superiores se acharem em condições de proporcionar apenas o curso fundamental, deveriam dotar os seus alunos de bolsas de estudo para a conclusão dos estudos em cidades mais adiantadas, onde as escolas fossem aparelhadas e equipadas para o curso completo. O ensino superior passaria a se desenvolver por dois modos: pela criação de novas escolas, como se vem fazendo, mas limitadas a ministrar, até que se aparelhassem devidamente, os cursos básicos, e pelo sistema de bolsas de estudo, que dariam aos seus estudantes oportunidades para terminar os cursos nas escolas dos centros mais adiantados do país.

O SR. PAULO SARASATE — E se o indivíduo não voltar mais?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não importa.

A vários governadores do Norte, com quem tive entendimentos, fiz a sugestão para corajosamente organizar o serviço de bolsas.

Se o Estado, por exemplo, de Alagoas, que já dispõe de algumas escolas superiores, resolvesse instituir anualmente 50 bolsas para médicos, 40 para engenheiros e 30 para bacharéis, proporcionando aos estudantes, muito bem selecionados, as condições para estudarem no Rio, São Paulo, Minas, Recife,

onde quer que fosse, eles voltariam como todos nós voltamos, quando não havia senão duas ou três escolas superiores no país.

Castro Alves estudou em Recife, formou-se em São Paulo e voltou à Bahia; Rui Barbosa, do mesmo modo. Muitos e muitos estudaram e ainda estudam em outros Estados e voltam ao de origem para trabalhar. Aliás, tudo depende do mercado de trabalho que, felizmente, está aumentando prodigiosamente, por toda a parte, enquanto, por outro lado, se está saturando nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo. Talvez mais cedo do que se pensa, se venha a processar a marcha inversa do centro para as regiões em desenvolvimento do Brasil, cujo crescimento já começa a se fazer sentir fora daqueles grandes focos do progresso nacional nos últimos 70 anos.

Não sei se respondi a V. Exa. completamente.

O SR. MOURA ANDRADE — V. Exa. respondeu-me quase satisfatoriamente. Entretanto, não desejo reiterar a pergunta, porquanto entendo que talvez a tese de V. Exa. pudesse ser aplicada desde que se mantivesse o princípio adstrito às escolas públicas, sem se estender à iniciativa particular, o que iria colidir com o princípio constitucional que declara livre tal iniciativa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Mas continuaria livre, apenas seriam estabelecidas condições legais para o funcionamento de cursos apenas básicos ou de cursos básicos e profissionais.

O SR. MOURA ANDRADE — Assim Dr. Anísio Teixeira, quero agradecer sua atenção e, ao fazê-lo, manifesto a grande satisfação que todos tivemos em ouvir tão ilustre autoridade na matéria. V. Exa. possivelmente será interpelado ainda por outros dignos colegas.

Desejo, entretanto, salientar a verdade daquelas palavras pronunciadas por V. Exa. no decorrer de sua exposição: o espírito de liberdade jamais vai para a anarquia.

V. Exa. sempre foi um espírito livre, um homem independente na apreciação desses assuntos. Daí essa perfeita ordenação, esse grande método que alcançou. Por força da natureza de seu espírito e da vida a eles consagrada, conseguiu V. Exa. atingir a alta posição de que desfruta na consideração de todos os seus concidadãos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao nobre deputado Rui Santos.

O SR. RUI SANTOS — Valendo-me do dispositivo regimental que permite aos elementos estranhos à Comissão participarem de sua reunião, quero fazer um comentário de curioso em tomo da parte que ouvi da exposição do professor Anísio Teixeira. Minha curiosidade decorre principalmente da atração exercida em matéria educacional, talvez sem querer, pelo próprio professor Anísio Teixeira, que, nessa questão, tem sido uma das autoridades que mais procuro ler e seguir.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sou apenas mais velho do que pareço.

O SR. RUI SANTOS — Desejo ainda ponderar que, com satisfação, ouvi V. Exa. focalizar dois pontos em sua exposição. Primeiro, a descentralização. De fato, a centralização excessiva, verificada no sistema educacional brasileiro, constitui o fator principal da situação em que nos encontramos.

O segundo ponto, para que o professor Anísio Teixeira nos chamou a atenção, é o relativo ao processo de fiscalização. Realmente existe um tipo de educação por carimbo, quer dizer, olha-se apenas se o processo tem o carimbo em ordem, e vão para diante. Se se acha sem carimbo mister se toma voltar para carimbar. Apenas isso, até hoje, se faz na educação brasileira.

Estimei que V. Exa. houvesse deixado claro o aspecto mais importante da lei de diretrizes e bases, que é o da interpretação do sistema educacional. Em que consiste. Talvez, assim, logremos o entendimento do sistema consubstanciado na Constituição, e de que a lei cogita.

Acompanhei, embora mais ou menos à distância, os trâmites do anteprojeto da lei de diretrizes e bases. Desde 48, quando chegou a esta Casa, bato-me por ele — lamento não se ache presente o deputado Coelho de Sousa, mas o deputado Eurico Sales poderá dizê-lo — a ponto de quase tomar-me *persona non grata* nesta Comissão, porque solicitei a designação de comissão especial para dar parecer a respeito dessa lei, que se encontrava, sem andamento, neste órgão, embora não por sua culpa.

Nessa lei de diretrizes e bases, há dispositivos, indiscutivelmente regimentais, aqui e ali, que precisam ser retirados. A meu ver, também no tocante ao ensino primário e secundário, a lei de diretrizes e bases deve estabelecer o que eu chamaria o mínimo básico a esses cursos, de que dependeriam os sistemas

educacionais estaduais para aplicá-los e adaptá-los a cada localidade.

Isso figura, mais ou menos, no projeto de diretrizes e bases. Não ouvi o comentário de V.Exa. sobre esse ponto, porque precisei comparecer ao plenário.

Outro aspecto, também, a meu ver falho, é o concernente ao Conselho de Educação, sendo mais falha ainda a esse respeito a mensagem enviada recentemente a esta Casa pelo Governo.

Acho que o Conselho de Educação é um órgão para ser criado, na lei de diretrizes e bases, com muita seriedade. No Conselho — penso — deve repousar a maior responsabilidade do andamento ou da reforma que teremos de aduzir no sistema educacional brasileiro e nos sistemas estaduais. Precisamos, por exemplo, evitar a nomeação dos membros do Conselho para virem, por determinado período, receber aqui apenas *o jeton*. Convém sejam os membros do Conselho homens que devam suas 24 horas do dia à educação. Digo 24 horas, porque o problema educacional precisa de gente que não venha pleitear mais uma sessão para mais *um jeton*, ou menos uma por ser feriado e receber *o jeton*. O bom conselheiro, mesmo nos sonhos, tem que estar às voltas com a educação nacional. O Conselho de Educação tem de sofrer, segundo me parece, alteração. Não pode ficar como figura na lei e, muito menos, como consta da mensagem que nos veio.

Como o deputado Leite Neto aludiu ao orçamento, vou também referir-me ao do Ministério da Educação.

Lastimável é que as verbas globais do Fundo do Ensino Primário sejam mais ou menos paradas no orçamento. Ano a ano elas só sofrem elevação, decorrente da própria receita, quando se eleva a arrecadação do imposto adicional, destinado à educação.

Ninguém se lembra de acrescentar mais um pouco em face das necessidades reais do Brasil, das contingências atuais. Mas, há na proposta de agora ponto que refuto. Não sei mesmo se é legal, se se enquadra no espírito do Fundo do Ensino Primário — o destaque de 10 milhões de cruzeiros para a sucursal do Pedro II. Não protesto contra a medida, quando há necessidade de várias sucursais, mas contra o destaque, que a Câmara tem evitado, sempre que um deputado pleiteia para seu Estado isto ou aquilo.

Lamentável abra o projeto do Poder Executivo o precedente, porque, uma vez adotado para o Distrito Federal, ninguém impedirá que eu faça um destaquezinho para a Bahia, o deputado Moura Andrade deseje um para São Paulo ou o deputado Peixoto para Minas Gerais e assim por diante.

Dessa forma, morrerá a verba.

Desejava ainda comentar ponto a que V. Exa. fez referência e não ouvi sua opinião, mas a que aludiram os nobres deputados Moura Andrade, Leite Neto e Paulo Sarasate.

Estou inteiramente de acordo com S.Exas.: por que não se cogita, por exemplo, no que toca à profissão médica, de estabelecer dois tipos de médicos, um mais fraco, para jogar-se no interior, e um mais capaz, para ficar na capital? Precisamos evitar o que se deu com os meus colegas, quando me diplomei. Não estou exagerando, tenho plena certeza. Vou relatar os fatos como se passaram.

Quando me formei, indispensável se tornava colocar à porta do consultório ou da residência a especialização. Então, por conta própria, deliberava-se da especialização: partos... sífilis... Geralmente se adotava aquela, porque há muita necessidade, o número de clientes é sempre maior tratando-se de "doença" obrigatória, digamos assim. Outros escolhiam sífilis, pois, num país onde todos são sífilíticos, a concorrência é grande; outros junta vem sífilis e parto. Assim, a especialização era a constante do cartaz, a do anúncio.

Convém estabelecer realmente para o médico o básico até quatro anos. Senão, vejamos:

Um indivíduo me procura para tirar-lhe uma pedra do estômago. Tenho de dizer não me achar em condições de fazê-lo e aconselhar-lhe um especialista. E o especialista será o homem que, além do curso que tem o médico, possua a especialização.

Se me procura um sujeito para uma trepanação, para lhe tirar um tumor, ou fazer uma secção, terei de declarar: não posso, procure outro, porque não fui até aí. Esta será a atitude honesta e certa.

Divirjo, portanto, dos deputados Leite Neto e Paulo Sarasate. A meu ver, precisamos nas profissões determinar o que vem depois, como especialização

natural. Assim, todas as profissões constituem etapas, realmente andares.

Estas as considerações apressadas e curiosas que desejava fazer, lamentando ter perdido uma parte da sua exposição, professor Anísio Teixeira, mas satisfeito por verificar que, realmente, o espírito do projeto é defendido por V.Exa. Aliás, eu não esperava outra atitude de quem não só participou, quando não oficial, particularmente, da elaboração do projeto que tem um belíssimo relatório a respeito da parte de autoria do professor Almeida Júnior.

O Sr. Anísio Teixeira — Estou de acordo com as ponderações de V. Exa., acrescentando que não fala como curioso, mas como uma das autoridades nesse campo. Não me canso de frisar que a educação é o problema em que todos nós temos de opinar, pois cada um possui uma parcela respeitabilíssima de experiência no processo educativo.

Ora, um professor, como o professor Rui Santos, com sua larga experiência do ensino superior, é dos que mais têm autoridade para opinar a respeito do assunto que estamos debatendo.

Estou de pleno acordo com todas as declarações de V. Exa., salvo as suas expressões excessivamente generosas a meu respeito e que, entretanto, agradeço.

O Sr. Presidente — Professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura registra, nesta tarde memorável, a eficiente colaboração de V. Exa. no grande trabalho que deve executar de elaborar o projeto de lei de diretrizes e bases para a educação nacional. V. Exa. correspondeu inteiramente à nossa expectativa. Nessa certeza, fizemos o convite para que viesse a esta Casa. Mais uma vez agradeço a sua colaboração e asseguro-lhe a disposição deste órgão técnico de empenhar todo o seu patriotismo na melhor solução do intrincado problema da educação.

II — *Conceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

O debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vem-se derramando desde 1946, mas com tantas e tão longas interrupções que

* Entrevista à *Última Hora* (11 de março de 1959).

constitui antes uma série de começos e recomeços do que uma extensa e profunda análise do problema.

Nenhuma lei de educação visa a eliminar as controvérsias educacionais. Diferenças de opinião são inevitáveis em matéria de tanta importância. Por isto mesmo, a lei nacional de educação não deve ser algo que esgote o assunto mas, tão-somente, um estatuto que disponha a respeito dos deveres do Estado em relação à educação formal dos cidadãos.

O Estado democrático, ao intervir no amplo processo social pelo qual o homem se educa e assegura a sobrevivência da sociedade, não pretende absorvê-lo nem esgotá-lo, repitamos, mas organizar *serviços educativos* que julgue indispensáveis para o funcionamento menos acidental da sociedade.

A lei em educação não é, em rigor, uma lei *de* educação mas *sobre* educação. O Estado legisla sobre educação como legisla sobre saúde, sobre agricultura, sobre indústria. Como o interesse pela educação se fez *público*, isto é, transformou-se em um interesse dominante de toda a sociedade, o Estado é convocado a estabelecer as bases e diretrizes, dentro das quais vai intervir no processo e assegurar que as oportunidades educativas se desdobrem regularmente, obedecendo a certas condições de justiça e com a eficiência necessária para que todos dela se possam aproveitar.

O fato da educação se ter feito um *interesse público* tem conseqüências óbvias. A educação tanto se pode fazer para atender interesses privados, interesses de grupos, interesses de filosofia e de religião, quanto para atender aos interesses da sociedade em geral. A lei regula a educação pública e, com relação à educação privada, que deve continuar livre, pode dispor quanto às condições necessárias para a eventual sanção pública de alguns dos seus resultados.

Isto levou os pensadores liberais do século XIX a caracterizar a educação pública como uma educação doutrinária mente neutra e apolítica. A experiência democrática das últimas décadas reviu essa posição. A educação pública não pode ser tão neutra quanto se pensava. A sua doutrina e a sua política não podem ser, porém, senão a da Constituição do país. Com a constituição democrática, a educação pública tem de promover a ideologia democrática,

dentro dos princípios estabelecidos pela Constituição. A matéria não é de controvérsia mas de interpretação competente, salvo se deseja reformar a Constituição. Daí ser a lei de educação não uma lei pedagogos mas uma lei de constitucionalistas. É uma lei de direito público no sentido mais exato da palavra.

Afastada, pois, a difícil questão dos princípios, que seria resolvida pelos intérpretes mais autorizados da Constituição, a lei nacional de educação faz-se uma lei organizatória dos serviços educacionais a serem oferecidos pelo Estado, nas três ordens da federação: a União, o Estado, o Município.

Pode-se ver, à luz dessas considerações, como a lei se tomaria viável, constituindo-se pura questão de estudo sincero e esclarecido e não de debates intermináveis e impossíveis.

As *diretrizes* da educação seriam o desenvolvimento do que já se acha contido na Constituição e as *bases* importariam na fixação das competências e poderes educacionais da União, dos Estados e dos Municípios, dos órgãos pelos quais esses poderes se exerceriam e dos recursos a serem aplicados no desenvolvimento dos serviços públicos de educação.

Para achar o caminho para soluções razoáveis e plausíveis de tais problemas, teríamos de levar em conta as condições do país, extensas e desiguais, e a sua organização política, federativa e democrática. A isto, devemos acrescentar as novas condições de comunicação, que os tempos modernos nos oferecem e que diminuem substancialmente os perigos de uma descentralização corajosa e de larga delegação de autonomia.

A minha sugestão, por isto mesmo, seria a de uma lei federal que fixasse as condições pelas quais a União e os Estados delegassem a função de administrar as escolas, no nível primário, a órgãos locais, na órbita municipal, e às próprias escolas no nível secundário e superior, mediante um sistema de financiamento triplo — da União, dos Estados e dos Municípios — graças ao qual se garantiria à União e aos Estados esse controle dos sistemas escolares sem, entretanto, chegar a impedir a experimentação, o crescimento e a liberdade.

Essa sugestão, que tenho repetidamente exposto, pode ser apreciada

sumariamente no conjunto de artigos abaixo, em que lhes dei forma articulada:

1) Anualmente, a União reservará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, para manutenção e desenvolvimento dos serviços públicos de educação e cultura.

A importância assim atribuída à educação será votada nos orçamentos municipais e estaduais e no federal em dotação global, automaticamente registrada no Tribunal de Contas, onde houver, e posta à disposição no Tesouro para ser paga, mensalmente, aos órgãos de administração.

2) Tais recursos constituirão a fonte principal de renda para o Fundo Federal de Educação, os Fundos Estaduais de Educação e os Fundos Municipais de Educação, que, desde já ficam criados, sem prejuízo de outras fontes de recursos já existentes ou que se estabelecerem por lei. Os recursos do atual Fundo Nacional do Ensino Primário se integrarão no Fundo Federal de Educação.

3) Os Fundos de Educação serão administrados por Conselhos, organizados nas órbitas federal, estadual e municipal e aos quais caberá a elaboração dos orçamentos especiais da educação, nas três ordens de governo federativo, obedecendo às seguintes normas gerais:

I — Os recursos do Fundo Municipal de Educação serão anualmente divididos pelas crianças em idade escolar do município e que possam receber educação.

II — A quota-por-aluno constituirá a *medida* do sistema escolar a ser mantido pelo município, nela se incluindo, obrigatoriamente, as despesas com o professorado, a administração das escolas, o material didático e o prédio e a sua conservação, em percentagens que forem julgadas adequadas.

III — Os recursos do Fundo Estadual de Educação serão, anualmente, separados em duas partes, uma para cobrir as despesas com as obrigações que o Estado tenha se reservado nos serviços de educação e outra para ser dividida pelas crianças matriculadas nas escolas municipais, a fim de constituir a quota, por criança-aluno, da contribuição do Estado às escolas municipais.

IV — Essa quota do Estado se integrará no Fundo Municipal de Educação, sujeita a aplicação deste recurso suplementar às condições que o Estado, por convênio, estabelecer com o município.

V — A primeira parcela dos recursos do Estado se destinará, obrigatoriamente, ao preparo do magistério, cujo licenciamento será de privativo, bem como o de todos os demais servidores do ensino e a um serviço de planejamento, orientação e assistência à educação em todo o Estado, e facultativamente, à manutenção do ensino médio e superior.

VI — Os recursos do Fundo Federal serão divididos em duas parcelas, a primeira para custeio do sistema federal de ensino, e a segunda, para o desenvolvimento de sua ação supletiva que se exercerá, principalmente, sob o aspecto de assistência financeira e técnica aos sistemas locais de educação, com o objetivo de promover e estimular o desenvolvimento geral da educação no país, numa adequada articulação dos esforços municipais e estaduais com o esforço federal.

VII — As parcelas dos recursos dos fundos municipais e estaduais reservadas a inversões em prédios e equipamentos poderão, conforme planos estabelecidos pelos Estados, ser utilizados de modo a constituírem fundos de financiamento de empréstimos públicos ou bancários para a construção de prédios escolares e seu equipamento.

VIII — A União poderá igualmente promover tais planos de financiamento de inversões nos sistemas locais de ensino e assumir, solidariamente, com o Estado ou os Estados e os municípios, a responsabilidade do lançamento e pagamento dos empréstimos necessários.

Dispersada a neblina pedagógica e ideológica que nos impede, há onze anos, de elaborar uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, passaríamos a votar uma lei de meios e de poderes à maneira das leis tão revolucionárias que vimos votando no campo fiscal e financeiro, e nos lançaríamos à imensa experimentação educacional em um país grande como um continente e que constitui, na América do Sul, o mais amplo laboratório de democracia de todo o hemisfério.

O Estado democrático não é o Estado totalitário. O pluralismo municipalista,

o pluralismo estadual (Estado-província), o pluralismo institucional constituiriam um conjunto de forças criadoras, embora contidas dentro dos princípios amplos da Constituição, que mutuamente se fertilizariam e se disciplinariam *em busca* de uma unidade na diversidade, antes conquistada do que imposta. Esta, a diferença entre o *mecânico* e o *vivo*. O sistema escolar brasileiro teria a unidade dos corpos vivos, a unidade como resultado e não como imposição.

III — *O substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases**

O aspecto mais característico do novo Substitutivo à Lei Diretrizes e Bases da Educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o País a fazer do público o privado, ou seja, a dar ao privado as regalias e privilégios do público.

Já observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial. Os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. Enquanto na colonização inglesa as sociedades colonizadoras, a princípio puramente comerciais, pouco a pouco se faziam públicas, na colonização portuguesa, as capitânicas eram instituições públicas que pouco a pouco se faziam privadas. Com os ingleses, o privado tendia a se fazer público; com os portugueses, o público tendia a se fazer privado.

Guardamos o velho vinco, o velho hábito, a antiga mazela e eis que ressurge ela agora na lei básica da educação nacional. Vale a pena rápida reconstituição histórica, para marcar a forma com que a velha deformação nacional vem repontar no quadro do sistema público de educação brasileira.

Todos sabemos com que resistência o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar educação. Em toda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns

* Artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (out.-dezembro, 1959).

institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de "exemplar". Ao Estado cabia, no máximo, a ação de estímulo, a de organizar as instituições "modelo", "padrão".

Com a República, tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido *por meio de recursos privados*. Os que o quisessem, que lhe pagassem o custo.

Com a integração do povo brasileiro e o desaparecimento progressivo da chamada elite, o sistema da escola secundária e superior a ela destinado vem-se fazendo, cada vez mais, um sistema de massa, um sistema popular, tão do povo quanto o especialmente organizado para ele.

Diante dessa manifesta evolução do sistema educacional brasileiro, tudo levaria a crer que a tendência do Estado seria para esquecer o velho dualismo e lançar-se à manutenção de um sistema público de educação *unificado*, do qual desaparecesse o caráter discriminatório anterior, passando o Estado a manter não só escolas primárias e profissionais, mas também escolas secundárias e superiores. E isto é o que vinha sucedendo. São Paulo já possui um considerável número de escolas públicas secundárias.

Contra isto é que agora se levanta o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, promovendo a oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. A primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado, e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público.

Não há nada mais fértil nem mais sutil que a iniquidade. O dualismo da sociedade brasileira não se conforma em desaparecer. Com o crescimento da classe média e a continuação da mobilidade social vertical, certo mimetismo dos novos elementos que estão a integrar essa nova classe média leva-os a

reproduzir as atitudes de privilégio da reduzida e aristocrática classe superior, em vias de extinção. Com efeitos, um sistema privado de educação oferece, indiscutivelmente, muito mais facilidade para o respeito a situações adquiridas e privilegiadas do que um sistema público, cujo áspero caráter competitivo tem seus aspectos desagradáveis.

Parece-nos ser esta a explicação para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O fenômeno é dos mais curiosos e esclarecedores, e marca muito bem as distorções inesperadas de nosso próprio desenvolvimento democrático.

Antes de 1930, os colégios particulares do Brasil eram realmente particulares e resistiam vivamente a qualquer intromissão do Estado. Os de nível secundário pensariam em tudo, menos em pedir recursos ao Estado. Zelavam sobretudo pela sua independência e serviam a uma pequena classe média relativamente abastada e a pobres orgulhosos, que sofriam sua pobreza mas não desejavam esmolas, que tanto seriam consideradas as bolsas ou auxílios.

Com a revolução de 30, começa a expansão da classe média brasileira. Essa expansão se faz, sobretudo, pela educação, pela escola *não-popular*, isto é, a escola secundária e a superior.

Não se esqueça que a nossa sociedade substituiu a aristocracia de títulos hierárquicos pela de títulos de ilustração, pela aristocracia do "doutor". Um sistema privado considerável de educação acabou por se constituir para fornecer tais títulos de ascensão social.

Mas a dinâmica social brasileira está cheia de contradições e, pouco a pouco, essa mesma classe, que se fez privilegiada pela educação, não se vê mais em condições de poder custear e manter, para os filhos, o *seu* sistema escolar. Empreende-se então um movimento para dar-lhe regalias públicas, sem perda do seu caráter privado, nessas regalias incluída a de participar da direção do ensino e a de poder ser substancialmente mantido com recursos públicos.

Mantém-se deste modo o caráter aristocrático da educação nacional, passando os recursos públicos a ser utilizados para a conservação da *nova* classe média. A própria divisão igualitária dos recursos federais para a

educação superior, média e primária, que se apresenta como progresso democrático, só engana a quem deseja enganar-se. Sendo de 12 milhões o número de crianças de escola primária a quem se deve educação, e de 6 milhões o número de alunos matriculados; de 1 milhão o número de alunos da escola média; e de 70 mil, o de ensino superior — a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cerca de mil vezes mais.

As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão as do *desinteresse do poder público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada, da preferência pela educação de "classe", da expansão da educação para os já educados, ou seja, a expansão, sem plano, das formas de educação mais aptas a promover certo "aristocratismo educacional"* eufemismo com que encobrimos a educação para lazer, o parasitismo burocrático e a promoção de *status* social.

Não é difícil demonstrar como irão tais tendências ser exaltadas. Começemos pela do desinteresse do poder público pela educação. Sabemos quanto é velha essa tendência. Não se registra, na história do país, um só governo, local ou nacional, que tenha dado real importância à educação, se tal considerarmos tê-la encarado como meta fundamental. Sempre foi assunto para discursos, nunca porém para a ação dominante de qualquer governo. Por isto mesmo, tem-me intrigado a alusão, várias vezes repetida por certa imprensa, à "honestidade intelectual" que teria presidido à elaboração do novo Substitutivo, em seu esforço de *impedir* o monopólio da educação pelo Estado. Em que época, em que província, em que Brasil enxergou alguém da subcomissão esse perigo, para fazer dele o seu cavalo de batalha? Se, realmente, fosse de honestidade intelectual o espírito orientador do Substitutivo, este deveria bater-se pela caracterização do dever do Estado, jamais cumprido, de dar educação ao povo brasileiro. Ao invés disto, o Substitutivo cria o *fantasma* do monopólio estatal da educação e impregna o texto do projeto de dispositivos destinados a coibir a ação do Estado.

É evidente que não se estimulará deste modo a consciência do governo senão para que não intervenha, para que deixe ficar, para o *laissez-faire* mais

desembaraçado no campo da educação.

Dir-se-á que exatamente isto é o que se deseja. Toda intervenção do governo é perigosa. Muito bem. Não se diga, porém, que a lei se destina a dar, afinal, educação aos brasileiros. A nova lei destina-se exatamente a impedi-lo, restaurando, justificando, santificando, enfim, a tradicional resistência do Estado a cumprir o seu dever constitucional de abrir escolas.

Longe de monopólio, o Estado brasileiro vem sistematicamente deixando para os particulares o encargo da educação. Com efeito, isto tivemos antes de 1930, assim continuamos pela revolução afora e, depois de 1946, valemo-nos da ausência da Lei de Diretrizes e Bases para justificar atitude ainda mais acomodada quanto à inação oficial.

Enquanto não se votasse a Lei de Diretrizes e Bases, nada havia a fazer. Nunca o *laissez-faire* educacional foi tão completo, tão ininterrupto, tão facilitado. Nem União, nem Estados nada podiam fazer. Faltava a lei, e quanto mais fosse esta adiada, tanto melhor.

O *deixa-ficar* generalizado não seria, contudo, paralisação. Deixa-ficar é deixar passar. Algo entrou a acontecer. E esse algo foi exatamente a expansão desordenada e incongruente do ensino particular, promovido por bispos e sacerdotes cheios das mais puras intenções e sem recursos, por "inocentes" campanhas de educandários gratuitos e, também, por espertos homens de empresa, como se diz hoje, que lobrigaram no abandono público uma oportunidade de lucros ou prestígios fáceis... A ausência de iniciativa por parte do governo abrigava-se na desculpa de faltar-lhe a lei para a ação e as reformas necessárias... E, por isso mesmo, ficou-lhe mais fácil consentir em todos os esforços da "boa vontade".

A lei que ora se elabora na Comissão de Educação virá santificar essa atitude. É isto exatamente o que deve fazer o governo, em matéria de educação, ou seja, deixar de fazer. A educação é assunto privado, a ser resolvido pela Família. Ao governo compete apenas pagar. É engano, pois, pensar que tal orientação seja nova, e que venha agora redimir-nos. A nova lei vem consolidá-la, santificá-la, exaltá-la, pois já domina ela a ação, melhor diria, a inação dos poderes públicos desde sempre e, com particular intensidade, desde

1946. A princípio, como já se disse, por não se ter lei nova e não valer a pena continuar com a legislação do Estado Novo e agora por termos lei que iria recomendar exatamente essa atitude.

Paralisado, assim, o Estado, teremos o revigoramento da iniciativa privada e virá esta, afinal, dar-nos a educação desejada, senão suspirada? Novamente me permito alimentar as dúvidas mais sérias. Veja-se bem que não identifique educação privada ou particular com educação *livre*. Livre, pela constituição, é a iniciativa privada de oferecer educação. Mas tal educação privada está, entre nós, mais do que a pública, sujeita a imposições alheias à própria educação. De modo geral, entretanto, as suas escravidões mais visíveis são, exatamente, ao preconceito e ao dinheiro. Quanto a este, a educação privada é, por excelência, uma educação barata. Precisa e tem de ser barata. Faz-se por isso mesmo rotineira, conservadora e hostil a inovações e experiência. Quanto ao preconceito, a escola privada faz-se escrava de sua clientela. Está ali para satisfazê-la, para atendê-la, para obedecer-lhe. Diz-se que isto é exatamente, a *nova doutrina* do século XX, contra as tolices liberais do século XIX. A educação é livre porque atende aos preconceitos da família. A atrasada América do Norte, presa aos falsos ideais de igualdade do século XIX, deseja estabelecer nas escolas a integração racial. Está errada. O governador Faubus deve pedir as luzes do Autor do Substitutivo para obter a alforria da educação em Arkansas, nos Estados Unidos, autorizando afinal as famílias brancas a terem as suas escolas segregadas e custeadas pelos recursos públicos.

Está claro que se pode defender até a escravidão, mas o que se não pode é defendê-la em nome da liberdade. Pode-se dizer que é *melhor*, que é mais *humana*, que é mais *segura*, que é mais *doce* — mas não que seja mais livre. A escola particular, entre nós, mantida com recursos públicos, representará sempre uma escola mais conservadora, mais tradicional, menos disposta à experiência do que a escola pública. E isto, por motivos muito simples. Na América Latina, continente todo ele formado dentro dos propósitos colonizadores de metrópoles estrangeiras, a independência e a república representam esforços revolucionários, renovadores, propostos à implantação de novos comportamentos sociais e, sobretudo, desejosos de integrar sua

população, dividida primeiro em escravos e senhores e depois em dominadores e dominados, em um só povo democratizado, fraterno e livre. Ora, tal não se pode conseguir com um sistema de educação particular, pois esta jamais se caracterizou como educação renovadora.

A educação que a escola particular irá expandir terá, pois, de ser a educação chamada de "classe", isto é, destinada a preparar os filhos dos já educados para sucedê-los em seus privilégios e direitos adquiridos. E a nossa Constituição liberalmente permite a sua existência. Mas entre isto e promovê-la, e custeá-la, vai um abismo!...

Existe algo de irreal e equívoco nessa afirmação de que cabe à família o controle da escola. Costumam os defensores dessa posição afirmar que a família é o grupo social natural e concreto e que o Estado é vago e abstrato. Ai de nós, que hoje é exatamente o contrário. Por mais desagradáveis que sejam certas realidades, há que aceitá-las e dispor as coisas à vista dos fatos, dos "teimosos fatos" de que falava William James. Respeitar os fatos é o começo de toda sabedoria.

Ora, os fatos são os de que a família não é a antiga família, segura e sólida, capaz de arcar com as suas terríveis responsabilidades. Hoje precisa ela, acima de tudo, de ser ajudada. Cabe-lhe a educação dos filhos, até a idade escolar e, depois, colaborar com a escola em tudo que lhe for possível, mas não lhe podemos entregar a própria responsabilidade da escola. O seu respeito hoje ao mestre não pode ser menor do que o respeito que deve ao médico. Um e outro a ajudam, mas não são seus criados, e sim profissionais independentes e autônomos.

O projeto de lei desejaria fazê-los serviçais da família. Seus servidores, sim, mas nunca seus serviçais. Tudo isto, porém, são ingenuidades de legislador, que acredita ainda na onipotência da lei. A lei hoje tem de obedecer aos fatos. Não há nenhuma família que não esteja ansiosa por contar e poder ouvir os conselhos do psicólogo e do mestre, cuja autonomia plenamente reconhece.

Em sociedade democrática, fundada na igualdade e na livre informação, não é possível a subordinação hierárquica que o sistema de controle das escolas pelas famílias exigiria. Esse sistema, com efeito, imporá o controle confes-

sional, delegando as famílias à sua Igreja o controle da educação.

Ora, não é de esperar que os legisladores julguem possível essa restauração. Mas se fosse possível, que representaria ela?

Esse domínio das famílias sempre se fez mediante uma hierarquia de famílias. Na sua pureza, o regime importa sempre numa família *real*, nos casos extremos *divina*, que corporifica a abstração família. Abaixo da família real, vêm as famílias nobres, depois burguesas e, por último, a plebe. Com a república, essa hierarquia das famílias brasileiras se estabeleceu entre "nossas boas famílias" e as outras. Com a restauração do regime, iríamos assegurar educação dentro dessa ordem hierárquica. Primeiro, a educação das nossas boas famílias; depois, a das demais. Como os recursos são poucos, teríamos de ficar no primeiro grupo.

E outra coisa não irá acontecer no Brasil, desde que essa velha doutrina volte a ter os foros até de pensamento avançado. Não é avançado coisa nenhuma. É velhíssimo. Mas isto não impede de vingar na América do Sul. Tudo leva a crer que este Continente está fadado a vir a encarnar o mundo antigo e, em face dos saltos para o futuro de quase todo o planeta, efetuar nesta parte da terra certos recuos providenciais para, ajudada pelas nossas santas tradições, ainda poder manter as doçuras e espiritualidades dos bons velhos tempos da injustiça e da desigualdade humanas.

Não deixa de ser melancólico assistir ao anacronismo, a que não falta sua ponta de insolência, do Brasil de hoje, que minha geração ainda julgava novo e que a geração seguinte, essa que hoje debate e vota as nossas leis, aposta em mostrar que não é nenhum país jovem, mas antiga e sábia nação, liberta de ilusões, solidamente reacionária, disposta a restaurar a privilégio e a desigualdade como formas realistas e superiores de organização social. Embora essa orientação seja aparentemente a dominante no legislativo federal, conforta-nos a segurança de que tais resistências à mudança acabam por aguçar a consciência social, preparando-nos, assim, para mudanças possivelmente mais radicais. De nenhum outro modo poderá o Brasil enfrentar os tempos novos e a nova sociedade que, de qualquer modo, se vem formando neste país em plena expansão democrática.

IV — *Comentário à Lei, afinal aprovada: meia vitória, mas vitória**

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o País em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos.

Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislador.

É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente, sem outro esforço que o de manter as atitudes e os hábitos da burocracia educacional criada pelo Estado Novo e, até hoje, apenas tocada nas singelíssimas e diminutíssimas alterações dos últimos "curtos" quinze anos de restabelecimento democrático.

Com efeito, a vitória maior da Lei de Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo *status* dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas para regular o sistema federal de ensino e os estabelecimentos federais de educação.

A lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial etc, destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino.

* Artigo publicado no *Diário de Pernambuco*, de 13-4-1962.

Não se trata de lei cujo cumprimento dependa da autoridade federal, como era o caso das demais leis federais de ensino.

Todas as autoridades do país estão sujeitas a essa lei e como tal são intérpretes de sua execução, dentro dos poderes que lhes dá a nova lei.

Se isso não for compreendido e se continuar a dependência dos Estados por autorização e concessões do poder federal, voltaremos à situação anterior e impediremos a diversificação e a descentralização que, de qualquer modo, se estabelece na nova lei.

Este é o ponto fundamental. Que não surja nenhum regulamento a essa lei.

Quem vai proceder aos atos complementares para a execução da Lei de Diretrizes e Bases são os Estados e não o poder federal. Este poderá fazer a sua lei federal reguladora de seu sistema federal do ensino, mas os Estados é que terão agora de fazer suas leis estaduais de diretrizes e bases, fundadas nas diretrizes e bases nacionais, e não federais, para a criação dos sistemas estaduais de educação.

A emulação dos 21 sistemas de educação é que irá dar ao país a sábia competição de 21 experiências educacionais, adaptadas localmente dentro do quadro nacional da lei básica.

Essa autonomia, essa faculdade, esse novo poder dos Estados é que desejo saudar na ocasião em que se vota a primeira lei nacional de educação no Brasil.

Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia vitória, mas de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo.

Notas de Pesquisa -

Formação Profissional versus Mercado de Trabalho no Vale do Itajaí: Um Estudo Avaliatório

Pesquisadoras: Gertrudes Knihns de Medeiros (coordenadora), Maria das Graças Luchi Boos, Andréa Acioli de Barros e Gilmara Machado

Instituição: Universidade Regional de Blumenau

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Introdução

A questão das relações entre a educação, a economia e a sociedade é algo que preocupa a todos os países, independente de seu estágio de desenvolvimento, embora sejam as sociedades mais amadurecidas as que têm manifestado, com maior clareza, a consciência da importância dessa relação (Echeverría, 1974, p.16).

Um dos pontos dessa consciência se traduz na crescente necessidade de especialização do sistema de ocupações, o que exige não apenas uma preparação técnica paralela no campo da educação, mas também, embora parecendo contraditório, que essa

formação técnica permita uma orientação tecnológica geral de extrema flexibilidade.

O papel crescente da educação, da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas da atualidade e da vida da sociedade colocou em crise os padrões antigos da interação insuficiente entre educação e trabalho (Monal, 1982, p.9).

Tais exigências, ainda segundo Monal (ibidem, p. 19), se referem à formação de recursos humanos prontos a produzir e a atuar como agentes capazes de assimilar novas técnicas e sugerir soluções com vistas à modernização. Tudo isso contribui para enfatizar a necessidade do contato

do aluno de curso superior, enquanto estudante, com a produção e o mundo do trabalho em geral.

Outro aspecto que a autora aborda para caracterizar a urgência de um maior aprofundamento da integração entre os estudos acadêmicos e a realidade prática é o de que nem sempre as universidades se constituem no meio onde podem ser adquiridos os conhecimentos mais atualizados, especialmente se se levar em conta aquelas esferas onde o progresso tecnológico é mais dinâmico e acelerado (Monal, 1982, p.4-7).

A avaliação desses aspectos, portanto, é de extrema importância, para não se correr o risco de formar profissionais quantitativa e qualitativamente insuficientes para atender à demanda social ou, ainda, saturar certas áreas de trabalho com oferta superior às possibilidades de absorção pelo mercado.

Por essa razão, julga-se importante investigar essas relações, a fim de se buscar alguns indicadores que possam configurar a contribuição das Instituições de Ensino Superior do Vale do Itajaí e dos profissionais que por elas são formados, ao sistema produtivo, e as dificuldades inerentes.

A relevância do conhecimento

dessa realidade se evidencia, especialmente, a partir da década de 80, já que, nesse momento histórico, sob as pressões da inovação tecnológica, as empresas tiveram que exibir posturas gerenciais de maior exuberância, numa linha estratégica mais abrangente, envolvendo participação e descentralização decisória, abrindo-se às exigências do ambiente externo, com visão marcadamente prospectiva (Matos, 1982, p.37).

As universidades, por outro lado, lutam para cumprir seu papel, diante de tais desafios, dinamizando-se de forma que possam ultrapassar a percepção geral de entidade tradicional, para ocupar o espaço de promotoras do saber atualizado.

Devido a tais preocupações é que a presente pesquisa está se debruçando sobre essas duas realidades. De um lado, a formação profissional adquirida na universidade e, de outro, o mercado de trabalho.

Assim sendo, está se analisando o egresso dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas sob o seu próprio ponto de vista e sob o ponto de vista do empregador, contextualizando-se essas percepções na estrutura da empresa e da universidade.

Os egressos dos cursos de

Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, que formam o maior contingente de formados no ensino superior de Santa Catarina, tendência que se mantém no Vale do Itajaí, raramente foram abordados para emitir sua opinião sobre a sua formação profissional, muito menos os empregadores.

Considerando, ainda, a composição produtiva do Vale do Itajaí, que oferece vasto campo de trabalho aos egressos desses cursos, julga-se fundamental buscar a sua contribuição, bem como a dos empregadores, para a definição de políticas de mudança na formação dos profissionais da área de Ciências Sociais Aplicadas.

A pesquisa que está em desenvolvimento busca responder, portanto, à seguinte questão: existe congruência entre a formação profissional dos egressos dos cursos de graduação e suas atividades no mercado de trabalho?

As variáveis relacionadas são a formação profissional e o mercado de trabalho, esta última composta por três variáveis explicativas, quais sejam: desempenho profissional, adequação ao mercado de trabalho e satisfação profissional (cf. UFRGS, 1988).

Metodologia

A população da pesquisa foi definida a partir do levantamento dos egressos dos cursos já mencionados, de três Instituições de Ensino Superior, duas das quais são universidades. Os demais cursos que existem no Vale do Itajaí se constituem em extensões de uma dessas universidades.

Considerando os graduados de 1988, 1989 e 1990, a população se constituiu de 1.215 egressos, da qual se definiu uma amostra de 20%, ou seja, 243 sujeitos.

A definição da amostra foi feita em dois momentos. O primeiro, de forma intencional, para garantir a representatividade, por curso. O segundo, dentro dos cursos, de forma aleatória, obedecendo à proporcionalidade.

A coleta de dados, prevista, também, em dois momentos, está concluída no que se refere ao egresso.

Relativamente ao empregador, a amostra, de 20% do retomo, só pode ser selecionada após a conclusão da organização dos dados brutos do egresso e, por isso, está em processo neste momento.

A coleta dos dados junto aos

egressos foi feita via correio e incluiu o envelope endereçado para resposta.

Com vistas a minimizar as perdas, a amostra foi selecionada com o dobro de sujeitos. Como o retorno, na data aprazada, foi de apenas 163 dos 243 questionários esperados, procedeu-se à nova amostragem, conseguindo-se, então, integralizar 220 respostas, o que representa 91% da amostra, índice considerado satisfatório.

O instrumento do egresso foi construído em função das variáveis em investigação, com 60 itens fechados e 11 abertos, totalizando 71 itens.

Já o questionário do empregador foi construído com um total de 37 itens, 10 dos quais incluem respostas descritivas, de vez que este sujeito não responderá a aspectos específicos do desenvolvimento do curso.

Para não se correr o risco de excessiva demora na coleta de dados junto ao empregador, está se adotando o procedimento de contato direto para a entrega do instrumento, negociando a data de sua recolha diretamente no local.

Resultados

Neste momento, estão sendo organizadas as informações obtidas

nos questionários do egresso, conforme saídas do computador, com vistas a racionalizar a análise, já que os dados quantitativos dessa categoria de sujeito comportam 72 tabelas e respectivos gráficos.

Além disso, as respostas abertas estão sendo analisadas, com o objetivo de, por um lado, categorizá-las e, por outro, de se compreender mais precisamente alguns dados quantitativos.

Somente após essa visão conjunta será possível selecionar as técnicas estatísticas mais adequadas à verificação das relações que se pretende estabelecer.

As variáveis que serão relacionadas e que condicionaram a elaboração dos instrumentos são: formação profissional e desempenho profissional; formação profissional e adequação ao mercado de trabalho; formação profissional e desempenho profissional; satisfação profissional e adequação ao mercado de trabalho.

Adiantando alguns resultados, cabe referir que, dos 220 questionários que retomaram 48 % são de egressos do curso de Administração; 32% do curso de Ciências Contábeis e 20% do curso de Ciências Econômicas, índices que mantêm coerência com a

proporcionalidade de demanda desses cursos, na região pesquisada.

Como, neste momento, estão sendo focalizados os dados quantitativos do egresso, apresentam-se a seguir algumas informações, embora ainda isoladas, de alguns indicadores das variáveis em estudo.

1. Formação profissional

Colocados frente a vários aspectos que poderiam ter influenciado a escolha do curso, os que obtiveram maior índice foram, em ordem decrescente de valorização: "é um curso de grande utilidade, no atual momento de desenvolvimento do País", "é um curso mais adequado a suas aptidões e seus interesses", "é um curso que tem perspectivas de boa situação econômica".

Apenas 48% indicaram ter seu curso superior exigido estágio para a sua conclusão, dos quais 18% consideraram essa experiência "plenamente" relacionada com o conteúdo do curso, seguidos de 32% que consideraram "muito" relacionada e 24% "bastante" relacionada.

As abordagens sobre a questão dos estágios têm merecido muitas críticas, posição que parece não ser

assim percebida pelos alunos que vivenciaram a experiência.

No entanto, verificando-se o contexto que caracteriza a clientela desses cursos, no Vale do Itajaí, pode-se encontrar argumentos que expliquem tal valorização, conforme segue.

2. Absorção pelo mercado de trabalho

Dos 220 sujeitos 92% estão empregados, dos quais 82% já trabalhavam na mesma empresa, enquanto realizavam seu curso superior.

Esses dados, provavelmente, diferem muito daqueles relativos a outras universidades, sobretudo às federais, já que a presente pesquisa incide sobre instituições comunitárias, criadas pelo poder público municipal, cuja manutenção é feita, predominantemente, pelas mensalidades pagas pelos alunos, o que obriga a grande maioria destes a trabalhar enquanto estuda.

Levando-se em conta o tamanho da empresa em que trabalham, 38% informaram atuar em empresa de "grande porte".

Dos 220 pesquisados, 48 são donos de empresa, dos quais 63 % criaram a empresa depois de terem concluído o curso superior.

3. Adequação ao mercado de trabalho (desempenho profissional)

Convidados a julgar a contribuição dos conhecimentos obtidos no curso superior para o exercício profissional, a maioria (49%) taxou-a como "em parte", seguida de "em grande parte" (31%).

Já a opinião a respeito do afinamento dos professores com as necessidades do mercado de trabalho não é tão positiva, visto que 62% julgaram os professores "pouco afinados", embora apenas 11% os consideraram "nada afinados".

Especificando-se as disciplinas profissionalizantes, 48% consideraram "pouca" a sua contribuição, 38% "bastante", 13% indicaram a categoria "muito" e 7% julgaram que "em nada" contribuíram para o seu desempenho profissional.

No que se refere à contribuição do Estágio, 47% o taxaram na categoria "em nada", 20% na categoria "pouco", 13% na categoria "bastante" e 20% na categoria "muito".

Levando-se em conta que apenas 48% dos egressos passaram pela experiência de estágio, o comportamento desses dados parece compreensível.

No entanto, há que se retomar os dados relativos à adequação do curso ao mercado de trabalho para analisá-los em profundidade, já que as respostas parecem, à primeira vista, incoerentes, e são esses indicadores os mais relevantes à universidade, em termos de seu papel em relação à formação profissional de seus alunos.

Perguntados sobre que aspectos mais influenciaram na aquisição de conhecimentos necessários ao *trabalho atual*, não foi a experiência profissional durante o curso que se destacou, prioritariamente, mas sim, em ordem decrescente: contatos com outras pessoas, treinamento oferecido pela empresa e experiência durante o curso.

Dos sujeitos, 41% encontraram alguma dificuldade ao iniciar as atividades profissionais e, indicando os motivos desta dificuldade, o aspecto que obteve maior índice foi a falta de "adequação do curso à realidade" ("em grande parte", segundo 38%), seguido da carência de "atividade acadêmica de natureza prática" ("em grande parte", segundo 32%).

Assim que se iniciaram os cursos sobre os quais se está pesquisando, a grande maioria de seus professores eram executivos de empresas, o que

permitia inferir que, dessa forma, os conteúdos profissionalizantes tinham mais chances de serem atualizados.

Acredita-se que essa situação tenha mudado, já que as universidades estão dando prioridade a profissionais com titulação acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*, o que ainda se pretende confirmar.

Poder-se-ia pensar, também, que o trabalho atual não se coaduna com o curso freqüentado, porém os dados evidenciam que 57% desempenham atividades relacionadas com o mesmo "em grande parte" e "plenamente" contra 15% "em nada" e "em pequena parte".

4. Satisfação profissional

Colocados diante de 14 situações, os sujeitos avaliaram cada uma delas a partir de quatro categorias, evidenciando seu grau de satisfação.

Tomando como referência aqueles aspectos que lhes trazem "muita satisfação", apresentam-se os resultados em ordem decrescente: relacionamento pessoal (52%); estabilidade no emprego (48 %); prestígio (43%); possibilidade de atuar com criatividade (42 %); autonomia (41 %);

variedade de atividades que desempenha (40%); condições de trabalho (39%); treinamento (28%); oportunidade de usar conhecimento adquirido na universidade (25%); possibilidade de contato com outros possíveis empregadores (25%); possibilidade de promoção (25%); competência dos colegas (22%), salário (13%); abono e outros incentivos (13%).

Perguntados diretamente sobre a satisfação com o salário, os sujeitos assim se comportaram: 27% "sim", 20% "não", 50% "em parte" e 3% "muito satisfeito".

Relativamente à faixa salarial, 14% recebem mais de 20 salários; 26%, de 12 a 20; 24%, mais de 9 até 12; 21 %, mais de 6 até 9 e 15 %, mais de 3 até 6 salários.

Há, nesse sentido, vários aspectos que serão considerados na análise, já que são salários pagos a pessoal de nível superior, o que, contudo, só será possível após estabelecidos os cotejos e as relações necessárias, inclusive com os dados obtidos junto ao empregador.

Referências bibliográficas

- ECHEVERRÍA, José M. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, L. (Org.). *Desenvolvimento trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- MATOS, Francisco G. de. *Educação e trabalho*. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982. (Coleção Universidade e indústria), cap.: Educação no trabalho: recursos humanos e desenvolvimento gerencial — a experiência brasileira.
- MONAL, Isabel. Exposição apresentada no Seminário Internacional sobre Educação e Trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO. *Anais*. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, Núcleo Central: UERJ, Núcleo Editorial, 1982.
- RANGEL, N.T.S. et al. *Graduados UFRGS — triênio 1976-78*. Porto Alegre: UFRGS, Pró-Reitoria de Planejamento, 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento. *Graduados em Administração da UFRGS no mercado de trabalho, triênio 1976-78*. Porto Alegre: UFRGS, 1988. (Série Estudos e projetos, 7).

Fracasso Escolar: Imagens de Explicações Populares sobre "Dificuldades Educacionais" entre Jovens das Áreas Rural e Urbana do Estado do Rio de Janeiro

Pesquisadoras: Cannen Lúcia Guimarães de Mattos (coordenadora), Sônia Maria de Vargas, Helena Amaral da Fontoura, Maria Lúcia Brandão, Alessandra dos Santos, Sandra Cordeiro de Mello, Sandra Maciel de Almeida

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fontes **Financiadoras:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Descrição

Esta pesquisa examina modos alternativos para o entendimento do problema do fracasso escolar. Estuda as percepções sobre dificuldades educacionais e fracasso escolar do ponto de vista dos próprios alunos, pais, professores, diretores e políticos. Examina, ainda, o processo social de construção dessa realidade educacional que debilita o aluno, contribuindo para sua marginalização social. Estudamos a marginalização social e a exclusão do sistema educacional tentando responder às seguintes questões:

a) Como os alunos, os pais, os professores, os diretores, os legisladores e os políticos definem o fracasso escolar? Existem diferenças e similaridades entre essas definições?

b) Qual é a visão convencional de profissionais da educação sobre o fracasso escolar? Como esta visão influencia os programas existentes com vistas à solução deste problema?

c) Quais as explicações alternativas para estes alunos "com dificuldades educacionais" que possam nortear programas educacionais mais realistas?

d) Qual é a relação entre as explicações populares e convencionais e os programas que têm por objetivo atender aos alunos com dificuldades educacionais?

A atuação dos pesquisadores caracteriza-se por ação e pesquisa. Quanto à ação, os pesquisadores atuarão:

a) junto a professores e alunos, desenvolvendo grupos colaborativos que visem ao questionamento e ao entendimento do processo de produção do fracasso nas escolas;

b) junto às instituições educacionais, subsidiando projetos e planos de trabalho que tornem viável o sucesso de alunos de 1^o grau na escola.

Quanto à pesquisa, atuarão os pesquisadores estudando dinamicamente a produção do fracasso na sala de aula, através do questionamento conjunto entre professores, alunos e pesquisadores.

Sujeitos e contexto

Os sujeitos da pesquisa são alunos de 1^o grau do sistema público de ensino que já repetiram uma série três ou mais vezes, encontrando-se em risco de fracasso escolar. O estudo

utiliza o método etnográfico, sendo limitado a dois locais no Estado do Rio de Janeiro. Na área rural a pesquisa contemplou o município de Cachoeiras de Macacu e na área urbana a favela da Rocinha.

A pesquisa que desenvolvemos atualmente amplia e aprofunda os resultados obtidos em pesquisa anterior¹, a qual indicou dois grupos de alunos atingidos pelo fracasso escolar: o primeiro congrega alunos repetentes reincidentes (multirrepetentes) que permanecem no sistema escolar até serem jubilados; o segundo refere-se a jovens expulsos, excluídos do sistema, e que configuram o grupo de "meninos e meninas de rua".

Segundo a referida pesquisa, o fracasso escolar é resultado de vários fatores que, combinados ou isolados se estruturam no contexto da cultura escolar, de forma complexa e diversificada, caracterizando-se por uma desumanização no tratamento do alunos e podendo implicar no fracasso dos mesmos. Essa pesquisa indicou, ainda, que esses alunos atingidos pelo estigma do "fracasso" apresentam uma postura crítica e uma

clareza na solução dos problemas do fracasso escolar, que poderiam ser utilizadas de forma mais positiva para proporcionar maiores oportunidades de êxito a esses jovens.

Entender a natureza do processo de produção do fracasso escolar nos ajudará a subsidiar professores e administradores em suas decisões em níveis macro e micro, em termos de encaminhamento de soluções para o problema do fracasso escolar, que no momento se constitui num processo de desperdício de agências humanas em nossa sociedade.

Trabalho de campo

O trabalho de campo previsto para um ano e meio já completou nove meses de coleta de dados. Durante este período foram realizadas 38 visitas às escolas, totalizando 121 horas de gravação em áudio e videoteipes, envolvendo 210 participantes, dentre eles 56 alunos e 103 professores, sendo 2 colaboradores. Contamos também com a participação direta de elementos da administração estadual e municipal.

¹ MATTOS, Carmen L.G. de. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and Urban youth in Brazil*. [S.l.]: University of Pennsylvania, 1992.

Métodos e procedimentos

O método etnográfico difere de outros métodos qualitativos de pesquisa por enfatizar três procedimentos que nem sempre são relevantes para as pesquisas qualitativas mais gerais. Esses procedimentos são: a comparação, a abordagem holística do tema de pesquisa e o estudo da organização cultural na qual o assunto a ser pesquisado se apresenta.

Para chegarmos a uma análise etnográfica utilizando esses três procedimentos, devemos coletar os dados através de métodos etnográficos. Nesse projeto utilizaremos predominantemente a entrevista, juntamente com a observação participante e a análise de arquivos.

Após um período de observação participante, realizamos entrevistas em grupos e entrevistas individuais. A análise de arquivos tem sido feita de acordo com as necessidades da pesquisa em relação às entrevistas e à observação participante.

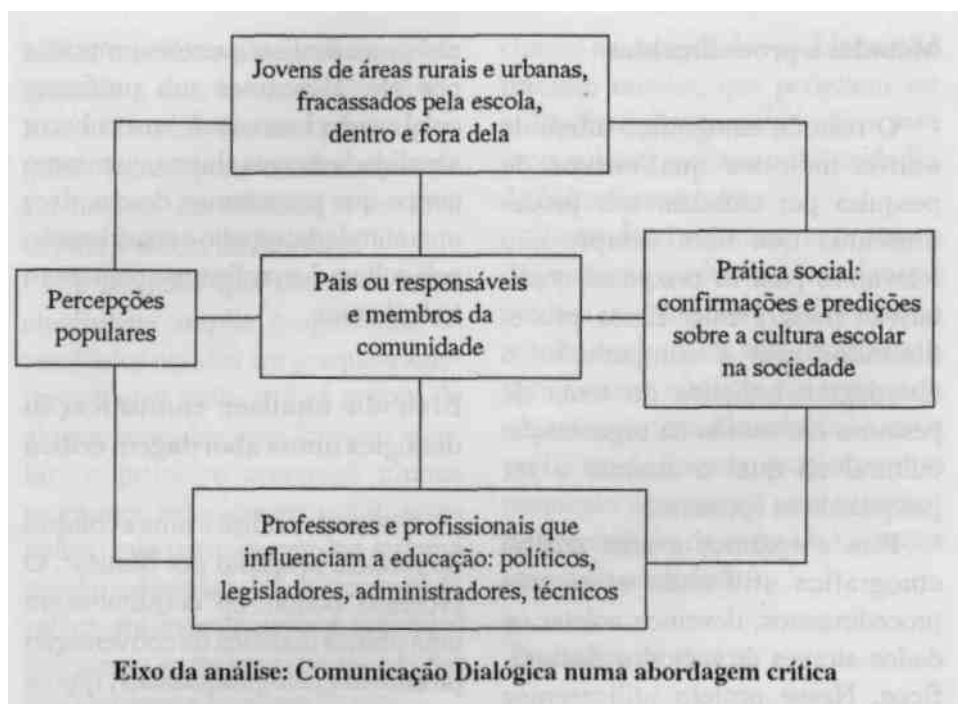
Estamos trabalhando em colaboração com o professor. Este procedimento tem como objetivo

elaborar e analisar questões propostas por ele. Buscamos um professor colaborador interessado em conhecer a realidade de seus alunos, ao mesmo tempo que procuramos desenvolver uma atitude de respeito e consideração pela cultura dos professores com quem trabalhamos.

Eixo da análise: comunicação dialógica numa abordagem crítica

O eixo de análise é uma evolução do modelo proposto por Mattos². O processo "bottom-up" constitui-se em uma prática dialética de conversação promovida pelo pesquisador, que se torna o mediador das questões propostas numa ordem inversa das que usualmente participantes de pesquisa estão acostumados (top-down). Em outras palavras, as questões da entrevista são produzidas pelo interlocutor imediatamente inferior "hierarquicamente" (aluno para professores, professor para diretores, diretores para secretários de educação etc), promovendo-se assim uma comunicação dialógica entre os participantes.

² MATTOS, op. cit.



Resultados preliminares

As análises preliminares indicam diferenças na pedagogia de sala de aula entre professoras rurais e professoras urbanas e uma variação de atitude dessas professoras quanto à expectativa com relação ao fracasso escolar.

Até o momento, percebe-se que o entendimento, por parte dos alunos ditos "fracassados", de seu próprio processo, não é considerado na

elaboração de planejamento e outros processos intra-escolares.

Considerando a diversidade da questão proposta, a equipe de pesquisa acredita ser fundamental que, durante o processo de análise dos resultados, as categorias ou temas que norteiam esse processo, sejam validadas, de modo a ampliar o escopo desses resultados em nível nacional.

*Formação de Professores de 5- a 8- Séries do 1- Grau
edel-a 3- Séries do 2- Grau: o Estágio no Contexto da
Prática de Ensino*

Pesquisadores: Heloísa Dupas de Oliveira Penteado (coordenadora), Nídia Nacib Pontuschka, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Bernardo Issler e Rosa Kulcsar

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Apresentação

A pesquisa vem de encontro às preocupações atuais com a qualificação da formação de professores e com a produção do conhecimento didático sobre esse assunto. Para tanto, focaliza um conjunto específico de cursos de licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade de Educação da USP (História, Geografia e Ciências Sociais) e tem por meta reunir dados objetivos, significativos e representativos indispensáveis para uma reflexão crítica sobre a realidade atual desses cursos na USP.

Os seus resultados são imprescindíveis para apoiar propostas de

reformulação dessas licenciaturas, direcionadas para a formação do professor que precisamos e queremos ter e compatíveis com a capacidade de sua viabilização pela USP.

A Prática de Ensino foi escolhida como foco de observação dos cursos e será abordada mediante procedimentos originários de uma metodologia tanto quantitativa quanto qualitativa.

Descrição

Três constatações relevantes desencadearam esta pesquisa:

a) A modificação do perfil da demanda pela profissão de magistério:

de mulheres provenientes das elites sociais do País para mulheres das classes média e baixa.

b) A implantação da Lei 5.692/71 e suas decorrências gerais e específicas: proliferação do ensino superior particular; substituição das disciplinas História e Geografia pela área de Estudos Sociais no 1º grau; os mais ou menos 12 anos de vigência dessa lei e suas inadequações constatadas ao longo deste período.

c) A revisão, por volta de 1984, da natureza tecnicista dos cursos de 2º grau, através da valorização das Ciências Humanas, especialmente Sociologia, Psicologia e Filosofia.

Dois características marcam o caminho percorrido pelo ensino das Ciências Humanas no período posterior a 1971-1984 e à correspondente formação de professores nessa área. Uma delas, uma certa rigidez que se manifesta em mudanças mecanicistas expressas em retornos a modelos antigos que já na época em que foram alterados não satisfaziam às necessidades educacionais. Uma outra, que se explicita numa compartimentação do saber, suportada mais por condutas corporativistas, pondo em risco a própria questão da interdisciplina-

ridade das Ciências Humanas, profundamente abalada pelo encaminhamento dado ao ensino de Estudos Sociais (transformação por "alquimia" de "área de estudo" em "disciplina") e não explicitamente retomado para considerações.

Como tem se comportado a USP, nos seus cursos de licenciatura responsáveis pela formação do professor de Ciências Humanas, diante de todos estes acontecimentos?

Durante os anos de vigência da Lei 5.692/71, a USP não aderiu ao "novo" modelo de formação de professor de Ciências Humanas, tendo mantido até hoje as licenciaturas específicas em História, Geografia e Ciências Sociais. Preservou, com esta decisão, em alguma medida, a qualidade da formação dos profissionais dessas disciplinas, principalmente no que diz respeito à possibilidade de formação científica (iniciação à pesquisa), mas não ficou isenta da perda da qualidade de seus cursos, em consequência mesmo da nova configuração do sistema educacional que tal legislação desencadeou.

Os egressos dos cursos de licenciatura da USP não se encontram,

de modo geral, exercendo a profissão na rede pública de ensino de 1º e 2º graus, cujos quadros são predominantemente preenchidos por professores provenientes do ensino particular, cujos cursos se pautam, de modo geral, por um ensino transmissivo e descompromissado com as atividades de pesquisa e com a formação do cientista.

A USP recebe, ao longo desse período, alunos provenientes de um 2º grau cuja precária qualidade de ensino se acentua a cada ano.

Apenas esses fatos (entre inúmeros outros) já são indicativos de exigências de transformações nos cursos de formação de Ciências Humanas da USP, que ultrapassam a simples preservação de cursos de licenciaturas específicas por disciplinas.

O Fórum de Licenciatura da USP — amplo processo de discussão dos cursos de licenciatura desencadeado no 2º semestre de 1990 e no de 1991 — resultou na garantia da diversidade de elaboração de cada licenciatura específica, ficando oficialmente reconhecida a existência de "várias licenciaturas em estágios diversos de

organização, tendo umas mais que outras, condições de realizar mudanças substanciais em curtos prazos, pois existem diferenças no conhecimento acumulado sobre a formação de professores nas diversas áreas e é no momento de promover mudanças que as pesquisas sobre o ensino mostram suas potencialidades e suportam a reflexão".¹

É nesse contexto que a presente pesquisa se realiza.

Partindo de uma postura teórica que concebe teoria e prática como instâncias inseparáveis e interdependentes de um mesmo contínuo (<a praxis), identificamos nos *Estágio* e na própria disciplina *Prática de Ensino* (em cujo contexto o estágio se realiza de maneira sistemática) a situação ideal enquanto foco de pesquisa, por se constituir em ponto de intersecção:

— entre o contexto profissional real e o contexto formativo do futuro professor;

— entre a teoria educacional que orienta a formação do professor e a prática profissional aí propiciada.

Como o universo a que se refere a

FÓRUM de Licenciatura. São Paulo: USP, 1992. v.3 p.3: Proposta de reestruturação dos cursos de licenciatura.

nossa pesquisa se compõe de, aproximadamente, seis classes, optouse, inicialmente, pela recolha de dados em todas elas.

São objetivos desta pesquisa verificar:

1) Que compromissos os cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da USP, responsáveis pela formação do professor de Ciências Humanas, têm com a formação do professor da escola pública de 1^o e 2^o graus?

2) Como os cursos de licenciatura em Ciências Humanas se relacionam com os institutos de origem de seus alunos?

3) Como as disciplinas dos cursos de licenciatura se relacionam com a disciplina Prática de Ensino?

4) Como as condições de trabalho no magistério existente atualmente no mercado de trabalho educacional são consideradas e tratadas na disciplina Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Ciências Humanas?

5) Como as características (sócio-econômico-culturais e educacionais) de nosso alunado atual são consideradas e tratadas no curso de formação de professores de Ciências Humanas?

6) Que resultados esses cursos vêm obtendo em relação às expectativas educacionais dos formados e ao seu destino profissional provável, após o curso?

Os informantes serão:

— os alunos dos cursos de Prática de Ensino de História, Geografia e Ciências Sociais;

— os professores de Prática de Ensino desses cursos;

— os professores dos cursos de 1^o e 2^o graus que recebem nossos estagiários;

— os alunos dos estagiários.

Constam dos instrumentos de coleta de dados:

— questionários específicos para os quatro tipos de informantes selecionados;

— registros de depoimentos bimestrais, sobre o desenvolvimento dos respectivos cursos de Prática, de alunos e professores envolvidos na pesquisa.

Poderemos também utilizar a "avaliação do curso" solicitada aos alunos pelo Departamento de Metodologia e Educação Comparada.

É também prevista a construção de um histórico de cada uma das Práticas de Ensino focalizadas, nesta

universidade, a partir de análise de documentos e de entrevistas com docentes que compuserem seus respectivos quadros profissionais.

No momento encontramos-nos em fase de coleta de dados, que se

encerrará em meados de novembro de 1993, ocasião em que pretendemos ter já concluídos os históricos de cada prática e em que daremos início à tabulação e à análise dos dados coletados.

O Significado do Ato de Alfabetizar: Representações Sociais de Professoras-Alfabetizadoras

Pesquisadoras: Gerusa de Mendonça Gomes (coordenadora) e Janirza Cavalcante da Rocha Lima

Instituição: Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Esta pesquisa aborda a alfabetização, a partir do enfoque psicossocial. Trata-se de apreender o significado do ato de alfabetizar nas suas implicações com o sujeito alfabetizador, inserido concretamente numa sociedade condicionada, recorrendo, para tanto, ao campo da representação social. Como aplicações, pretende-se retratar as alfabetizadoras municipais, oferecer subsídios para cursos de formação e capacitação de professores e, ainda, para a

formulação de políticas educacionais. A pesquisa de campo foi realizada no município de Jaboatão dos Guararapes-PE, que atendeu aos requisitos da proposta analítica. Foi escolhido o distrito de Jaboatão como *locus* da investigação pelo fato de nele estarem presentes as diversas modalidades de alfabetização: para crianças, jovens e adultos. Além disto, dentre os três distritos municipais, este, antiga sede da prefeitura, apresentava em 1990 as proporções

mais elevadas de analfabetismo dos grupos etários de 10 a 14 anos (36,8%) e de 15 anos em diante (32,3%).

O objeto que se pretendia conhecer impôs uma combinação de técnicas para que se pudesse estudá-lo sob vários ângulos e níveis. Desta forma, seguiu-se tanto as regras da pesquisa quantitativa quanto os rumos da investigação qualitativa, buscando-se apreender a realidade mediante as técnicas de questionário e entrevista, auxiliadas pela "observação assistemática".

Foram aplicados questionários a 259 alfabetizadoras, sendo 125 do ensino de crianças, 7 do Projeto Novos Rumos e 127 de uma amostra de núcleos residenciais do Projeto Saber Ler, projetos dedicados ao ensino de jovens e adultos.

As entrevistas que forneceram os elementos necessários à análise do discurso das alfabetizadoras foram realizadas com 14 professoras do ensino de crianças, sorteadas em cinco escolas de 1º grau e dentre as classes de pré-escolar, alfabetização e 1ª série do 1º grau. Do projeto Saber Ler foram entrevistadas 11 alfabetizadoras, segundo uma combinação das subáreas educacionais que

compunham os oito bairros do distrito de Jaboatão e os nove assessores que as supervisionavam. Do Projeto Novos Rumos, dada a sua dimensão reduzida, foi sorteada apenas uma alfabetizador.

A observação assistemática foi usada como "técnica exploratória". Sendo praticamente a técnica que permeou todo o trabalho de campo, a observação propiciou a familiarização dos pesquisadores tanto com as características e rotinas do trabalho das professoras em situações de capacitação e de ensino, quanto com o universo vocabular e os modos conversacionais dos sujeitos.

O perfil da alfabetizadora delineado no segundo capítulo da pesquisa mostra que a população estudada é composta de pessoas do sexo feminino. Foram encontradas 223 alfabetizadoras formadas em nível de 2º grau, 35 estagiárias do curso de magistério de 2º grau, ensinando a jovens e adultos, e uma professora leiga na alfabetização de crianças. Constatou-se também a existência de professoras com formação superior nas áreas de Pedagogia e Licenciatura. Comparados esses dados com a escolaridade dos pais, identificou-se

uma ascensão de uma geração para outra. Verificou-se, ainda, que no universo pesquisado há professores que possuem dois empregos, tendo como principais empregadores a escola particular, o estado ou outro município, também voltados para a área de alfabetização. As professoras amealham a composição de uma renda a partir de pequenas remunerações (salário, vendas no mercado informal, contribuições de familiares etc).

Integram, ainda, o perfil da alfabetizadora variáveis sócio-culturais. Intenta-se situar o seu relacionamento com materiais escritos — livro, jornal, revista —, com a televisão e com associações da sociedade civil.

O terceiro capítulo, que se estrutura a partir das representações sociais das professoras a respeito do ato de alfabetizar, encontra-se, no momento, em fase de revisão final.

Resenhas Críticas-----

MEDEIROS, José Adailson de. *Ulisses Pernambucano*. São Paulo: Paulinas, 1992. 47p. (Coleção Homens e mulheres do Nordeste. Série Os cientistas, 2).

A contribuição dos médicos à Psicologia no Brasil é larga e valiosa. Esses especialistas são responsáveis pela maior parte da produção filosófica do século 19 e por quase toda aquela que dá relevo à Psicologia (Cabral, 1950, p.2).

Sejam os médicos adeptos do *sensualismo eclético*, semelhante ao de Mont' Alverne, como Moraes Vale, autor de um compêndio de filosofia em 1851; influenciados pelo *materialismo* de Cabanis ou pelo *espiritualismo* eclético de Maine de Biran, como Ferreira França (*Investigações de Psicologia*, 1854, apud Cabral, 1950); seja compondo um coquetel obscuro e palavroso com os ingredientes do berkeleyismo, do ecletismo de Cousin e o *ontologismo* de Malebranche, como Gonçalves Magalhães (*Fatos do Espírito Humano*, 1854, e *Alma e o Cérebro*, 1876, apud Cabral, 1950); sejam

ainda, de tendências *escolásticas*, como Soriano de Souza (*Compêndio de Filosofia*, 1876, apud Cabral, 1950) e o Visconde de Sabóia (*A Vida Psíquica do Homem*, 1903, apud Cabral, 1950); *positivistas* como L. Pereira Barreto (*Filosofia Teológica*, 1874, e *Filosofia Metafísica*, 1876, apud Cabral, 1950); *materialistas* como Guedes Cabral (*Funções do Cérebro*, 1876, apud Cabral, 1950) e Vicente de Souza (*Curso de Lógica*, 1903, apud Cabral, 1950), os autores influentes do século são principalmente médicos.

Os estudos de caráter objetivo na psicologia brasileira tiveram início no campo da medicina, ou, mais exatamente, nos da psiquiatria, neuriatria e medicina social, como assinala Lourenço Filho (1955, p.266). Foi neste último terreno que os esforços dos médicos vieram a ligar-se aos de educadores, os quais

depois dariam à matéria contribuição específica substancial.

Os elementos que deveriam facilitar a aproximação entre médicos e educadores para estudos de proveito comum viriam, inegavelmente, da difusão de princípios da higiene mental e da prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais. É sob a forma de teses de doutoramento, oferecidas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e à Faculdade de Medicina da Bahia, que os estudos pioneiros aparecem. Na Faculdade de Medicina da Bahia, entre o ano de 1840 e o de 1900, nada menos que 42 teses foram defendidas, com questões de psicologia, assinala Lourenço Filho (1955, p.269). Entre 1836 e 1900, 21 trabalhos de psiquiatria e cerca de uma dúzia sobre matéria psicológica pura foram levados a efeito no Rio de Janeiro, segundo ainda Lourenço Filho.

Ulisses Pernambucano, revela Medeiros, teve um papel de destaque na história da psicologia no Brasil. Médico e educador, as ações de Ulisses foram em grande medida voltadas para um segmento da sociedade até então marginalizado,

os deficientes físicos e mentais. O ideário inovador, a implementação de ações vigorosas e consistentes nas áreas da Medicina Psiquiátrica, da Educação, da Psicologia e da Antropologia, através de um grupo de auxiliares e pesquisadores, contribuíram para o surgimento da "Escola Psiquiátrica do Recife", movimento de características sociais bem marcantes.

Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho nasceu no Recife em 6 de fevereiro de 1892. Alfabetizado no próprio lar, conclui o primário e o secundário no Ginásio Aires Gama no Recife. Muito jovem, decide-se pela carreira médica. No Rio, ainda adolescente, ingressa no curso médico — Recife, na época, não dispunha de Faculdade de Medicina — curso realizado com brilhantismo. Ulisses é supervisionado por grandes nomes do ensino médico nacional, entre eles, Juliano Moreira, o fundador da psiquiatria brasileira, tendo a oportunidade de testemunhar a verdadeira revolução empreendida no velho Hospital de Alienados: humanização das condições asilares; a supressão da camisa de força e de outros métodos coercitivos; introdução da praxite-

rapia, hoje, laborterapia; apoio à família do internado; instalação de colônias para doentes de evolução terapêutica prolongada; acentuada preocupação com o estudo e a pesquisa.

Aos vinte anos de idade, Ulisses defende sua tese versando "Sobre algumas Manifestações Nervosas da Heredo-Sífilis", a qual foi aprovada com distinção, obtendo o grau de doutorem Medicina. Após uma breve trajetória como médico rural no interior de Pernambuco e no Paraná, casado e pai de dois filhos, de volta a Recife, motivado pelos temas escolares, pelo conhecimento acadêmico e pelo debate, exposição e troca de idéias, Ulisses interessa-se pela educação formal. A um psiquiatra social à altura de um professor como Ulisses Pernambucano, não poderia faltar o interesse pela educação, vigorosamente demonstrado tanto no campo da educação geral quanto no campo da educação especial, recorda Barreto (1992, p. 15). Sua trajetória como mestre começa com sua nomeação à cátedra de Lógica, Psicologia e História da Filosofia, em 1919, no Colégio Pernambucano, conquistada em concurso público.

Nesse mesmo ano Ulisses classificara-se em primeiro lugar no concurso para professor catedrático de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Pública, não sendo porém nomeado pelo governador do Estado, que indica outro nome para a mesma vaga. Aquela seria apenas a primeira de várias injustiças políticas cometidas contra o emergente mestre.

Malgrado isso, a realização daquele concurso ensejou dois fatos historicamente relevantes para os domínios da psicologia e da educação em Pernambuco: primeiro, a criação de uma cadeira específica, acompanhada de concurso público para seu provimento, marcando o início propriamente dito da psicologia no Recife (Rosas, 1985); o segundo fato historicamente relevante é a própria monografia elaborada pelo candidato, "Classificação das Crianças anormais. A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade ea astenia mental", composta de 46 páginas, de acordo com Pessotti (1975,, - primeira do gênero publicada no País. A dissertação de Ulisses não só faz referências a autores propriamente franceses, mas significativas observações pessoais tanto do ponto

de vista psicopedagógico quanto social, espelhando embrionariamente duas preocupações que viriam caracterizar intensamente os interesses científicos do até então jovem médico: a criança excepcional e a psiquiatria social, linhas mestras de sua ação.

Convidado a dirigir a Escola Normal Pública, sua gestão foi marcada por uma série de avanços educacionais para a época, revelando seu espírito criador e seu interesse pela formação de pesquisadores e produtores de conhecimento. A Escola Normal passou a fazer inovações de repercussão educacional e social para a época, entre outras, exame de seleção para a admissão à 1ª série; serviço de merenda escolar; clínica dentária; caixa escolar, dirigida pelos próprios alunos, o que revela uma iniciativa de grande valor pedagógico, acentua Medeiros; classe especial para crianças excepcionais, que funcionou durante alguns anos no Centro de Aplicação, anexo à Escola Normal, experiência que viria se desdobrar em duas frentes, uma de iniciativa pública e outra de iniciativa privada, esta última efetivada com a colaboração decisiva da Liga de Higiene Mental

de Pernambuco, criada em 1932, fruto do empenho voluntário de Anita Pereira da Costa, Cecília Di Lascio e Marta Carvalho (Pereira da Costa, 1956,p.215).

Coube também a Ulisses a criação do Instituto de Psicologia do Recife, a primeira instituição do gênero no País a ser implantada e a funcionar regularmente no Brasil (Scheffer,1976; Rosas,1985). No Instituto de Psicologia, Ulisses Pernambucano prossegue sua ação pedagógica, executando um programa de estudos e de treinamento de seus auxiliares, seja na aplicação e interpretação dos testes psicológicos então correntes, seja levando-os a adaptar os testes e a padronizá-los para a realidade do Recife. Neste empreendimento, Ulisses congregou ao seu redor diversos nomes que mostraram interesse pela área como Anita Paes de Barros, Sílvio Rabelo, Ana Costa, Maria das Neves Monteiro, Maria Leopoldina, Alda Campos, Helena Campos, Maria de Lourdes Vasconcelos, Cirene Coutinho, Celina Pessoa e Quitéria Cordeiro, entre outros. Todos, mais cedo ou mais tarde, chegaram a publicar trabalhos produzidos no

âmbito do instituto.

Foi o ensino na Faculdade de Medicina, entretanto, a cátedra mais proeminente da atuação docente do mestre na formação, sistematização e irradiação de um ideário inovador e interdisciplinar. Neste plano, um movimento científico de repercussão social, do qual participou um grupo de notáveis auxiliares, ficou conhecido como "Escola Psiquiátrica do Recife". A formação e caracterização dessa "escola" foi um processo lento e árduo que remonta às muitas vivências de Ulisses Pernambucano como professor nos vários planos da educação escolar, e à frente do Hospital de Alienados. Na Faculdade de Medicina do Recife, na condução de várias cadeiras interdisciplinares, entre elas a de Clínica Neurológica, ministradas com carisma e dedicação ao longo das décadas de 20 e 30, Ulisses ajudou a desenvolver potenciais e talentos em seus alunos.

A convite do interventor em Pernambuco, durante a Revolução de 1930, assume pela segunda vez a direção do Hospital de Alienados, o tradicional Tamarineira, diante, agora, de uma tarefa mais abrangente: a de reestruturar todo o Serviço de

Psicopatas do Estado. A indicação de Ulisses, à luz de profundas mudanças político-institucionais no País, produz reações contrárias em pessoas que viam nele alguém que já trabalhara em governos pré-revolucionários. A implementação de um projeto detalhado e ambicioso representou, no entanto, uma verdadeira revolução no atendimento aos doentes mentais do Estado. Uma plêiade de jovens brilhantes o acompanha e o assiste no que já se convencionara chamar a "Escola Psiquiátrica do Recife": o Dr. Alcides Codeceira, diretor do Manicômio Judiciário; Prof. Costa Pinto e, logo a seguir, o Dr. José Lucena, no Serviço de Higiene Mental; o Dr. Vicente Matos, na Colônia de Doentes Crônicos e o Dr. Gildo Neto, que fora o primeiro interno da Tamarineira, no Serviço Aberto. Esses diretores, secundados por seus auxiliares, deram impulso e implementaram a mais profunda reforma no plano de saúde mental já empreendida no Recife.

Como consequência da produção de trabalhos científicos, vários periódicos foram surgindo: *Arquivos de Assistência a Psicopatas* (1927), que apresentava "de preferência

trabalhos originais, de cunho prático e com larga experimentação"; *Boletim de Higiene Mental* (1933), editado pela Diretoria de Higiene Mental da Assistência a Psicopatas, com tiragem inicial de 2 mil exemplares, mensal, e distribuição gratuita, publicação essa que pretendia ser o elo de ligação entre as atividades do setor e o grande público; *eNeurobiologia* (1938), que divulga a expressiva contribuição de trabalhos científicos locais, sendo o órgão oficial da Sociedade de Psiquiatria, Neurologia e Higiene Mental do Nordeste Brasileiro, liderada a princípio por Ulisses Pernambucano, Alcides Benício e René Ribeiro.

A Sociedade de Psiquiatria, Neurologia e Higiene Mental do Nordeste Brasileiro, que cinco anos depois de criada se tomara Sociedade Brasileira, de inspiração de Ulisses, foi o elo de amarração da "Escola Psiquiátrica", que passou a congrega um número muito mais amplo de especialistas e educadores.

Ulisses teve ainda marcante atuação em defesa de minorias marginalizadas da sociedade. Neste sentido, lutou contra a discriminação de seitas africanas, e pela

sua existência legal. O 1º Congresso Afro-Brasileiro do Recife, de inspiração de Ulisses, contou com a participação de personalidades como Gilberto Freire e Albertina Fleury, a rainha do maracatu; de babalorixás; de cozinheiras velhas que trouxeram do fundo das cozinhas dos mocambos receitas de quitutes afro-brasileiros quase ignorados; e conhecedores de macumba como Nóbrega da Cunha. Graças ao trabalho de Ulisses, a polícia de Pernambuco reconheceu de 1930 a 1935 como seitas religiosas associações de negros indistintamente classificadas como catimbós e injustamente perseguidas pelos delegados e subdelegados (Freyre, 1970, v.2, p.521).

À frente da Assistência a Psicopatas do Estado, após conflitos gerados por graves dificuldades financeiras, em meio a eclosões em alguns pontos do País relacionados à chamada "Intentona Comunista", Ulisses pede demissão do cargo de diretor. O Congresso aprova o estado de sítio e, posteriormente, o estado de guerra, que se estende até o Golpe de 1937, que marcou o início do Estado Novo. Nesse ínterim, desencadeia-se uma grande perseguição aos comu-

nistas, militantes ou "supostos". Ulisses é denunciado como "comunista" e "subversivo" por seus adversários. Um grupo de colaboradores, enfrentando o poder discriminatório e repressivo então vigente, se solidarizou publicamente com o notável mestre e publicou, em 1937, os *Estudos Pernambucanos*, antologia de depoimentos, hoje referência obrigatória de consulta para melhor compreensão de sua vida e obra.

Ulisses passa a ser "persona non grata" para os meios oficiais. É aposentado compulsoriamente do ensino público, restando-lhe tão-somente o magistério na Faculdade de Medicina, na época uma instituição particular. Sitiado pelos meios oficiais, mesmo assim funda o Sanatório Recife, instituição modelar de prestação de serviços. Sua prematura

morte, ocorrida **em 1943, foi**, provavelmente, desencadeada por seqüelas. "Data, como se sabe, da prisão de Ulisses em 1935 na imunda Casa de Detenção do Recife, a doença que o acaba de matar(...), mas sei também que não contribuiu pouco para esse assassinato lento a aposentadoria de 1937, cínica, fria, traiçoeira...", escreveu Gilberto Freyre (1966, p. 16).

A Coleção "Homens e Mulheres do Nordeste", coordenada **por** Eduardo Hoornaert e Severino V. da Silva, publicou até agora 10 itens, entre os quais *Joaquim Nabuco*, *Zumbidos Palmares*, *Dolores Borges*, *Maria de Araújo e Padre Cícero*.

Dirceu R. Carvalho
Universidade de São Paulo (USP)

Referências bibliográficas

BARRETO, Anita PAES. Ulisses Pernambucano, educador. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, Conselho Federal de Educação, **n.1, 1992**.

CABRAL, Anita A. Psicologia no Brasil. *Boletim [Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP] Psicologia n.3*, São Paulo, n.1 19, 1950.

- FREYRE, G. *Quase política*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1966. p.3-23: Um quase político.
- _____. *Casa grande e senzala*. 14.ed. Recife: Ed. Nacional, 1970.
- LOURENÇO FILHO, M.B. A psicologia no Brasil. In: AS CIÊNCIAS no Brasil. São Paulo: Instituição Larragoiti: Melhoramentos, 1955. 2v.
- PEREIRA DA COSTA, A.L. Dois anos de atividades da Escola para Crianças Excepcionais da Liga de Higiene Mental de Pernambuco. *Neurobiologia*, Recife, v. 19, n.1/2, p.212-218, mar./jun. 1956.
- PESSOTI, I. Dados para uma história da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, São Paulo, v.1,n.1, maio 1975.
- ROSAS, P. Contribuição de Ulisses Pernambucano e seus colaboradores para a psicologia aplicada no Brasil. *Revista de Psicologia*, 1985.
- SCHEEFFER, R. *Testes e medidas na Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976. p.23-38: Evolução dos testes na Psicologia e na Educação.
- DUBY, Georges, PERROT, Michelle. *Historia de las mujeres*. Madrid: Taurus, 1991/1993. 5t.

Os pesquisadores, professores e alunos interessados na História da Educação freqüentemente reclamam da falta de subsídios sobre as diversas histórias temáticas (da vida privada, da família, das mulheres, dos setores populares), que lhes permitam

contextualizar e aprofundar o seu próprio objeto de estudo, alguns estudos importantes foram publicados nos últimos dez anos, principalmente na área da vida privada, da família e da mulheres.

As três temáticas, intimamente

vinculadas, tinham sido pouco analisadas nos textos de História da Educação de circulação internacional enacional. Normalmente, estes textos referem-se à educação escolarizada e masculina. Na melhor das hipóteses, a educação doméstica, familiar e feminina mereceu um parágrafo ou algum capítulo; e algum deles citou a questão das professoras. Sem dúvida, as dificuldades encontradas ao se pesquisar estas temáticas (documentos não escriturados, metodologias específicas e inexistência de arquivos especializados) limitaram seu desenvolvimento no âmbito das ciências pedagógicas. Assim, a educação doméstica, familiar e feminina deve ser procurada e ser lida nas entrelinhas, nas histórias temáticas da vida privada e da mulheres.

O último dos cinco volumes da *História da Vida Privada* ainda não tinha vindo à luz, quando começou-se a pensar em uma publicação de similares características, que editasse conjuntamente os resultados das recentes pesquisas sobre a história das mulheres. Os editores italianos

Laterza solicitaram a G. Duby e M. Perrot a organização deste novo projeto editorial. Duby e Perrot formaram uma equipe de especialistas, responsável pela produção de cada volume. No total, a *Historia de las Mujeres* recolhe as contribuições de 70 pesquisadores, de ambos os sexos e de diferentes nacionalidades. A organização da coleção merece ser muito elogiada, pois consegue articular os diversos enfoques, aspectos e interpretações de forma magistral.

Para nós, latino-americanos, vale ressaltar que no volume 3 da edição espanhola da *Historia de las Mujeres* se incorpora uma parte sobre Espanha e Hispano-América, e nos volumes 4 e 5 abordam-se questões relativas à Espanha e à América Latina. Embora seja preciso destacar a ausência de Portugal, chave imprescindível para a compreensão do conjunto da América Latina, nos dois últimos volumes foram incluídos dois capítulos sobre a história das mulheres no Brasil¹. Acreditamos ser provável que, na edição portuguesa em

¹ Eni Mesquita Samara e Horácio Gutiérrez, "Mujeres esclavas en el Brasil del siglo XIX", op. cit., v. 4; e Eni de Mesquita Samara e Maria Izilda Santos de Matos, "Manos femeninas. Trabajo y resistencia de las mujeres brasilenas 1890-1920", op. cit., v. 5.

preparação, a falta de Portugal nessas análises seja compensada.

Para a ótica do historiador da educação, a *Historia de las Mujeres* contém subsídios de três tipos: a) capítulos integrais ou parcialmente dedicados à educação das meninas, moças e mulheres (muita vezes comparada àquela dos meninos, rapazes e homens); b) capítulos dedicados às temáticas vinculadas à educação (por exemplo, aqueles que descrevem e analisam a escrita e a leitura das mulheres); e finalmente, c) capítulos dedicados à vida cotidiana das mulheres nas suas diferentes dimensões (trabalho e família, fundamentalmente), permitindo compreender o contexto do fenômeno educativo. Por outro lado, as introduções dos volumes e os prefácios de cada parte são do maior interesse, dado que explicam ao leitor a dificuldades na escrita dessa história, definem conceitos básicos dos estudos de gênero (sensibilizando o leitor não familiarizado) e sintetizam os aspectos mais relevantes dos capítulos.

Comentar o trabalho coletivo de 70 pesquisadores é uma tarefa impossível no marco de uma resenha. Portanto, faremos referência apenas

às temáticas que dizem explicitamente respeito à educação feminina e, particularmente, às polêmicas mais relevantes. No entanto, é preciso destacar uma vez mais que o conjunto dos artigos oferece importantes subsídios para se pensar uma História da Educação que seja social e que inclua a perspectiva de gênero.

No volume dedicado à Antigüidade, destaca-se a questão do ensino por parte das mulheres, no contexto do início do Cristianismo. A palavra pública das mulheres foi interdita pelos "Padres da Igreja", e, em consequência, as mulheres não deveriam ser educadoras nem receber publicamente algum tipo de instrução. O silêncio das mulheres nos espaços políticos (assembléias públicas) e a proibição de ensinar publicamente e de ditar a lei ao homem foram estabelecidas como absolutas. Mas foi a palavra dos homens que assim o dispôs.

Já nos segundo e terceiro volumes aparece uma das polêmicas escritas mais antigas e agitadas sobre a questão da educação feminina: a denominada "Querela das Mulheres". Desta querela, iniciada na França no final da Idade Média, participaram homens e

mulheres escritores. Essa polêmica tem grande importância para os historiadores da educação, e com um duplo sentido: a) o eixo principal da querela vinculava-se ao acesso, por parte das mulheres, ao saber científico e socialmente legitimado para os homens (sem se colocar ainda a questão da igualdade entre homens e mulheres); b) mas também essa polêmica mostrou a existência de algumas mulheres de letras, intelectuais quase todas autodidatas, que de diversas formas conseguiram fugir ao ditado cristão que as excluía do saber socialmente legitimado.

O volume dedicado ao século XIX é talvez um dos mais ricos em termos de artigos escritos sob a ótica da educação. Esse século, permeado pelos debates sobre a igualdade, obrigatoriedade escolar, laicidade da escola e co-educação das crianças de diferentes sexos, oferece geralmente a idéia da inclusão em massa das meninas no sistema educativo formal e público. Através da leitura do volume 4 da *Historia de las Mujeres*, essa imagem se transforma. Embora a alfabetização da população feminina tenha aumentado efetivamente no decorrer daquele século, o fez

principalmente em consequência de motivações religiosas, em escolas femininas e privadas (confessionais ou não). Por outro lado, a feminização do clero nos países que, como a França, conseguiram estabelecer a laicidade do ensino é impressionante, indicando que a secularização do ensino atingiu principalmente o sexo masculino. Finalmente, nos países que implantaram a co-educação, não significou de forma alguma a igualdade educativa de meninos e meninas, já que o *curriculum* escolar era diferente para cada sexo e no nível superior continuou-se a excluir as mulheres. O século XX, visto no volume 5 da coleção, não oferece melhores perspectivas. O problema já não mais reside nos *curricula* escolares diferentes ou na exclusão. A discriminação sexual no âmbito educacional trasladou-se para o interior do sistema e das instituições escolares. As mulheres conquistaram no nosso século o livre acesso a qualquer nível ou modalidade do sistema educativo formal. No entanto, as carreiras escolares de meninos e meninas diferenciaram-se, e como resultado, as profissões se sexualizaram ainda mais.

Finalmente, gostaríamos de destacar uma ausência parcial: as problemáticas que dizem respeito às professoras e à feminização da docência (particularmente no nível primário do sistema educativo) são raramente referenciadas nesta *Historia de Ias Mujeres*, embora

existam atualmente várias pesquisas (inclusive comparativas) que descrevem e analisam essas questões.

Silvia Cristina Yannoulas
Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais (FLACSO)/
Universidade de Brasília (UnB)

Comunicações e Informações

Uma Justa Homenagem

Discurso pronunciado pelo deputado Artur da Távola (PSDB-RJ), no Plenário da Câmara dos Deputados, no dia 28 de outubro de 1993, registrando a homenagem prestada pelo Banco do Brasil a Anísio Teixeira.

Alguma coisa parece mudar no Brasil quando um educador tem sua obra reconhecida. Fala-se muito na nova nota de 1.000 e pouco no educador brasileiro que mereceu a honra de ter seu rosto nela estampado, Anísio Teixeira. E ato de alta justiça a lembrança do nome de Anísio, nascido na Bahia em 1900 e morto ao cair no poço do elevador em 1971. Contrariando a tendência à ingratidão e à curta memória histórica, alguma autoridade do Banco Central dele se lembrou e fez gravar-lhe a efígie e algumas palavras nas notas de 1.000 cruzeiros reais recentemente postas em circulação. No momento dessa justa lembrança não se pode perder a oportunidade de reiterar as razões profundas do reconhecimento do País a um dos maiores de seus filhos. Por havê-lo conhecido, posso dizer, na

intimidade, trabalhado com ele, e na condição de admirador de sua inteligência (talvez o homem mais inteligente com quem me relacionei), tenho o dever do testemunho:

Durante cerca de cinquenta anos sua vida foi dedicada à educação brasileira.

Já na década de 30, quando não havia qualquer consciência sobre a necessidade de a educação ser para todos, Anísio proclamava o caráter democrático do processo educacional.

Ele e outros educadores brasileiros, em manifesto à Nação, proclamaram a necessidade da generalização da escola pública como a única capaz de atender indiscriminadamente a todos os brasileiros, o que lhe valeu desde essa época incompreensões e perseguições.

Secretário de Educação do Rio de

Janeiro, a princípios da década de 30, promoveu verdadeira revolução, ampliando a rede de escolas públicas, ajudando a fundar a Escola Normal (Instituto de Educação), organizando o ensino médio e colocando as bases da fundação do que depois viria a ser a Universidade do Rio de Janeiro (UERJ).

Perseguido em 1935, acusado de comunista (o que nunca foi), afastou-se temporariamente da vida pública, dedicando-se a atividades particulares sem deixar de estudar e se aprofundar em matéria educacional.

Com o retorno à democracia, Anísio volta à vida pública, convidado por Otávio Mangabeira, governador eleito da Bahia, para ser Secretário de Educação em 1948. Desenvolve fulminante ação e retoma a luta pela generalização da escola pública no Brasil.

A Escola Parque e a Escola Experimental são criadas quando assume a direção geral do INEP no Ministério da Educação em 1950. A Escola Parque deu origem ao sistema educacional de Brasília anos depois e à filosofia dos CIEPs no Rio de Janeiro, quase trinta anos depois. A Escola Experimental foi experiência

sem seguimento. Consistia em organizar uma minicidade na qual, por participar das atividades comunitárias, as crianças iam estudando as matérias. Foi uma experiência de dar novas opções além do ensino apenas na sala de aula.

No Ministério da Educação (via INEP), Anísio faz sentir sua atividade de administrador e pensador da educação. Desenvolve escolas públicas em todo o País, cria centros de pesquisa educacional destinados a avaliar cientificamente a situação educacional brasileira; amplia a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (da qual fui diretor em 1959-60, ocasião em que conheci, por dentro e de perto, a grande obra educacional de Anísio).

Funda a Capes, que viria a se transformar no principal centro de aperfeiçoamento da formação de pessoal de nível superior no estrangeiro, através de correta política de bolsas de estudo.

Participa de novas lutas de defesa da escola pública por ocasião da votação da Lei de Diretrizes e Bases de 1960.

É o principal formulador da filosofia que orientou a criação da

Universidade de Brasília em 1960, cuja construção correu paralela à da nova capital. A filosofia da Universidade de Brasília foi totalmente alterada a partir de 1964. Mesmo assim, alguns de seus fundamentos conseguiram ser mantidos e retomados após a redemocratização do País.

Novamente perseguido após o golpe militar de 1964, é convidado a lecionar nos Estados Unidos, onde recebe uma das principais condecorações universitárias norte-americanas na Universidade da Califórnia, título que poucos estrangeiros até hoje receberam (ironia: educador democrata, perseguido como comunista no Brasil, ser merecedor de galardões universitários nos Estados Unidos, em plena guerra fria...). Leciona também na Universidade do Chile, ocasião em que participa da reforma universitária a convite do Ministro da

Educação do Governo Frei, Professor Gomes Millas, e segue escrevendo livros e teses sobre a educação.

O centro da pregação educacional de Anísio consiste em haver formulado há mais de quarenta anos uma estratégia de inserção da educação no processo de desenvolvimento brasileiro que, se observada, haveria impedido as brutais distorções de natureza social bem como o grau de desagregação que hoje caracteriza a vida brasileira. A adoção de suas idéias teria impedido o Brasil de mergulhar tanto na crise de valores como na decadência da eficácia do sistema educacional. Do nível primário ao superior, a educação estaria democratizada e voltada para a formação científica e tecnológica indispensável ao desenvolvimento econômico do Brasil. Este se teria realizado dentro de um quadro social menos injusto e perverso.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos - resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e áreas afins -, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Originais impressos em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas ou, preferencialmente, em disquete, no soft Word Perfect (ou compatível). Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Gerência do Sistema Editorial do INEP, através de Caixa Postal 04662, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Campus da UnB, Acesso Sul, Asa Norte, CEP 70910-900, Brasília-DF.