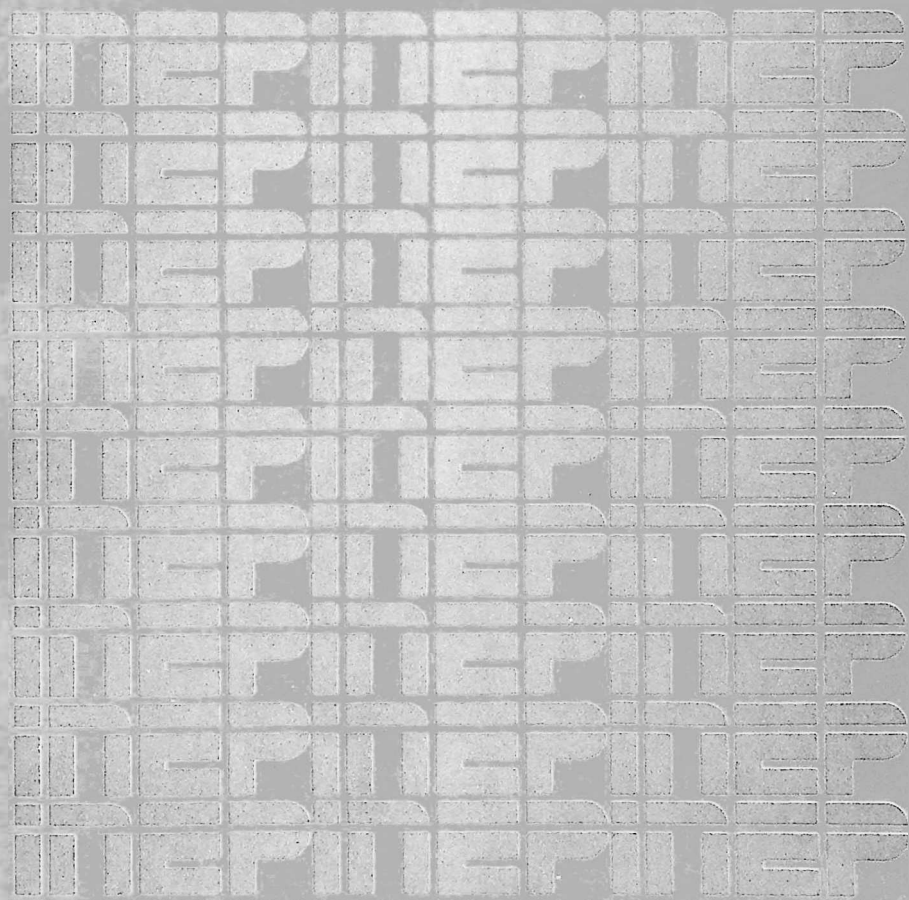


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

160



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Presidente da República

José Sarney

Ministro da Educação

Hugo Napoleão

Secretário-Geral

Luis Bandeira da Rocha Filho

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 160

CETEB
BIBLIOTECA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIRETOR-GERAL

Manuel Marcos Maciel Formiga

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carlos Avancini Filho

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Silvia Maria Galliac Saavedra

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Janete Chaves

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Therezinha Félix Cardoso

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 160

COMITÊ EDITORIAL

Carlos Benedito Martins
Guiomar Namó de Mello
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Brito
José Carlos de Araújo Melchior
Maria de Lourdes Mariotto Haidar
Osmar Fávero
Silke Weber

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

REVISÃO

Mônica Matthke Braga
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Irene Leite Maia

SECRETARIA EDITORIAL

Therezinha Félix Cardoso (Secretária)
Cleusa Maria Alves

SERVIÇOS EDITORIAIS AUXILIARES

Gino Cavalcante Fantino

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Tereza F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábile Pierroti – Francês
Juscelino Mafra de Oliveira – Espanhol
Therezinha Félix Cardoso – Inglês

REDAÇÃO

Cleusa Maria Alves

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

Revista brasileira de estudos pedagógicos. – v.1, n.1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944-

Quadrimestral, Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947. Trimestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980–abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

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 Pedagógicos.
II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Col. Purg 71518
Ac 70733

SUMÁRIO

DESTAQUE

Durmeval Trigueiro, Operário da Filosofia da Educação Brasileira	
Jader de Medeiros Brito.....	481

ESTUDOS

Anotações Sobre o Pensamento Educacional no Brasil	
Durmeval Trigueiro Mendes.....	493
Avaliação Qualitativa III: Dialética da Qualidade	
Pedro Demo.....	507
Análise das Práticas de Formação do Educador: Especialistas e Professores	
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero.....	524
Trabalho e Educação: a Reordenação Necessária no Contexto da Revolução de 1930	
Maria Aparecida Ciavatta Franco e Maria Célia de M.N. Simon.....	560
O Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Expansão e Desenvolvimento (1971-1984)	
Ana Zuleima de Castro Lüscher e Leila de Alvarenga Mafra.....	584

SEGUNDA EDIÇÃO

Educação Democrática e a Nova Carta	
D. Cândido Padin, OSB.....	617
Educação e Constituição	
Florestan Fernandes.....	620
Exposição de Motivos	
Clemente Mariani.....	623

DEBATES E PROPOSTAS

Proposta Educacional para a Constituição	665
A Educação na Assembléia Nacional Constituinte	
Candido Alberto Gomes e Maria do Céu Jurema Garrido.....	669

NOTAS DE PESQUISA

Novos Rumos da Licenciatura	701
--	-----

DISSERTAÇÕES E TESES.....	705
RESENHAS CRÍTICAS.....	715
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES.....	721

Durmeval Trigueiro, operário da Filosofia da Educação Brasileira

Jader de Medeiros Britto

A 9 de dezembro, a educação brasileira, tão carente de trabalhadores afeitos à análise, discussão e construção de suas bases, ligadas às raízes nacionais, assim como às necessidades de seu povo, perdeu um de seus artesãos mais abnegados. Ao cair da noite, Durmeval Trigueiro, que ao longo de 15 anos bravamente resistira e se recuperava das seqüelas de um derrame que o atingiu aos 45 anos, em plena floração de pensamento e ação, foi imolado no trepidante tráfego carioca, deixando de maneira insólita o convívio humano.

Em 1971, com morte não menos insólita, partira Anísio Teixeira aos 71 anos. Esses dois educadores brasileiros, que trabalharam fraternalmente juntos, quando, em 1958, Anísio trouxe Durmeval de João Pessoa para ajudá-lo no INEP a implantar o programa de educação complementar e extensão da escolaridade, encerraram tragicamente sua passagem pela cena brasileira. E ambos mal queridos pelo sistema dominante em momentos chave de sua atuação. À coragem e lucidez de Anísio, aliava Durmeval especial aptidão para a abordagem fenomenológica e dialética das questões educacionais, numa análise em contínuo refazer-se, como tive oportunidade de observar, ao preparar determinados textos que seriam publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Idéias formuladas em estilo elegante de quem se familiarizara com o humanismo clássico das fontes greco-latinas e, ao mesmo tempo, com o humanismo moderno, seguindo os desdobramentos da especulação contemporânea, a começar pela sintonia com o pensamento existencial, na captação do devenir e na afirmação da liberdade.

Embora nascido em Cuiabá, para onde se transferira seu pai, funcionário do Banco do Brasil, Durmeval se definia como homem do Nordeste. Logo aos dois meses de idade estava a caminho de João Pessoa. Na Paraíba realizou sua formação básica, tendo chegado ao curso superior de Filosofia no Seminário Arquidiocesano, completando depois seus estudos em Recife com os cursos de Letras Clássicas e Direito. De modo que o universo mental de Durmeval era

Jader de Medeiros Britto é membro do Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

essencialmente o universo latino. E embora não tivesse feito pós-graduação – era um autodidata – estava em dia com a bibliografia mais recente. Mesmo após o derrame, articulava-se periodicamente com a Livraria Leonardo da Vinci do Rio de Janeiro para a importação de livros. Compreende-se, pois, o estímulo dado às bibliotecas universitárias quando Diretor do Ensino Superior do MEC, instituindo um programa específico para esta finalidade, integrado com as Comissões de Especialistas.

Das várias funções que exerceu – Secretário de Educação da Paraíba, Reitor da Universidade da Paraíba, Diretor do Ensino Superior do MEC, Conselheiro Federal de Educação, Técnico de Educação do MEC –, foi à atividade universitária que Durmeval dedicou seus maiores esforços, ainda no Nordeste ao estruturar a Universidade da Paraíba e depois no Rio de Janeiro como professor de Filosofia da Educação e particularmente da Filosofia da Educação Brasileira, disciplina que criou no Mestrado de Educação do IESAE, da Fundação Getúlio Vargas, a que esteve permanentemente ligado, desde a elaboração do projeto inicial.

Um marco na vida de Durmeval terá sido sua atitude ousada, segundo a melhor tradição paraibana, ao expressar um corajoso **nego** à solicitação do Ministério do Exército ao Conselho Federal de Educação nos idos de 68 a 69, no sentido de instituir a disciplina Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. Após a primeira recusa, o Conselho sucumbiu ante a segunda solicitação. Solitariamente, Durmeval foi a única voz a assinalar a incoerência do Conselho e a votar explicitamente contra, diante de uma assistência de militares fardados, segundo depoimento de Péricles Madureira de Pinho, presente à reunião. Foi logo afastado do Conselho e aposentado em outubro de 69 das funções públicas que exercia.

Uma semana antes de sua partida, pediu-me Durmeval para examinar o texto que iria ler na solenidade em que seria agraciado pela Universidade Federal da Paraíba com o título de Doutor Honoris Causa. Nesse texto, traça um esboço de suas idéias em educação, destacando em sua percepção da universidade a visão grega da **Paidéia**, articulada com a **Politéia**, já que, segundo ele, o projeto educacional era parte do projeto político.

E para análise dessa dimensão política é que pretendia aprofundar sua reflexão, mediante projetos de pesquisa sobre “o saber e o poder”, “o Estado e a Educação”. Ressaltava nessa análise a necessidade de uma conversão permanente do pensador como condição para se manter “rente” à realidade, de modo a construir dela uma visão crítico-social na perspectiva dialética. Segundo essa ótica é que subscreveu as emendas populares à Constituinte, “em defesa da es-

cola pública” e pela efetivação da “reforma agrária”.

A cronologia e bibliografia que se seguem basearam-se em levantamento efetuado pelo próprio Durmeval e no **Índice** de autor e assunto da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, da qual foi um dos mais fecundos e estimados colaboradores.*

1. Cronologia

- 1927 – Nasce a 9 de fevereiro em Cuiabá, Mato Grosso, filho de D. Maria da Conceição Castelo Branco Mendes de Souza e João Mendes da Silva e Souza. Em abril do mesmo ano, a família se transfere para João Pessoa.
- 1946 – Conclui o Curso de Filosofia no Seminário Arquidiocesano de João Pessoa.
- 1949 – Recebe o diploma de bacharel em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega, em Recife.
- 1950 – Recebe diploma de Licenciatura Pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Pernambuco.
- 1952 – Professor titular de Sociologia da Educação na Universidade Estadual da Paraíba (hoje federal).
- 1954 – Recebe o diploma de bacharel em Direito, expedido pela Faculdade de Direito da Universidade do Recife (hoje Federal de Pernambuco).
– Professor titular de História e Filosofia da Educação do Instituto de Educação da Paraíba.
– Secretário de Educação e Cultura do Estado da Paraíba nas administrações de José Américo de Almeida e Flávio Ribeiro Coutinho.
- 1955 – Professor titular de Filosofia Geral da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora de Lourdes, em João Pessoa.
– Estrutura a Universidade Estadual da Paraíba.
- 1956 – É nomeado Reitor (o primeiro) da Universidade Estadual da Paraíba.

* À família de Durmeval agradecemos as informações complementares prestadas.

-
- 1957 – Realiza missão na Europa com a finalidade de observar os sistemas educacionais da França e da Alemanha, visitando também algumas universidades inglesas.
- 1958 – É designado Supervisor da Campanha de Educação Complementar do INEP, atendendo a convite de Anísio Teixeira.
- Professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da PUC/RJ.
 - Faz conferência sobre “Filosofia dos valores” no Fórum Roberto Simonsen, em São Paulo.
- 1959 – Participa de pesquisa sobre as condições de trabalho em algumas universidades brasileiras, assim como as condições de intercâmbio cultural no campo das humanidades e ciências sociais, para o American Council of Learned Societies.
- Ministra curso de Filosofia da Educação para professores secundários promovido pela CADES/Dir. Ens. Secundário/MES, no Rio de Janeiro.
 - Faz conferência sobre “a educação e a civilização atual” no Fórum Roberto Simonsen.
- 1960 – Dirige o Setor de Filosofia da Enciclopédia Brasileira, a cargo do Instituto Nacional do Livro, e coordena a seção de Religião.
- Faz conferência sobre “o problema da Escola Pública”, na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba.
 - Faz conferência sobre “a Universidade Brasileira: deficiências e equívocos” na Faculdade de Direito da Universidade Estadual da Paraíba.
 - Ministra curso sobre “o significado da Filosofia” para professores secundários (quatro conferências), promovido pela CADES em Porto Alegre.
 - Faz conferência sobre “Educação complementar e seus problemas” no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro.
 - Faz conferência sobre “o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para dirigentes da Ação Católica no Rio de Janeiro.
 - Faz conferência sobre “Adolescência como preparação para a vida adulta – a condição de adulto e sua significação cultural”, promovida pela CADES no Rio de Janeiro.
- 1961 – É nomeado Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (61 a 64), decreto de 4/10/61, por indicação de Anísio Teixeira

ao Ministro Oliveira Brito.

- 1962 – Faz conferência sobre “a Reforma Universitária”, na PUC/RJ.
- Profere conferência sobre “o indivíduo e a sociedade” na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira de Nova Friburgo.
 - Profere conferência sobre “a Literatura” no Congresso de Crítica e História Literária de João Pessoa.
 - Faz a conferência de abertura do Congresso Internacional de Universidades Populares, realizado em Buenos Aires, sobre o tema: “Conceito e perspectivas da Cultura Popular”, integrando a delegação brasileira.
- 1963 – Profere conferência sobre “Ensino superior e planejamento” no Congresso de Educação promovido em Brasília pela Associação Brasileira de Educação.
- Faz conferência sobre “o problema das elites no Brasil”, em reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico, em São Paulo.
- 1964 – Nomeado para o Conselho Federal de Educação, mediante decreto coletivo de 19/03/64, tendo sido afastado em 1969.
- 1965 – Casa-se em 24/07 com Maria Márcia de Barros Lima.
- Assume a cadeira de História do Pensamento Econômico na Faculdade de Ciências Econômicas e mais tarde a de Sociologia na Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado da Guanabara.
 - Presta consultoria técnica em recursos humanos e educação (65 a 70) à empresa Serviços e Planejamento Ltda., Rio de Janeiro.
 - Profere conferência sobre “o papel das elites” na Escola de Administração em Fortaleza.
 - Faz conferência sobre “a realidade brasileira e aspectos do sistema educacional no Brasil” no Centro de Aculturação de Petrópolis.
- 1966 – Nasce o primeiro filho, André, em 30/07.
- Ministra curso de Política Social para professores de escolas de serviço social de todo o País, no Rio de Janeiro.
 - É designado Coordenador da Comissão INEP/UNESCO, instituída no âmbito do Ministério da Educação, com o nome de Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas Educacionais (CEOSE) que prestou cooperação técnica em matéria de planejamento, organização educacional e reestruturação dos sistemas educacionais dos Estados do Amazonas,

Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Portaria do Diretor do INEP nº 142, de 16/08/66).

- Membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação.
- Profere conferência sobre "o professor universitário: sua formação, seu papel e seus métodos" na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais.

1967 - É designado membro da Comissão de Especialistas que, sob os auspícios da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaborou o plano de estruturação de uma Faculdade de Educação (67 a 69).

- Faz conferência sobre "a educação de adultos" na SUDENE, em Recife.

1968 - Visita instituições educacionais da França e da Alemanha a convite dos respectivos governos.

- Na qualidade de representante da América Latina, participa de reunião promovida pela UNESCO em Moscou para um grupo de 10 especialistas, a fim de estudar a comparabilidade e equivalência internacional de certificados de estudos secundários e dos diplomas e graus universitários.
- É designado perito da UNESCO.
- Eleito presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia, seção da Guanabara (1968-69).
- É transferido da Universidade Federal da Paraíba para a Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Nasce o segundo filho, Daniel, em 23/10.

1969 - Designado professor titular de Fundamentos Sociológicos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

- Nomeado chefe do Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação na mesma Faculdade.
- Coordena e é professor do Curso de Planejamento Educacional realizado pela Universidade do Estado da Guanabara, em nível de pós-graduação.
- Relator geral da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pelo INEP em São Paulo.
- Consultor da Equipe de Levantamentos e Diagnósticos do Serviço de Assistência Técnica do INEP.

-
- É aposentado como professor titular da UFRJ e Técnico de Educação do MEC, mediante decreto de 29/08/69, publicado em 09/09. Ao mesmo tempo é afastado do Conselho Federal de Educação.
 - Profere conferência no Centro D. Vital sobre “Educação no Brasil”, efetuada no Rio de Janeiro, a convite de Alceu de Amoroso Lima.
 - Faz conferência sobre “Educação no Brasil” na Escola de Saúde do Ministério da Saúde, no Rio de Janeiro.
- 1970 – Designado professor adjunto do Departamento de Educação da PUC/RJ.
- Designado coordenador da área de concentração em Planejamento Educacional e professor da mesma disciplina no Mestrado de Educação na PUC/RJ, de 70 a 72.
 - Presta consultoria técnica em assuntos educacionais à empresa PROAGRI (Projetos, Planejamentos e Pesquisas Ltda.) de São Paulo.
 - Faz conferência sobre “Educação e Trabalho” para professores do SENAC no Rio de Janeiro.
- 1971 – Torna-se membro da equipe da Enciclopédia Mirador Internacional – Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., responsável pela parte de Filosofia.
- Elabora o projeto de estruturação dos cursos de pós-graduação do Departamento de Ciências Sociais da PUC/RJ.
 - Profere conferência sobre “a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus à luz da Filosofia da Educação” no Colégio Zaccaria, no Rio de Janeiro.
 - Faz conferência sobre “as Funções da Educação”, no Instituto Sousa Leão, no Rio de Janeiro.
- 1972 – Sofre derrame cerebral em fevereiro. Inicia-se paciente trabalho de recuperação, particularmente de terapia da palavra.
- 1973 – Trabalha como consultor do Thesaurus Brasileiro de Educação, em organização no INEP/CBPE, no período de 73 a 75.
- 1974 – Retoma as atividades de magistério como professor titular das disciplinas Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Brasileira, sendo também Coordenador da disciplina Teorias da Educação no Mestrado de Educação do IESAE/FGV.
- Integra o Conselho Coordenador do IESAE.

-
- 1977 – Coordena o projeto de pesquisa “Filosofia da Educação Brasileira” no IESAE, com apoio do INEP, com a participação de professores da PUC/SP, USP e do próprio IESAE. O relatório final da pesquisa, concluída em 79, foi publicado pela Editora Civilização Brasileira em 1983.
- 1978 – Participa de seminário sobre “o Sistema Universitário e a Sociedade Brasileira”, promovido pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras em João Pessoa, apresentando texto.
– Elabora parecer técnico, atendendo a solicitação da FINEP.
- 1979 – Dá parecer técnico, atendendo a solicitação da FINEP.
- 1980 – Reassume as funções de professor titular da UFRJ (área de Filosofia da Educação) e de Técnico de Educação do MEC, em consequência da Lei de Anistia.
- 1985 – Preside a comissão julgadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, instituído pelo INEP/MEC.
– Faz conferência sobre “a Concepção do Educador” no DSAT/MEC.
- 1986 – Designado assessor da Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Docente da UFRJ.
– Elabora projeto de pesquisa sobre o tema “o INEP e a produção intelectual através da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, apresentado ao IESAE.
– Profere conferência sobre “O pensamento educacional no Brasil” em Seminário promovido pela PUC/RJ para celebrar os “Vinte anos de Mestrado em Educação”.
- 1987 – Trabalha na elaboração de um projeto de pesquisa individual sobre “o Saber e o Poder na Cultura e na Educação”, para o doutorado da UFRJ, em educação.
– Morre em 9 de dezembro, no Rio de Janeiro.

2. Bibliografia

2.1. Livros

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Toward a theory of Educational Planning: the brazilian case.** Latin American Studies Center, Michigan State Uni-

versity, Michigan, 1972. 125p. (Monography, 7)
MENDES, Durmeval Trigueiro et alii. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. 239p.

2.2. Folhetos

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Análise do relatório do grupo de trabalho designado para reestruturar o currículo do IESAE**. Rio de Janeiro, IESAE, 1974. mimeo.

—————. **Concepção, currículo e programas do curso de especialização em Princípios e Métodos do Planejamento Educacional**. Rio de Janeiro, Universidade do Estado da Guanabara, 1969. mimeo.

—————. **Concepção do educador**. Rio de Janeiro, IESAE, 1986. mimeo.

—————. **Condições e pressupostos da mudança na política educacional**. Rio de Janeiro, INEP/MEC, 1967. mimeo.

—————. **Educação de adultos**. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Educação, 1977. mimeo.

—————. **Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro, PUC, 1971. mimeo.

—————. **Esboço de uma fenomenologia da consciência cívica**. CADES/MEC, Rio de Janeiro, 1963. datilog.

—————. **O Ministério da Educação depois da L.D.B.** Rio de Janeiro, IESAE, 1974. mimeo.

—————. **Pluralismo em questão**. Rio de Janeiro, IESAE, 1986. mimeo.

—————. **Política educacional no mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos do Estado de São Paulo**. São Paulo, PROAGRI (Projetos, Planejamentos e Pesquisas Ltda.), 1970. mimeo.

—————. **Proposta de reformulação do currículo para o curso de mestrado em educação**. Rio de Janeiro, PUC, 1971. datilog.

—————. **Qualidade e quantidade em educação**. Rio de Janeiro, IESAE, 1973. 33p. mimeo.

—————. **Um sistema de assistência técnica**. Rio de Janeiro, INEP, 1967. datilog.

—————. **Subsídios para a reforma da Universidade Federal da Bahia**. Salvador, UFBA, 1966. 105p. mimeo.

2.3. Introdução a livros

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Ginásios pluricurriculares: o projeto arquitetônico em face do projeto pedagógico**. In: —————. **Ginásios pluri-**

curriculares. Rio de Janeiro, M. Roberto Arquitetos, 1971.

_____. **Universidade, teatro e provo.** In: CALDERON DE LA BARCA, Pedro. **Os mistérios da missa.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.

2.4. Artigos em periódicos

MENDES, Durneival Trigueiro. **Contra a má consciência e o conformismo.** **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 4 abr. 1965.

_____. **Desenvolvimento, tecnocracia e universidade.** **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 69(6):15-8, ago. 1975.

_____. **Educação complementar: análise da experiência.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 47(106):219-25, abr./jun. 1967.

_____. **Educação e tecnocracia.** **Arte & Educação**, Rio de Janeiro (3):6, mar. 1971.

_____. **Ensino superior no Brasil: política do Governo.** **Jornal de Letras** (15), dez. 1972, jan. 1973.

_____. **Expansão do ensino superior.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 48(108):209-34, out./dez. 1967.

_____. **Expansão do ensino superior no País.** **Documenta**, Rio de Janeiro (71):10-21, jun. 1967.

_____. **Expansão do ensino superior no Brasil.** **Documenta**, Rio de Janeiro (91):122-31, set. 1968.

_____. **Fenomenologia do processo educativo.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60(134):140-72, abr./jun. 1974.

_____. **Formação de novas elites.** **Boletim Informativo da CAPES**, Rio de Janeiro (109):3-5, dez. 1961.

_____. **Governo da universidade.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 47(105):68-90, jan./mar. 1967.

_____. **Indicações para uma política de pesquisa da educação no Brasil.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60(136):481-95, out./dez. 1974.

_____. **Inspeção e ajuda técnica às escolas superiores.** **Documenta**, Rio de Janeiro (37):64-8, maio 1965.

_____. **Notas para a Filosofia da Educação Brasileira.** **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro (1):93-100, jan./mar. 1977.

_____. **Nova política para o ensino superior.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 36(84):187-92, out./dez. 1961.

-
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Um novo mundo, uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 51(113):9-18, jan./mar. 1969.
- _____. Novo sistema de relações entre o MEC e as escolas superiores. **Documenta**, Rio de Janeiro (31):103-6, nov. 1964.
- _____. Para um balanço da educação brasileira. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 69(2):85-92, mar. 1975.
- _____. Para uma filosofia da educação fundamental e média. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 68(2):5-12, mar. 1974.
- _____. Pesquisa e ensino no mestrado de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 58(128):249-64, out./dez. 1972.
- _____. Planejamento do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 43(98):189-207, abr./jun. 1965.
- _____. Plano de Educação. **Documenta**, Rio de Janeiro (58):54-71, ago./set. 1966.
- _____. Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 46(104):335-50, out./dez. 1966.
- _____. Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 45(101):77-90, jan./mar. 1966.
- _____. O problema dos excedentes e a reforma universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 48(107):163-8, jul./set. 1967.
- _____. Realidade, experiência, criação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 59(130):227-40, abr./jun. 1973.
- _____. Reforma universitária. **Boletim Informativo da Universidade Federal da Bahia**, Salvador (112/113), 1966.
- _____. Sobre o desenvolvimento do ensino superior. **Documenta**, Rio de Janeiro (80):82-93, jan. 1968.
- _____. Sobre o planejamento do ensino superior – esboço de uma metodologia. **Documenta**, Rio de Janeiro (35):43-63, mar. 1965.
- _____. A universidade e sua utopia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 50(112):223-31, out./dez. 1968.

Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil

Durmeval Trigueiro Mendes (1927-1987)

O artigo registra tendências sinalizadas por atores no passado e no presente: a Escola Nova, com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e o espectro contemporâneo das idéias na educação brasileira. Críticos brasileiros esquecem as diferenças culturais entre o Brasil e outros países, sobretudo os Estados Unidos, nem percebem o significado profundo da Escola Nova como epifenômeno cultural e histórico. Igualmente, eles não integram a escola e o trabalho, a sociedade de classes e o regime político concretamente no Brasil; a Escola Nova e a Escola Tradicional, com visadas opostas, confluem na alienação. O artigo também observa que a maioria dos estudiosos fazem o discurso sobre, isto é, o discurso especulativo e abstrato e não o discurso operante, integrado no conhecimento e na práxis, destacando a concepção dialética. Defende ainda uma teoria brasileira, como proposta, na qual se estabeleçam as categorias apropriadas, elaboradas por pensadores e cientistas sociais em países e culturas diferentes, inclusive, obviamente, o Brasil. Esses temas são abordados numa perspectiva histórica e filosófica, epistemológica e política.

A Escola Nova e seus protagonistas

A meu ver, a Escola Nova, na Europa e nos Estados Unidos, era um epifenômeno cultural, embora alguns pedagogos, inclusive os Pioneiros de 1932, não tenham percebido a malha complexa dessa doutrina. Sabe-se que os pioneiros da Escola Nova, no Brasil, utilizaram primordialmente os métodos, transpostos dos Estados Unidos, e menos o conteúdo. Entretanto, não só os Estados Unidos, mas também países europeus aglutinam, bem ou mal, conteúdos e métodos. Mas alguns críticos brasileiros da Escola Nova omitem totalmente esse aspecto, sobretudo as diferenciações entre o Brasil e os outros países quanto às origens geográficas e, principalmente, culturais.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira marcaram o divisor de águas em relação à Escola Tradicional, no sentido preciso: organizam as vigências culturais do passado e do presente, no Brasil, desde a Revolução de 30, expressas

sobretudo no Manifesto dos Pioneiros, até a década de 60. Percebe-se nesse documento a separação entre a educação, de um lado, e a economia e a política de outro. A educação não está problematizada no País – está submersa, ou quase imóvel, frente às modificações sociais –, ao passo que a economia e a política são problematizadas. Um dos truques da educação não-problematizada consiste na Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação) e sim nos métodos e técnicas. Ou melhor, os conteúdos existem, mas freqüentemente embutidos do exterior para o Brasil, lubrificadas pelos métodos e técnicas, destinados, sobretudo, à industrialização e à modernização. Por isso, o Estado não tem projeto político, precisamente por ser país dependente, condicionado pelos centros hegemônicos no plano político e econômico, enquanto que, no plano cultural e pedagógico, a *intelligentsia* se contenta com os modelos europeus e norte-americanos como uma das formas de alienação. Mas, paradoxalmente, a Escola Nova e a Escola Tradicional, com visadas opostas, confluem em alienação, isto é, a separação entre duas instâncias.

Gostaria de assinalar as diferenças entre os principais protagonistas da Escola Nova. Anísio Teixeira era educador, pensador, com lastro filosófico às vezes lacunoso, precisamente pelo precário nexos entre o pragmatismo e outras tendências, não só no Estados Unidos, mas sobretudo na Europa (a não ser algumas vertentes na Inglaterra). Por exemplo, ele era seduzido, ao mesmo tempo, pela concepção de Dewey e pela de Whitehead, bastante diferentes, e que não foram articuladas. Fernando de Azevedo, educador, reformador do ensino, erudito ambicioso, às vezes resvalava para a incongruência, por exemplo, ao associar, de um lado, o racionalismo cartesiano e o iluminismo kantiano e, de outro, o positivismo durkheimiano e a escola socialista, convivendo com Dewey e outros protagonistas da Escola Nova. Entretanto, e mesmo sem maior originalidade, talvez a melhor obra de Fernando de Azevedo esteja na Sociologia Educacional, nessa área, regida pela concepção de Durkheim. Destaco também o grande empreendimento de Fernando, isto é, o inquérito promovido pelo **O Estado de S. Paulo** (1926) e publicado em **Educação na Encruzilhada** (1937), com os mesmos problemas de hoje, embora com outros ângulos novos, desvanecendo a bruma que sua ideologia fez. Outro livro é **A Cultura Brasileira**, rico repertório de dados e fatos relevantes na análise historiográfica; o que lhe falta é, precisamente, o significado dos próprios problemas na sua interpretação vertical, das estruturas políticas, culturais e econômicas. Quanto a Lourenço Filho, é um pedagogo, organizador do ensino e administrador capaz e exigente, tentando articular a pedagogia com a psicologia, no mesmo diapasão da Escola Nova. Em relação a Fernando de Azevedo, é significativo o retorno

da Ilustração, que norteia, em grande parte, a concepção da USP em 1934. Iluminismo e idealismo autoritário, através das metamorfoses históricas desde o século XVIII.

Esses pensadores difundem o saber (cultura e educação) para o povo, de cima para baixo, segundo o código hegemônico das classes dominantes; mas eles têm uma tarefa, naquela época, cuja organicidade era eficaz numa sociedade de classes. Hoje, há a distorção da Ilustração para a racionalidade, vagamente weberiana, estipulando o critério de **qualidade** do ensino sob o nome de “meritocracia” e “excelência”, extremamente ambíguo, pois esse postulado, inscrito nas leis e planos educacionais, se desfaz ingênua ou perversamente na prática. Na verdade, a perversão consiste, precisamente, na homogeneização do saber, para encobrir, na sociedade de classes, os valores e os signos cindidos entre as classes subalternas e as elites políticas, econômicas e culturais.

Esse assunto, atualmente em voga, deve ser aprofundado:

1º) O Manifesto dos Pioneiros não postula um modelo político e econômico explícito no Brasil. O Governo de Getúlio Vargas utiliza o documento como **meio** (todo mundo sabe que esse trabalho incorporou ingredientes da Escola Nova), mas não como **fim** (político). Em termos históricos e epistemológicos, existe incongruência entre a Escola Nova (experiência, pesquisa, invenção, criatividade, descoberta) e o modelo político, isto é, a organização social autoritária do Estado, que inibe a iniciativa baseada na Escola Nova, no plano da educação e no plano social.

2º) A Escola Nova é, às vezes, ambígua, pois, de um lado, encoraja e corporifica os postulados já referidos e, de outro, serve para funcionar em todos os regimes políticos e econômicos, desde que haja a ideologia liberal, como é o caso dos Estados Unidos e de alguns países europeus, ou seja, ela não tem compromisso político explícito. Isto ocorre não só com a Escola Nova, mas também com a maioria das doutrinas pedagógicas nas democracias liberais ocidentais. (Insisto e alerta para que não se incida na incongruência: o truque, a astúcia estipulada pelo Estado Novo consiste em ocultar a contradição, na Escola Nova, entre a ideologia liberal desses países e o regime fascista brasileiro: pesquisa, criatividade, descoberta, etc., eram manipulados.) Só os regimes socializantes democráticos procuram articular eficazmente o político, o econômico e o pedagógico; mais profundamente, articular a subjetividade e a objetividade incorporadas no trabalho e na práxis. Uma das razões restritivas à análise de alguns estudiosos da educação, apesar do respeito a eles pela sua contribuição valiosa, é que não integram a escola e o trabalho, a sociedade de classes e o regime político, concretamente, no Brasil. Conteúdo, método e compromisso

político planam no abstrato. Obviamente, seria ilusão preconizar o regime socializante na atual conjectura brasileira. O importante é uma crítica consistente da sociedade de classes e uma proposta política e pedagógica.

3º) A Escola Nova apropria fragmentos da experiência sem articulá-los coerentemente. O pragmatismo de Dewey não tem um fio condutor da conjuntura social e histórica; no seu liberalismo, estabelece ajustes e reajustes espontâneos, como faz a economia capitalista, contornando a sociedade de classes. Ao contrário disso, o currículo de ensino deve estabelecer a articulação e a coerência dos conteúdos antigos e novos, na medida da continuidade e da transformação social.

Ainda a posição dos três educadores: Lourenço Filho integra a Escola Nova com o Estado Novo; Fernando de Azevedo, vacilante, justifica o Governo de 1937: "a política adotada pelo Governo da União julgou poder fazer a economia do conflito nesse [educação] e em outros domínios, pelo conhecimento e pelo equilíbrio das forças antagônicas" (**A Cultura Brasileira**, p. 585). Quanto a Anísio Teixeira, fulminado pelo arbítrio fascista, em 1935, como Diretor Geral da Instrução Pública no então Distrito Federal, só regressou à administração pública depois da ditadura.

Anísio Teixeira fez propostas e análises pioneiras, nessa época. Sua investigação injeta, produtivamente, nas instituições, uma criada por ele, a Universidade, e outra, a reforma do ensino no então Distrito Federal; no fundo, entretanto, com maior rigor, está sempre ancorado pelo pragmatismo primordialmente norte-americano, sobretudo pela reconstrução da experiência individual e social. Entretanto, é complicada a postura de Anísio, sobretudo revelada pela diferença entre a ideologia deweiana e a sua visão crítica do Brasil. Não há o descolamento mecânico entre o conteúdo norte-americano e os métodos transpostos de lá para o Brasil. Ele estava interessado no conteúdo (como também Fernando de Azevedo) e no método, nas matérias de ensino e na aplicação, ilustradas, por exemplo (no caso de Anísio), no Instituto de Educação. Esse assunto está fartamente documentado, mas alguns estudiosos o criticam e, ao mesmo tempo, o desconhecem.

Quanto aos problemas do conteúdo e método, este trabalho traça, apenas, sinteticamente, alguns aspectos essenciais. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, embora com paradigmas diferentes, apropriam a concepção pragmatista da educação; seria o estado-maior, com seus aliados, que comanda a infantaria. O grave, entretanto, é que a apropriação, a germinação, a capilaridade, em termos históricos e sociológicos, não aconteceram. A infantaria não incorporou sua concepção; uma vertente, bastante vincada na cultura brasileira, não tem o

ritmo da germinação, atropelado pelos modelos estrangeiros e mesmo pelos do nosso País. Categorias e método se transformam em estereótipos. A concepção da Escola Nova está esgarçada e fragmentada, espelhada no território nacional, acionada pelos gestores do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação. Mas as outras concepções se processam, atualmente, quase sempre, com o mesmo estilo de pensar e de fazer.

Entretanto, volto a afirmar: o conteúdo da Escola Nova é precário, salvo apenas pela contribuição desses dois protagonistas que, em certa medida, o superaram. A parte positiva da Escola Nova contém o projeto, a experiência, a criatividade, a interrogação e a problematização; a parte negativa, a rota de reconstrução da experiência individual e social, política e econômica dentro da contradição, isto é a homogeneidade falsa e a heterogeneidade real, na qual o inconsciente ideológico encobre a sociedade de classes, a despeito do empenho de Anísio e Fernando em situarem a escola única como instrumento de justiça social.

Tendências atuais da educação brasileira

Há o risco, no Brasil, quanto ao comportamento de analistas e estudiosos, de utilizar categorias do pensamento dialético ou do pensamento funcionalista, ou estruturalista, ou quaisquer correntes, afastadas da situação brasileira. Nesse caso, há justaposição ou descolamento entre as fontes, especialmente estrangeiras, e a conjuntura brasileira. Esse mimetismo cultural está analisado em alguns textos meus. Entretanto, se trata de algo mais profundo. O Estado brasileiro, sobretudo o Governo, não formula uma proposta clara sobre a educação na sociedade de classes, configurada a formação social encravada, historicamente, no capitalismo brasileiro.

O Governo evita, deliberadamente, o projeto político e pedagógico, já que os países hegemônicos, por exemplo, os Estados Unidos, influem, explícita ou implicitamente, na educação brasileira, isto é, num país dependente. O plano educacional está marcado também por influências de outros países europeus como a França, com raízes antigas, agora rejuvenescidas no Brasil. Entretanto, em termos analíticos, pode-se perceber a evidência de diferentes dimensões (política, econômica, cultural e pedagógica), as quais são isoladas, no País, sob a forma de justaposição. Por que isso ocorre e qual a razão da presença de elementos heteróclitos no conhecimento? Precisamente pela falta de integração nesse projeto brasileiro. Aliás, pode-se admitir aqui a distinção entre **justaposição** e **superposição**: aquela seria a colagem de peças desajustadas na superfície, e esta

seria a separação da estrutura e da superestrutura, sem corte vertical entre elas, isto é, sem um tecido urdido e articulado. Por isso mesmo, instâncias isoladas e, portanto, reificadas. Só existirá o significado/significante quando houver a complementaridade dialética das duas instâncias.

Entretanto, é preciso alertar seriamente quanto ao efeito complicador: o projeto individual nas instituições (por exemplo, de um educador, filósofo ou cientista) e os projetos do Governo que, por hipótese, convergiriam num projeto brasileiro. Ora, o que há são os dois mecanismos de justaposição e superposição no plano individual e no plano do Estado. Por exemplo, a maioria dos pedagogos, ou filósofos, cientistas sociais e psicólogos da educação utilizam alguns modelos, como Marx, Gramsci, Establet, Bourdieu e Passeron, Weber, os pensadores da Escola de Frankfurt, os positivistas contemporâneos, alguns estruturalistas franceses, estudiosos da análise institucional, Piaget, Dewey, Rogers, Skinner, os existencialistas, etc. É um projeto acadêmico individual ou institucional (sobretudo na universidade), e do próprio Governo, o qual induz, às vezes, ao próprio projeto acadêmico, desde que haja cautela do pensamento crítico frente à ortodoxia governamental, quanto à execução. Mesmo assim, é difícil estabelecer a divisão de águas no pensamento do Estado, no qual se mescla a visão liberal e a normatividade tecnocrática (com ou sem planos), o consenso (funcionalista) no desencontro das classes, e a visão economicista do "capital humano", barrada pela visão crítica, histórica, dialética.

Há também pedagogos sem lastro filosófico e científico, que pretendem, engenhosamente ou não, compor elementos dispersos e desestruturados em relação à sociologia, economia, filosofia, etc. (A Lei nº 5.692/71 é um exemplo de justaposição; igualmente, os planos de desenvolvimento, aliás desarticulados quanto aos planos setoriais como a educação e a cultura.) Nesse caso, o projeto individual acadêmico se converte em projeto inscrito no Governo, mas já sabendo que o Governo não o utilizará. Entretanto, faço algumas observações que me parecem básicas:

a) Assinalo a justaposição e a distância entre o projeto e o Governo. A meu ver, o Governo, através da *intelligensia* tecnocrática, ignora esse projeto acadêmico, e este, por sua vez, o ignora. Duas distâncias simétricas. E uma das razões do projeto acadêmico consiste em apropriação equivocada dos modelos mencionados. Há um tipo de alienação, na qual alguns estudiosos se julgam articulados com o pensamento e a ação no Brasil. Na verdade, esses analistas fazem o discurso **sobre** e não **de**. Isto é, o discurso especulativo e abstrato **sobre** e não o discurso operante, integrado no conhecimento e na práxis. (Por exemplo, estudiosos que se consideram dialéticos fazem o discurso **sobre a**

dialética e não da dialética materializada pelas estruturas sociais.) As análises de alguns professores e estudiosos de importantes universidades, ao discutir educação, se prendem mais a conceitos e formas um tanto esquemáticas de compreender as relações sociedade-educação, distanciadas dos fatos, atores e processos que fizeram a educação brasileira.

b) Para superar justaposição e superposição, é indispensável: 1) pesquisar os fatos e os dados, elucidados pela teoria brasileira no sentido preciso. Aparentemente, não existe uma teoria brasileira, segundo alguns estudiosos; seja em termos filosóficos, epistemológicos e históricos, é preciso estabelecer categorias apropriadas, elaboradas por pensadores e cientistas em todos os países e culturas diferentes – inclusive, obviamente, o Brasil; 2) focalizar estilos e regimes políticos e ideológicos. Quando falo do discurso **sobre** e não **de**, já assinalado, no âmbito da filosofia e das ciências humanas, alguns dialéticos brasileiros fazem exatamente isto: a distância (não metodológica, mas alheada), do foco do poder, interseccionado pelas instâncias do saber, subentendida a visão acadêmica e política.

A despeito dos modelos, alguns estudiosos estão presentes na conjuntura brasileira através das suas pesquisas empírico-teóricas, algumas vezes valiosas. Entretanto, pode-se perceber (e, nesse caso, seria interessante estabelecer a mecânica do saber nesses analistas) certo hibridismo entre o empírico ou factual (objetividade) e o teórico, direta ou indiretamente atrelado aos modelos já assinalados. Seria justaposição ou cisão. Sabe-se muito bem a distinção entre o empírico e o concreto; nesse caso, o concreto, ou a totalidade concreta, supera esses dois mecanismos.

Curiosa a analogia entre modelos e personagens antigos – no caso, por exemplo, Anísio Teixeira ou Fernando de Azevedo – e os novos. Continuam as justaposições no passado e no presente, e uma das razões justificadas pela sociologia da cultura reside na falta de invenção e descoberta, na práxis e teoria brasileira, entrelaçadas com as outras culturas estrangeiras.

Entretanto, analistas e pensadores brasileiros procuram articular criticamente o pensamento autóctone e outras fontes fora do País. Pesquisadores realizam trabalhos sérios e produtivos a despeito da indiferença governamental, aliás, examinada em outros textos meus, pela estratégia de planos e leis, estas, oriundas primordialmente do Executivo acionado pelos tecnocratas. Há um paradoxo (aparente), manifestado pela presença dos pesquisadores ou centro de pesquisa no próprio Governo. O que se poderia esclarecer, em parte, seria o desvio tecnocrático e o compartimentismo, abordados no meu texto **Desenvolvimento, Tecnocracia e Universidade**, e a política da pesquisa educacional,

que tento elucidar em **Indicações para uma Política da Pesquisa da Educação no Brasil**.

Atualmente, na percepção de alguns críticos da Escola Nova, sobretudo os teóricos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, estariam cortadas abruptamente as raízes culturais e históricas. Essas raízes provêm do Iluminismo e, depois, do idealismo autoritário, através das metamorfoses históricas, desde o século XVIII.

Seria o roteiro das tendências nos séculos XVII, XVIII, XIX e início deste: o Racionalismo; o Iluminismo; o centralismo doutrinário, através dos intelectuais e dos professores, estabelecido pelo código hegemônico do saber; o Iluminismo retardatário da cultura dependente; a pedagogia de Herbart; a elite e o povo. Em contrapartida, o Romantismo (aliás, um dos veios do próprio Iluminismo), contra o Racionalismo e o Cientificismo; o Pragmatismo de William James e de Dewey; o Intuicionismo de Bergson (para ele, a *durée* é alteração); o Historicismo de Croce e o Vitalismo de Ortega; Freud, Nietzsche, os existencialistas na década de 40 e 50; Rousseau revivido, quanto à "educação negativa", um dos precursores remotos da educação não-diretiva. (Obviamente, a importância de Rousseau está no plano social e político, articulado com a educação, sobretudo no **Emílio**.) Então, emerge a Escola Nova na Europa e nos Estados Unidos, como epifenômeno da cultura e da história.

Entretanto, numa das vertentes atuais do pensamento educacional no Brasil, discípulos e seguidores de Gramsci, segundo sua própria estratégia, rente à conjuntura política e cultural na Itália, são paradoxalmente especulativos e abstratos, sem se aterem, concretamente, à conjuntura brasileira. Na escola tradicional, o método de conservar não leva ao método de inovar, operativamente, de criar conteúdos novos, correspondendo aos valores emergentes na cultura e nas ciências, sobretudo nas ciências humanas.

Por isso, persiste o risco do comportamento do professor. O professor se erige em instância do conhecimento e do saber, e o aluno, mesmo assimilando o saber fornecido pelo professor, não consegue criar o conhecimento; a adaptação apenas do paradigma do saber constituído do professor, e não constituinte, em relação ao professor, ao aluno e ao cidadão.

A despeito da contribuição de alguns protagonistas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, seus argumentos não são convincentes. Respeitando a importância de sua análise, persistem aspectos questionáveis e, às vezes, ambíguos. Por exemplo, não há dialética, ao contrário; primeiro, o domínio do conteúdo (mas qual o significado dos conteúdos? qual o conteúdo político, cultural e ideológico do próprio professor?), em seguida, há reapropriação dos proces-

dos do trabalho docente. Só depois, a partir dessa base, uma visão mais crítica dessa escola e dos conteúdos. Ora, a criticidade está sempre percorrida pelo trabalho docente, já à primeira hora, e não a reapropriação do saber através da transmissão. Existe o risco real, sobretudo pela ambivalência: qual é o momento e a instância de transmissão e de ruptura? Quanto ao conteúdo, ele secreta o método e a técnica; epistemologicamente, entretanto, os dois se fundem, explícita e formuladamente; além disso, esses argumentos não conseguem integrar esses dois elementos com o compromisso político, pois todo saber e poder obedece a trâmites e compromissos, pressupostos e instâncias, **na escola e fora dela**, o Estado, o regime político, o rumo da escola – diretores, supervisores, orientadores, professores, os alunos –, os quais estão submersos às opções política, cultural e econômica. Sem isso, a escola, demiúrgica, estaria desgarrada do ecúmeno social e político.

Talvez, e aparentemente, essas opções se contraponham ao dogmatismo pedagógico, na concepção de Gramsci. A verdade, entretanto, é outra. Sua visão é mais profunda: sua estratégia é histórica e política; sua epistemologia compõe elementos da cultura e do ensino, segundo o itinerário ascendente e dialético do saber, integrando a lógica formal com o pluralismo dos valores culturais e políticos, dentro e fora da escola, através da lógica dialética. Mesmo assim, respeitando a concepção vasta de Gramsci, algumas vezes minhas colocações são diferentes e faço restrições ao dogmatismo pedagógico, incompatível com a sua própria dialética.

Outros teóricos da pedagogia crítico-social dos conteúdos fornecem, paradoxalmente, argumentos abstratos e a-dialéticos: os conteúdos, transmitidos pelos professores, que possibilitam o acesso às classes populares. Esse enunciado é mágico, superposto à conjuntura brasileira, à sociedade de classes, ao regime político e econômico, à dominação do Estado, aos responsáveis pela escola pública e particular.

Na verdade, a contradição entre as classes dominantes e as classes subalternas está também no conteúdo, dependente, pois, de uma formação social e historicamente definida. O homogêneo/heterogêneo e a hegemonia política apropriam o saber, isto é, o recorte do conhecimento, vinculado aos objetivos e valores políticos, culturais e econômicos. Depois de instalado o saber, consolidado o *establishment* capitalista, o saber que instrumenta o poder, e vice-versa, desaparece a revolução burguesa, o iluminismo e o racionalismo dos fins e valores, para estabelecer a racionalidade e o domínio dos meios que, fetichizados, se convertem em decisões políticas do Estado e das classes dominantes. E esse pensamento organizatório contém o estruturalismo a-histórico, no plano pri-

mordialmente do saber, e a tecnocracia, principalmente do poder. Para inverter de baixo para cima, é preciso uma estratégia política e técnica, na qual a prática popular se articule com os intelectuais.

Realmente, as camadas populares deixaram de incorporar a convicção que as elites dominantes lhes transmitiram – e elas acabaram por internalizar – da imutabilidade da ordem (física e social) que as degrada. Donde o corte transversal da sociedade de classes, costurada pela ideologia liberal. O trabalho, no sentido genérico, constrói a pólis e, ao mesmo tempo, é marginalizado na despossessão quanto aos valores do trabalho, da cidadania e da cultura. Entretanto, em vez da fixidez, do Quadro de Quesnay, há a transição dialética da conservação para a mudança, de baixo para cima, da homogeneização para a heterogeneidade e vice-versa, com mecanismos apropriados na síntese superadora.

Apesar da contribuição importante dos pedagogos brasileiros ligados à teoria crítico-social dos conteúdos, as falhas fundamentais dessa teoria correspondem precisamente aos seus principais critérios norteadores, isto é, à função e o papel do educador, à especificação do ato pedagógico e à relativa independência da escola face a sociedade. Além disso, considero rígida a distinção entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. A parte positiva desta última consiste na **diferença** como categoria do saber, isto é, o outro, o projeto, a interrogação, a criatividade, a experiência, a problematização. Atualmente, se revela o pensamento organizatório de uma vertente poderosa da cultura ocidental, precisamente para achatar a diferença. É a ideologia que corrói o conteúdo, substituído pela racionalidade técnica. Quanto ao problema das discriminações sociais, poderia ser aprofundada a análise: a rota de reconstrução da experiência individual e social contrapõe-se à rota da conjuntura social, política e econômica dentro da contradição, isto é, a homogeneidade falsa e a heterogeneidade real, na qual o inconsciente ideológico encobre a discriminação social. É a parte negativa da Escola Nova.

Quanto à escola tradicional, constitui um equívoco em relação à modificação, realizada da “tradição antiga” para o nexos escola-vida, nutrida de noções concretas, através do interior da personalidade. A civilização moderna não corresponde ao quadro de Gramsci, sobretudo transposto na cultura contemporânea e polêmica.

Gostaria de enfatizar o problema da homogeneidade e fazer algumas considerações. No Brasil existem vertentes bastante separadas, os intelectuais e os tecnocratas, aqueles inseridos na sociedade civil, e estes albergados no poder do Estado, sem a ponte entre os protagonistas pela qual se alcançaria o projeto político e social. Ora, o intelectual tem como uma das funções principais atar

vertentes no saber e no poder, na sociedade e na cultura. E o processo dialético se faz homogeneizante e ao mesmo tempo heterogeneizante na dimensão da sociedade histórica. A democracia moderna encerra, entre outras categorias, a sociedade constituída e a contradição, a “consciência real” e a “consciência possível”, e mais, o contínuo e o descontínuo, a unidade e a diversidade, o pluralismo, a diferença, a singularidade e as temporalidades simultâneas. Eu distinguiria a visão historicista, que é maciçamente homogênea (suceptível de ser questionada em relação a Gramsci), da visão **historializadora**, precisamente pela mediação que articula as categorias aqui referidas, estabelecendo então o movimento de transição do passado para o presente. A transição, nesse caso, tem um mínimo de organicidade, a qual, entretanto, contém mudanças historicamente qualitativas, reveladas pelo contraponto dialético. Por isso Lévi-Strauss é coerente na sua concepção, definindo a sincronia e a diacronia, sucessivamente, sem historicidade, enquanto que a minha concepção se pauta por outro horizonte, o dialético.

Quanto às mutações referidas, corresponderiam, em parte, aos conteúdos vivos e aos conteúdos reificados na transição dialética. Para explicitar esse tema, o tempo e o espaço sociais correspondem à conjuntura orgânica cuja potencialidade está ainda explorada na formação social, na qual, entretanto, se instala a contradição. Ela contém negatividade, que significa, ao mesmo tempo, o conteúdo objetivado e o conteúdo incoativo e virtual. Outro ângulo de homogeneização seria o de que a ciência não é burguesa na sociedade de classes, mas logo depois, com o saber, tendencialmente, instrumentalizada, codificada, integrada, homogeneizada no plano cultural, político e econômico, através da ideologia. Entretanto, a própria ciência (sobretudo, obviamente, as ciências humanas), emerge das condições possíveis na formação social e histórica, revelada e mobilizada, implícita ou explicitamente, na práxis e na teoria, pela transformação social. Estabelece, então, o nexu de homogeneização (a sincronia aparente, já que, ao contrário, há temporalidades simultaneamente diferentes, embora elas existam, às vezes embutidas, com homogeneização relativa, orgânica, na sociedade constituída) e heterogeneização na contradição explícita através da síntese dialética, sempre refeita e superada, procurando articular a *paidéia* e a *polithéia*, a cultura e o poder.

O problema da homogeneização deve ser ainda mais aclarado. A meu ver, a homogeneização significa o conteúdo devidamente apropriado pelo tempo e espaço social – aliás, tempos e espaços sociais, convergindo, dialeticamente, para a direção da unidade e da diversidade. Por exemplo, a escola básica para os alunos do 1º e 2º graus é o enunciado não só do Ministério da Educação,

mas também das lideranças democráticas empenhadas na educação. Mas é preciso distinguir os primeiros graus do ensino e os outros, superiores, já que estes se amplificam e diversificam quanto não só às áreas de conhecimento, mas também quanto ao pluralismo e à heterogeneidade. Aliás, sobre a escola básica, esse enunciado precisa ser nuançado. Primeiro, é pertinente a definição, estipulada pelo documento do Ministério da Educação, sob o título **Educação para Todos – Caminho para Mudança**: “A educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade.”

Segundo, o sistema educacional brasileiro pretende uniformizar, a ordem é homogeneizar o saber, imposta pelas classes dominantes. A estratégia perversa desse saber consiste em dissolver o conteúdo, não só o saber através das matérias escolares, mas também os grupos, as instituições, a diferença entre as classes e os movimentos sociais. Simplificar, uniformizar é perder a substância e a diferença, como se fosse um só estômago, ignorando os estômagos diferentes, pois cada um tem o seu. Estômago fascista, ditadura do saber.

Em termos filosóficos e pedagógicos, o conteúdo significa a substância do objeto significativa pelo sujeito; e o método, neste caso, significa o conteúdo estruturado e coerente. Aliás, tento definir esse problema com sugestões aproximativas, por exemplo: o conteúdo é o concreto atravessado pela abstração que o elucida, elaborado pela consciência intencional e histórico; ou o conteúdo é a totalidade concreta de dados na **Natureza**, os quais o homem estrutura na História e na Cultura através do sujeito e do objeto, as coisas apropriadas pelo valor e pela linguagem (o signo – significado/significante) e os símbolos.

Alguns educadores brasileiros às vezes incorrem em equívoco, em termos históricos e epistemológicos, quanto ao problema do conteúdo na escola. Acho muito limitada sua análise, primeiro, confinada à escola (sobretudo a Escola Tradicional e a Escola Nova, cuja tipologia é um tanto artificiosa), numa postura primordialmente pedagógica, mesclada, às vezes, com psicologia; segundo – mais importante ainda –, afastada das verdadeiras dimensões do conteúdo em termos filosóficos. É claro que os conteúdos são fundamentais no ensino e na cultura, na escola e também fora dela; mas, no fundo, o conteúdo é ontológico e histórico, bem como cultural, social e político.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**; introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1963.
- . **Educação na encruzilhada**; problemas e discussões. São Paulo, Melhoramentos, 1937.
- EDUCAÇÃO para todos – caminho para mudança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66(153):287-94, maio/ago. 1985.
- O MANIFESTO dos Pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(150):407-25, maio/ago. 1984.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 69(6):5-18, ago. 1975.
- . Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60(136):481-95, out./dez. 1974.

Recebido em 15 de outubro de 1987

Durmeval Trigueiro Mendes era professor do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Curso de Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV). Faleceu a 9 de dezembro de 1987.

The article registers tendencies signalized by authors in the past and in the present: the New School, with Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira, and the contemporary spectrum of ideas in the Brazilian education. Brazilian critics forget the cultural differences between Brazil and other countries, especially the United States, and do not perceive the profound significance of the New School as a cultural and historical epiphenomenon. Equally, they do not integrate concretely school and work, the society of classes and the political regime in Brazil; the New School and the Traditional School, with opposed views, adjoin in alienation. The article observes that most scholars make the discourse about, that is, the speculative and abstract discourse and not the operating discourse, integrated in the knowledge and in praxis, accentuating the dialectical conception. It supports a Brazilian theory, as a proposal, on which the appropriate categories elaborated by thinkers and social scientists on different countries and cultures, obviously including Brazil, can be established. These themes are treated on a historical and philosophical, epistemological and political perspective.

L'article enregistre tendances, marquées par acteurs au passé et au présent: l'Ecole Nouvelle, avec Fernando de Azevedo et Anísio Teixeira, et le spectre contemporain des idées dans l'éducation brésilienne. Des critiques brésiliens oublient les différences culturelles entre le Brésil et les autres pays, surtout les Etats-Unis, ni s'aperçoivent de la signification profonde de l'Ecole Nouvelle comme épiphénomène culturel et historique. De même, ils n'intègrent pas l'école et le travail, la société de classes et le régime politique concrètement au Brésil: l'Ecole Nouvelle et l'Ecole Traditionnelle, opposées, confluent dans l'aliénation. L'article observe aussi que la plupart des studieux font le discours sur, c'est-à-dire, le discours spéculatif et abstrait, non le discours opérant, intégré dans la connaissance et la praxis, signalant la conception dialectique. Il défend encore une théorie brésilienne comme proposition, dans laquelle sont établies catégories appropriées, élaborées par penseurs et scientifiques sociaux de pays et cultures différentes, le Brésil inclus. Ces thèmes sont présentés dans une perspective historique et philosophique, épistémologique et politique.

El artículo registra tendencias señaladas por autores en el pasado y presente: la "Escuela Nueva", con Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira, y la visión contemporánea de las ideas en la educación brasileña. Críticos brasileños olvidaron las diferencias culturales entre Brasil y otros países, especialmente Estados Unidos, tampoco notaron el significado profundo de la "Escuela Nueva" como fenómeno cultural e histórico. Igualmente ellos no integran la escuela y el trabajo, la sociedad de clase y el régimen político concretamente en Brasil. La "Escuela Nueva" y la Escuela Tradicional, con significados opuestos, son direccionadas para la alienación. Observa que la mayoría de los estudiosos hacen el discurso a respecto, o sea, el discurso especulativo y abstracto y no el discurso operante, integrado en el conocimiento y en la praxis, destacando la concepción dialéctica. Defiende todavía una teoría brasileña, como propuesta, en la cual se establezcan las categorías apropiadas, hechas por pensadores y científicos sociales en países y culturas diferentes, incluso, obviamente, Brasil. Eses temas son abordados en una perspectiva histórica y filosófica, epistemológica y política.

Avaliação qualitativa III: dialética da qualidade

Pedro Demo

Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA)

Neste artigo procura-se relacionar de modo teórico e prático qualidade política com dialética – ambos os conceitos são complexos e muitas vezes banalizados, podendo servir a fugas infundadas por parte de pesquisadores pouco afeitos aos rigores lógicos. A discussão centra-se no conceito de unidade de contrários, que parece ser uma das formulações mais adequadas do conteúdo da dialética, bem como da dimensão política da realidade social. Mostra-se que: a) a dialética também possui seu lado formal, mesmo porque se diz lógica; b) a ciência comum caminha por formalizações e as unilateraliza; e c) a unidade de contrários aponta para as faces dinâmicas da realidade nas quais o fenômeno humano se encaixa melhor, embora não possa fugir a formalizações, quando tratado cientificamente.

Introdução

Justificamos em passos anteriores que o problema é de **qualidade política**, diferente da qualidade formal. Esta coloca uma questão de instrumentação técnica, de forma, e não de conteúdo histórico; aquela coloca precisamente uma questão de vivência histórica, na prática, na ideologia, no espaço político (Demo, 1986a, 1987, 1985a).

Entretanto, a ciência normal somente trata de problemas formais, porque apenas eles cabem na lógica formal e se resolvem tecnicamente. Por isso, dizemos que ciência é problema de método. O nível científico se define como um modo de tratamento dos fenômenos, o que significa dizer: não está em jogo o fenômeno como tal, os fins, os conteúdos, mas a formalização metodológica. Fora disso, não há ciência, mas senso comum, ideologia, credulidade, subjetivismo (Canguilhem, 1972; Lévi-Strauss, 1967b, p. 313s; Ayer, 1975; Albert, 1976).

Não é que a qualidade formal seja menor ou não interesse; ao contrário, seria muito mal colocada a questão se assim procedêssemos. Qualidade formal tem seu lugar certo, a começar pela conquista tecnológica e pelo domínio das formalizações lógicas, que fazem parte da vida. Apenas, não são os instrumentos que fazem os fins, mas o contrário. Quando os instrumentos substituem os

fins, transformam-se nos próprios conteúdos, e a ciência, mesmo podendo ser uma rígida demonstração lógica, já não faz sentido para a vida – desgarrar-se da felicidade humana e torna-se arma de combate.

Voltamos a discutir o esforço de captação da qualidade política, ao arripio dos vezos tradicionais da ciência normal. Aí deparamos com a dialética, que seria um método apto a atender a dimensão da qualidade para além da formal. Mas que é dialética?

Não podemos levantar a pretensão de elucidar a contento tamanha questão. Vamos apenas abrir algumas pistas da discussão, ressaltando horizontes deste espaço da teoria e da prática. Temos, é claro, muito mais perguntas do que respostas. Até porque a vida é assim, dialeticamente (Konder, 1982; Dal Pra, 1971; Bornheim, 1983).

Qualidade política

Entendemos como “político” o espaço de atuação do homem, onde ele forma a si mesmo e molda as circunstâncias objetivas que o cercam, sujeito de si mesmo e condutor da natureza; em vez de somente acontecer, ao sabor de eventos externos, fazer acontecer, planejar, influir, prever. De certa maneira, a história é entendida como a epopéia política do homem, à medida que avança na ocupação do seu espaço como ator. Quanto mais regredimos no passado, mais encontramos uma história acontecida à revelia do homem – que a sofre, não a conduz –, um ser frágil, de vida relativamente curta, contraditório, mais uma promessa do que realização plena, perdido entre circunstâncias objetivas que o oprimem, o subjagam, o atemorizam.

O domínio tecnológico significa o progresso, surpreendente nesta trajetória, através do qual o homem se impõe à natureza, fazendo-a crescentemente criatura sua. Hoje já se pode discutir se a natureza está sob o comando do homem, mais do que entregue a suas leis objetivas. Não quer dizer que isto deva ser algo de “bom”. Nesta discussão, precisamente, o problema colocado é que, enquanto a qualidade formal (tecnológica) avança a passos de gigante, a qualidade política parece regredir sob o signo da destruição crescente. O domínio tecnológico não tende a emergir como base de construção da felicidade humana, mas como técnica de agressão do homem contra si mesmo e do homem contra a natureza (Beck, 1986; Capra, 1986).

Qualidade política significa, pois, aquilo que o homem consegue fazer de si mesmo e da natureza como mundo em que habita: a felicidade histórica de que é capaz, no vale de lágrimas; a sociedade possível e desejável, no meio das

desigualdades sociais; a democracia como forma de governo, no contexto do poder tendencialmente maquiavélico. É a nosa prática histórica; é a participação, como atividade política mais nobre, na qual o homem se realiza como ator social, ou seja, como partícipe de uma sociedade; é a história como obra sua, se possível uma obra-prima. Em comunidade, mesmo contraditória, porque histórica, o homem atinge seus momentos de maior plenitude. Por isso, não há felicidade profunda que não seja comunhão (Demo, 1985a).

Qualidade política coloca características que escapam à ciência usual, a começar pela repulsa a se encerrar apenas no horizonte formal e instrumental. Mais que os meios, discutem-se os fins, ou seja, a vida que vale a pena ser vivida, a sociedade que vale a pena construir, a comunidade que merece dedicação e entrega individual. Por isso, não há como falar dela sem implicação ideológica, porque qualidade política não é um pacote que se compra ou impõe, mas é uma questão de opção individual e social, no horizonte da liberdade possível, ou seja, uma conquista histórica, que supõe a rejeição de propostas reconhecidas como indignas e a aceitação de outra abraçada como construção prática de um compromisso político coletivo.¹

Não é **inevitavelmente**, mas **necessariamente** ideológico, porque o envolvimento individual e coletivo já não aparece como componente negativo, perigoso ou espúreo, mas como a capacidade de abraçar uma idéia tida por nobre e de levá-la à realização prática na história. No espaço do poder, os homens não apenas se entendem, mas sobretudo brigam, porque a polarização de forças é sua própria alma e sua dinâmica produtiva. O fracasso é mais freqüente que o êxito, porque destruir sempre foi mais fácil que construir. Por isso, ela é conquista na acepção mais lídima do termo, dentro do contexto da ação e da reação, da imposição e da revolta, do fechamento e da abertura, algo que necessita a todo o momento ser justificado, pois intrinsecamente periclitante, porque é processo, e não produto. Como a democracia, que se faz na sua recuperação diária, já que inapelavelmente envelhece, mas também por causa disso, pode rejuvenescer (Chauí, 1984; Demo, 1986b).

Apenas o homem é capaz de qualidade política, porque somente ele pode ser "ator" em sentido pleno: é capaz de dizer o que quer, o que deseja, o que aspira, ou de montar uma estratégia prática para consegui-lo; age e reage; toma iniciativa, intervém, insinua, sugere, bem como impõe, vocifera, oprime; cria, pois pode ser artista. Educação, por exemplo, é obra política no seu cerne; no fundo, jogo duro de poder entre educador e educando. Na tendência usual sai o

¹ Cf. crítica persistente da pesquisa participante a respeito: Brandão (1982a, 1984); Demo (1985b); Bor-da & Brandão (1986).

discípulo, porque o educador, de modo geral, mais impõe e molda do que motiva o processo de autopromoção, mas pode sair o novo mestre, se o educando amanhecer para a conquista de si mesmo, como sujeito de seu desenvolvimento. É um espaço necessariamente ideológico, à sombra do fenômeno do poder, onde está em jogo o sentido da vida, o relacionamento adulto entre pessoas, a concepção de dignidade individual e social. Não poderia haver educação objetiva, a não ser se fosse mera domesticação, na qual não se aceita a discussão, a reação, a resposta criativa. Polarização conflitiva e criativa entre dois sujeitos, que se promovem e se confrontam, se constroem e destroem, se atraem e se repelem, este é o espaço educativo, político no âmago. Por isso, educação autêntica só pode ser educação política (Gadotti, 1980, 1981, 1984; Severino, 1986; Cury, 1986; Brandão, 1982b).

Entretanto, qualidade política não substitui os condicionamentos objetivos, que certamente existem e se impõem. Há alguma verdade em “querer é poder”, mas apenas alguma, porque há os limites, tanto no próprio homem, que não faz o que quer pura e simplesmente, quanto na natureza, que é mais dada do que feita, pelo menos por enquanto. Não se trata, pois, de construir uma esquizofrenia política, mas de reconhecer a dimensão qualitativa política e de avançar no seu reconhecimento científico. O que intriga é que, sendo dimensão tão fundamental da vida, não caiba em ciência usual; o que intriga é que a ciência tenha tão pouca qualidade política, embora seja normalmente uma demonstração convincente de qualidade formal. A ciência não se compromete com a felicidade humana, mas com a instrumentação do poder, sobretudo do poder econômico.

No contexto da qualidade política não há espaço para a neutralidade, porquanto esta seria apenas outra forma de engajamento. Assim, ao não se comprometer com a felicidade humana, não acontece um distanciamento a título de cientificidade, mas o envolvimento com um projeto de denominação. Não quer isto dizer que a ciência deva esquecer o tema da ideologia ou que deva reconhecer a identidade entre uma e outra. Ao contrário, mais do que nunca é fundamental controlar a ideologia, mas não pelos passos da escamoteação. Ideologia se controla como o fenômeno do poder, já que filha é dele, ou seja, pela democracia. Toda ideologia é válida, enquanto souber se argumentar e se alimentar do ambiente criativo da argumentação aberta. Cientificamente só é aceitável aquela ideologia que souber não somente discutir as outras, mas sobretudo se entender como discutível. Esta provisoriamente é a arma democrática contra o fechamento ideológico.

A realidade social é necessariamente política, porque feita pelos atores,

ainda que somente em parte. É uma realidade suficientemente diferente com respeito à realidade natural. Embora haja interpenetração e espaços comuns, há horizontes de originalidade. Na realidade de social deparamos com fenômenos imponderáveis – que não sabemos bem onde começam e onde acabam –, onde, muitas vezes, a “garra” suplanta a técnica, onde surgem resultados contrários às previsões tidas como certas, onde a complexidade nunca é de todo devassável. Quer dizer, não conseguimos **explicar** tudo, porque a **análise** nem sempre é método correto. De modo geral, vivenciar é mais decisivo que explicar. Como seria possível explicar o amor, sem tê-lo vivido? Que sentido teria uma “teoria do amor”, a não ser para vivenciá-lo melhor?

Na realidade natural cabe perfeitamente a explicação embasada no método analítico. Para entender é mister decompor, porque o todo é apenas a composição de suas partes. Na realidade social há certamente espaço para a análise formal, mas, na verdade, um todo dissecado já está morto. Na totalidade está a vida, não propriamente na parte. Nisto se vê a diferença entre explicar e compreender. Explicar, na origem etimológica, quer dizer desfazer o complicado (o complexo) via análise das partes. Compreender é menos um ato formal do que um processo de vivência histórica. Compreender provém do todo para a parte, porque viver e fundamentalmente conviver. Compreender é sempre também participar, ou, se quisermos, é entender politicamente. O que se vive bem – que significa conviver – não necessita de explicação. Assim, não se pode propriamente compreender um fenômeno social, se não fizermos parte dele.

A ciência usual não compreende a vida como questão de vivência, mas a explica como sistematização formal, como complexo de relações lógicas, como estrutura dada; afasta-se dos conteúdos históricos, porque somente sabe tratar objetos; teme enfrentar sujeitos necessariamente ideológicos; considera o político como intromissão, invasão, perturbação. Por isso mesmo a ciência usual é “injusta” com a realidade social, porque imagina que, para compreender uma realidade política, é mister despolitizá-la. Não vê que, ao despolitizá-la, a estrangula e deforma, sobrepondo o método à realidade, quer dizer, invertendo as coisas, pois os meios passam a fins.²

² Neste tipo de discussão é sempre importante ter em mente a polêmica marxista contra o hegelianismo, que levou Marx a produzir acentuações fortes no sentido da dialética objetivista. O texto mais conhecido e explícito é o da **Contribuição para a Crítica da Economia Política**, no prefácio, onde, sem meias palavras, coloca a consciência histórica como fenômeno irrelevante. Fatores objetivos – os econômicos, infra-estruturais – são decisivos, pelo menos no sentido de determinar os outros. Tomado isoladamente, este texto poderia ser taxado de positivista, hoje em dia. Mas tomando-se outros textos, por exemplo, o da **Comuna de Paris**, o espaço político emerge com alguma força, ao reconhecer que o fracasso da Comuna se devia também ao despreparo político dos trabalhadores (Cf. Demo, 1986c; 1985b, p.51s).

Unidade de contrários

A dialética parte da concepção de que a realidade é constituída por uma unidade de contrários. Isto funda sua incessante dinâmica processual e sua prática histórica. Em termos formais, unidade de contrários é uma expressão pelo menos esdrúxula, porquanto unidade seria de iguais. Mas as totalidades históricas se mantêm processo e por isso se transformam, porque contêm dinâmica interna essencial, baseada na polarização. As realidades sociais não são apenas complexas; são sobretudo polarizadas. São um campo magnetizado, onde qualquer presença provoca ação e reação (Lowy, 1975; Havemann, 1967; Kopnin, 1978; Sartre, 1972; Gramsci, 1978; Habermas, 1982; Cheptulin, 1982; Demo, 1983, 1981).

Como uma medalha, que sempre tem duas faces, as realidades sociais se necessitam e se afastam. Esta comparação manca, porque não expressa a dinâmica entre as faces. De certa maneira, estas são apenas contíguas, não polarizadas. Na história, as faces sempre dialogam, mas não no sentido funcional apenas de comunicação tranqüila; dialogam dialeticamente, ou seja, no campo eletrificado do conflito, onde entendimento e desentendimento são partes integrantes da totalidade comunicativa, porque diálogo autêntico é uma fala contrária. Entre partes idênticas não há comunicação, há monólogo, pois duas coisas idênticas são uma só. Para haver diálogo, é mister haver interesses contrários (contrariados).

Por uma questão lógica, é importante distinguir entre “contrário” e “contraditório”, por mais que embaralhem os dois na prática discursiva. Termos contraditórios não são dialéticos, porque somente se excluem; não formam um todo dinâmico, de repulsa e necessitação. Termos contrários são especificamente dialéticos, porque constituem os componentes essenciais das totalidades históricas. Subdesenvolvimento é o contrário de desenvolvimento: no que se afastam, porque é exploração de um sobre o outro, se necessitam, porque um não se faz sem o outro (Oliveira, 1975; Abdelmalec, 1975).

Quando falamos de contradição histórica, nos referimos a seu caráter conflituoso, dicotômico, mas no sentido da unidade de contrários. Unidade de contraditórios é uma impossibilidade histórica. Neste contexto, dizemos ainda que dialética somente se aplica àquelas realidades que são unidades de contrários, ou seja, às realidades estritamente históricas, onde cada fase gera sua contrária. Não sucede isto na realidade natural. Não existe a antítese de uma pedra.

Com isto afirmamos igualmente que o conflito provém de dentro, porque é marca essencial da realidade. A mudança é endógena. Pode ser retardada por influência externa, como a vida pode ser prolongada pela medicina. Mas, por mais que se viva, um dia se morre, naturalmente, como parte integrante do processo. Podemos morrer de fora, ou seja, por morte imposta através de fatores externos. Não ocorrendo isto, morre-se também, no processo natural da vida. A morte é precisamente o contrário da vida.

A visão dialética da história é realista porque fundada no conflito. Toda formação histórica é suficientemente conflituosa, para ter que se superar. As instituições buscam coagular a história, mas sofrem implacável desgaste temporal. A dialética tem de comum com religiões uma visão decepcionada da história, porque esta representa muito menos do que poderia ou deveria ser: vale de lágrimas. Uma percepção dramática, certamente, porque viver também é dramático. É um desafio, cujo resultado pode ser o fracasso. Por mais que internalizemos que a morte é natural, é pelo menos decepcionante que tenhamos de morrer.

Mas a dialética é muito diferente de religiões, porque não só se nega a compensar-se no além, como também vê no conflito a fonte da alternativa possível. Conflito histórico é produtivo, porque dele surge a nova fase. Assim, a decepção não se reverte em desânimo e conformismo, mas na fonte da energia contrária. Precisamente porque há conflitos, buscamos a superação.

Se olharmos o fenômeno do poder, que é uma das mais típicas unidades de contrários, ele retrata essas duas faces: de um lado, o drama humano refletido na dicotomia entre poucos que mandam e muitos que obedecem, nas discriminações sociais entre privilegiados e desprivilegiados, nos choques entre minorias elitárias e maioria populares; de outro, a provocação da reação entre os desiguais, que põem a história em marcha. Não escapamos ao fenômeno do poder, porque ele faz parte da vida social, de sua própria organização. Mas, se funda privilégios injustos, neles mesmos se dá o começo da superação, porque não há ideologia sem contra-ideologia.

Poder é um fenômeno estritamente dinâmico, periclitante, processual, onde a mudança está sempre na ordem do dia. Não há estrutura de poder que não passe; por mais que faça um projeto de eternidade, na lógica do ditador, se esfacela como toda vanglória. Se está na raiz dos maiores dramas históricos, está igualmente na raiz de suas maiores mudanças.

É fundamental entender que a qualidade política somente é realizável na unidade de contrários. Muitas vezes, nós fazemos de processos participativos a idéia apressada de consensos fáceis e duradouros. Muito pelo contrário, toda

comunidade histórica, desde que viva, se aproxima mais da imagem de um caldeirão, onde as coisas fervem. Há choques de interesses, há desgaste no tempo, há luta e labuta. Participar significa conquistar espaço próprio, reduzindo o poder de outrem. Por isso, participação sempre causa problemas. Em caso contrário, nada acontece. Há risco, provocação, desafio. Poder é um espaço de luta, concorrência, mobilização. Dizemos muitas vezes "lógica do poder" para circunscrever sua dureza maquiavélica, excludente, como se não fosse unidade de contrários, mas mera excludência contraditória. Dizemos também "jogo de poder", não por ser tendencialmente um contexto lúdico, mas porque marca a árdua competição entre adversários, dos quais somente um será vencedor (Demo, 1986c; Bordenave, 1985; Dallari, 1984; Tavares, 1983).

Não é viva a comunidade que manifestar consenso excessivo, porque falta nela mobilização autêntica, troca de lideranças, controle por parte da base, ou porque decaiu no conformismo diante de lideranças prepotentes. Na tendência histórica, o centro sói ser centralista, e a base desmobilizada. A construção da democracia exige extrema qualidade política, na liderança e na base, algo que não é dado, simplesmente encontrado ou pré-fabricado, mas genuinamente construído, também com ciência e, sobretudo, com arte e sabedoria.

Comunidade envelhece. O entusiasmo arrefece e vira rotina. Disto gosta o poder de cima, pois é mais fácil controlar o grupo humano repetitivo e imitativo. O compromisso político cede lugar ao adesismo e a cooptação, em favor de chefes que apreciam perpetuar-se e detestam o controle por parte da base. É pura obra de arte restaurar todos os dias a juventude política e ideológica da comunidade. A concepção democrática revela este realismo dialético. Porque o poder, na sua ânsia de dominar, tende a se petrificar e é fundamental instituir a mudança intermitente como componente natural do processo. De tempos em tempos, os mandantes são submetidos a veredicto popular, prestam contas, praticam rodízio (Coutinho, 1984).

Todavia, existe outra dimensão essencial da qualidade política no contexto da unidade de contrários, que é sua cotidianidade. A sabedoria popular pode cometer graves erros científicos, mas sabe, mais que a ciência, que a felicidade humana é uma totalidade conflitiva, pois o cotidiano, em si, é triste, é monótono. Não é da gargalhada que se vive todo dia. Ao contrário, o dia-a-dia chora, no vale de lágrimas. A vida é dura e o sofrimento é condição natural preponderante. É preciso trabalhar e a desigualdade social nos espregueia por toda parte. Quando menos esperamos, trabalhamos para os outros, servimos a minorias privilegiadas, nos submetemos a chefes ilegítimos. A unidade de contrários não é algo solene, excepcional, intempestivo; mora na situação mais prosaica

do nosso dia-a-dia, porque é o próprio ritmo da vida.

Ser feliz não pode significar a busca frenética e louca do orgasmo permanente, que já seria obsessivo, mecânico e infeliz. O orgasmo bem praticado – com qualidade política – depende também de condições objetivas, externas, materiais, mas é sobretudo conquista qualitativa, sensibilidade exuberante, arte consumada, a dois. A ciência disseca o ato, mas é bisonha em suas recomendações, porque oriundas da lógica e da teoria. A sabedoria presente que o orgasmo é sobretudo questão de vivência convivente, onde o toque misterioso é a própria qualidade da situação. Sensibilidade, jeito, envolvimento, no jogo do amor ou da paixão. Por um momento, que só pode ser momento. O que é intenso é momento, por mais que se deseje loucamente para sempre. Pura unidade de contrários. Como amor e ódio, que no fundo são a mesma coisa.

Qualidade política, portanto, não é algo de excêntrico ou da metodologia refinada, que despreza o senso comum e a credulidade da vida simples. Assim, qualidade política de uma comunidade não se vê somente em assembléias gerais esporádicas ou em levantamentos da base contra cúpulas corruptas. Vê-se sobretudo no dia-a-dia, na convivência simples, quando a democracia se torna cultura, oxigênio da vida em comum, maneira de ser. Daí a importância da comunicação simples, da linguagem cotidiana, das imagens usadas para se compreender as situações e as mudanças, da conversa solta. Se a consciência crítica precisa ainda andar de fraque, engomada e tesa, não passa de mera concepção científica teórica. O cientista teórico é precisamente aquele que acha ser a consciência crítica um ato de extremo rigor metodológico, reservado a gênios superiores. Para ser crítico é mister parar, descer do trem, sentar-se à beira da estrada e, então, pensar com argúcia delirante. Tudo isto, porque não é prática cotidiana. No entanto, na comunidade, consciência crítica é apenas conviver na unidade de contrários, viver juntos de maneira produtiva, possuir um projeto comum de conquista do espaço próprio.³

Na unidade de contrários são compreensíveis também coisas em si inexplicáveis, porquanto o domínio de uma situação histórica nunca é completo. Não é possível a dissecação de todas as variáveis componentes, de tal sorte que o controle cabal de cada uma fosse realizável. Por exemplo, é difícil explicar que dois filhos da mesma mãe, na mesma família, dentro das mesmas circunstâncias objetivas, com a mesma convivência, possam sair com personalidades contrárias. Mas isto é compreensível, porque o trajeto político de cada um foi

³ Particularmente coerente é a concepção de democracia da Comuna de Paris, porque essencialmente de base federativa (cf. capítulo sobre o modelo da Comuna, em Demo, 1986c).

diferente, moldando maneiras diversas de ser, apesar do mesmo contexto objetivo. É difícil explicar que um time de futebol composto de craques, experimentado, objetivamente superior, venha a perder uma partida para um time inferior na comparação científica, mas mais competente em termos de “garra”, de compromisso, de dedicação, de amor à camisa, virtudes de origem subjetiva, mas capazes de decidir uma partida.

Quando entra o fator humano, as condições objetivas nunca são tudo, como não são tudo condições subjetivas. Não se trata de absolutizar uma ou outra, mas de perceber a propriedade de cada uma. A dialética parece capaz disso. O campo político é cheio destas surpresas. Muito cientista prometeu a vitória eleitoral a candidato, baseado em resultado de pesquisa, colhendo a seguir uma derrota inexplicável. Não é à toa que os políticos – e outros próceres da sociedade racional – não dispensem cartomantes, búzios e pais-de-santo, porque aprenderam da experiência que métodos exclusivamente experimentais não satisfazem.

A questão formal

Qualidade formal também é importante, no seu devido lugar. Para não banalizarmos a questão, convém colocar o lugar adequado da preocupação com a forma, com a instrumentação técnica, com as condições objetivas. Dentro de nosso estilo de ciência ocidental, a formalização é quase própria ciência. De fato, muitos aceitariam como tratamento científico a simples sistematização formal de um fenômeno de caráter descritivo. Por exemplo, muitas teses de mestrado se satisfazem com a aplicação formal de um teste estatístico. Descobrir que os professores de 1º grau em sua maioria ganham salários baixos, parte deles é leiga, etc., e que uma variável se associa mais ou menos com outra, isto basta para se creditar o cunho científico. Ou descobrir que a mulher casada se descasa na média entre o 5º e o 10º anos após o casamento, e que isto é mais típico da mulher de classe média com formação superior, é certamente um resultado interessante, como informação estatística, mas não se vai além da simples descrição de fatos. Nada se coloca sobre causas, a não ser por sugestão indireta (Lefebvre, 1975; Prado Jr., 1979).⁴

Esta postura imita fortemente a ciência natural, que já se libertou da filosofia, entendida como a indagação especulativa em torno de causas objetivamente não verificáveis. Por exemplo, a física constata metodicamente que os

⁴ Cf. também polêmica de Lévi-Strauss com Sartre (Lévi-Strauss, 1970, p. 280s).

elementos químicos da natureza são finitos, em número de 92, mais alguns artificialmente produzidos. Perguntar-se porque este número, nem mais nem menos, e precisamente estes e não outros, é colocar uma indagação sem retorno, de caráter apenas subjetivo. A ciência diz apenas que é um “dado”. Do mesmo jeito, por que os tons musicais são apenas 12 e uma pergunta de sabor teológico – não científico –, pois levaria à regressão sem saída de um deus que assim teria feito o mundo e o homem. Diante disso, a ciência prefere apenas constatar um “já dado” (Ribeiro Jr., 1985; Marc-Lipinsky, 1973; Demo, 1981, p. 200-27).

Apesar de tudo, tais estruturas formais são importantes e representam resultados científicos fundamentais, sobretudo na realidade natural. Na realidade histórica, porém, “nem só de pão vive o homem”. O fator humano precisa ser levado em conta, nem que seja como intervenção perturbadora. Com efeito, para positivistas e estruturalistas, a história humana entra na cena das condições objetivas como perturbação. O desafio científico é precisamente reduzir, até ao ponto de eliminar, tais fatores perturbantes, como queria, por exemplo, Lévi-Strauss.⁵

Não se trata, pois, de considerar o homem como apenas marionete de condições objetivas, nem apenas como um deus das condições subjetivas. Se buscarmos um exemplo atual, o controle da inflação depende também de formalidades objetivas, como é a dita “lei” da oferta e da demanda. Na escassez sobem os preços, por mais que leis humanas o proibam. Mas há também, claramente, os fatores políticos, que passam pela qualidade política da respectiva sociedade. Havendo uma dose sensível de cidadania popular organizada, os preços podem ser contidos politicamente, através do controle popular organizado. Até porque há escassez provocada também. Países que conseguem índices muito baixos de inflação usam os dois expedientes: preservam as leis de mercado, mas jamais dispensam o concurso político da população, que muitas vezes é o fator determinante. No Brasil, esta cidadania organizada é apenas incipiente, se tanto. Com isto, resta o mercado à solta, que se ri dos pacotes e instaura o ágio, com a maior tranqüilidade. O economista positivista continua afirmando que “em condições ideais”, *ceteris paribus*, o mercado equilibra os preços, aproximando produtor e consumidor. Acontece que tais condições existem apenas na formalização científica.

Entretanto, a lógica dialética também tem seu lado formal, porque é lógica. Toda lógica é essencialmente formal. Não é conteúdo histórico. Não é o

⁵ Ver repto que lança contra a sociologia: Lévi-Strauss, 1967b, p. 14 e 1967a, p. 341s.

acontecer, mas apenas maneira de acontecer. É método, puramente. Ninguém mora na lógica, nem fica feliz com ela. Ainda assim, não saberíamos explicar ou compreender a realidade sem lógica.

A própria falta de lógica, que imaginamos ser constituinte de fenômenos sociais profundos como a felicidade, o amor, o compromisso político, não passa de outro estilo de formalização. Dizer, por exemplo, que “o amor é eterno enquanto dura” é formalmente ilógico, mas esta falta de lógica é a própria “lógica” do amor. Dizer que ser sábio é sobretudo conhecer seus limites – que muito mais não sabe do que sabe – é formalmente ilógico, mas coloca precisamente a “lógica” da sabedoria.

As teorias costumam ser formalmente limpas e por isso imaginam tudo explicar. Mas a prática as contradiz a toda hora. Não é porque uma seria lógica e a outra carente de lógica; é porque a lógica formal é diferente da lógica política. Esta se refere a conteúdos históricos, a fatores humanos, que encontram na forma dados e limites, bem como sugestões de caminhos e procedimentos, mas não se reduz a questões técnicas. De certo modo, poder-se-ia dizer que a redução do domínio das condições objetivas em favor da conquista do espaço humano crescente é o desafio da qualidade política (Pereira, 1982; Chatelet, 1972; 'asquez, 1977; Kosik, 1976).

O mundo teórico abstrato é uma construção científica e terá que ser diferente – por vezes muito e até totalmente diferente – do mundo da prática. A lógica da prática – que chamamos de dialética – procede de modo diverso, na unidade de contrários. A “lógica” da dinâmica social depende também de fatores políticos, por definição nunca de todo devassáveis formalmente, até porque uma situação política formalmente devassada é pura abstração.

O vício formalizante excessivo pode ser visto, entre outras coisas, no desprezo pela prática histórica na formação de cientistas sociais. Chegamos ao absurdo de considerar alguém “especialista” em alguma problemática social sem exigir qualquer prática histórica. É possível ser doutor, por exemplo, em educação, sem termos sido submetidos à prática histórica da educação. Um sábio só é sábio após intensa prática, que é seu principal argumento. É possível ser doutor em classes sociais apenas tendo lido e discutido detidamente teorias a respeito, sem jamais ter pisado numa favela, participado da luta sindicalista, convivido com pessoas sem terra, sem casa, sem salário, etc. Assim, não tratamos propriamente de problemas sociais, mas somente de sua trajetória formalizante, dentro do que chamamos ciência. Nos especializamos em produzir formalizações abstratas. Aí, oferecemos apenas explicações de relações formais e não compreendemos nada do que é a história concreta.

Mas não se trata de denegrir o lugar da forma. Conhecer bem teorias e saber discutir com profundidade os problemas sociais não faz mal a ninguém. Muito pelo contrário. Apenas isto não faz de ninguém especialista prático, que é o que na verdade interessa à história concreta. Nas avaliações qualitativas, a formalização é parte integrante. Rigor metodológico, disciplina metódica, ordem no trabalho, cuidado empírico, argumentação consistente são baluartes da própria credibilidade. Mas são instrumentos apenas.

Supõe-se, portanto, que a avaliação qualitativa exija prática correspondente, além da teoria. Do ponto de vista da lógica prática, somente podemos compreender participação participando. Convivência assídua com o fenômeno é o mínimo que se espera. Melhor seria a vivência e, no ponto mais alto, o compromisso de identidade ideológica. Não que a prática sane todos os males, porque introduz – na unidade de contrários – outras preocupações. Há práticas que sequer conseguem ser formalmente lógicas. Em vez de produzirem a demonstração prática da democracia possível, arrasam com ela através do ativismo, do fanatismo e de atitudes fascistas. Assim, nem a prática substitui a teoria, nem a teoria substitui a prática. Cada uma em seu lugar, como lógica formal e lógica dialética.

Qualidade política não se comprova formalmente, embora se possa tentar dissecá-la analiticamente, em fases, em antecedentes e conseqüentes, em partes distintas, em condições e decorrências; comprova-se mesmo na prática. Isto quer dizer algo muito concreto: somente consegue avaliar a qualidade política o avaliador que a tiver, pois, na prática, não se pode garantir o que não se viveu. Esta ilação é forte e não pode ser entendida duramente. A identidade política não leva necessariamente a assumir as mesmas condições de vida, como se para compreender homicidas tivéssemos que ser um deles. Mas é mister conviver com eles, de alguma forma vivenciar seus problemas, até ao ponto em que se tornem problemas nossos. Não cabe, pois, colocar que para compreender os pobres é mister comer do lixo, morar debaixo da ponte ou curtir uma verminose. Trata-se de aliar-se politicamente a eles, na sua luta pela libertação. A isto chamamos de identidade ideológica prática.

Nisto tudo há um problema sério de formação humana. Somos especialistas formais, e a este espaço restringe-se nossa competência. Não temos competência política. Melhor dito: temos informação formal, instrumental, técnica, mas não temos propriamente formação, no sentido da qualidade política. De modo geral, pensamos que a qualidade política desborda totalmente os quadros da ciência. Aprendemos a coibi-la, por questão de método. Na verdade, não a coibimos. Apenas cultivamos a “desqualidade política”.

A avaliação qualitativa coloca questões cuja solução – se possível – acontecerá num longo processo temporal, que inclui a revisão profunda do lugar do saber na sociedade. Nem todo cientista se dispõe a praticar avaliação qualitativa, porque ela exige mudanças profundas de postura, na teoria e, sobretudo, na prática. Esta colocação sugere fortemente que não se trata de produzir fórmulas, que seriam tendencialmente formais, mas de construir uma rota desde o começo, com idas e vindas, com erros e acertos, com subidas e descidas, onde a teoria pode ajudar instrumentalmente, mas jamais vai substituir a prática. O manejo da lógica prática, que muitas vezes entendemos como falta de lógica formal, ainda está longe de ser satisfatório. Há para isso uma razão cogente: os cientistas, de modo geral, não são detentores de qualidade política em intensidade apreciável. Para ser reconhecido como cientista basta qualidade formal. Muitas vezes, esta se torna exclusiva. Assim apetrechados, não há como enfrentar uma avaliação qualitativa em sentido estrito, por deformação política.

O fato, no entanto, de que os cientistas que se arriscam a cometer avaliações qualitativas se sentem perdidos, atônitos, perplexos é mais que natural. Pesquisa autêntica começa pela perplexidade, não por resultados já considerados adquiridos. Dentro do critério da discutibilidade, a busca aberta é a alma do negócio. Acresce ainda que toda prática possui tonalidades individuais, que não se pode passar a outros, a não ser por imitação empobrecida. É mister revidar a prática, acumular práticas, discutir teoricamente as práticas, para, aos poucos e na profundidade política, conseguirmos rotas comparativas, alternativas e criativas.

Mas já é algo notório que não nos satisfazemos mais em saber formalidades de programas sociais, por exemplo: se os recursos foram repassados em tempo hábil, se os trâmites administrativos estão em ordem, se o número previsto de atendimento foi atingido, etc. Queremos sobretudo saber se a cidadania qualitativa despontou, se o processo participativo é autêntico, se a comunidade se auto-sustenta. Queremos saber se as mudanças sociais apregoadas se dão na prática, ou até que ponto os programas se fazem para coibi-las. Queremos saber se a condição essencial de sujeito do próprio desenvolvimento está sendo construída, retardada ou suprimida.

Referências bibliográficas

- ABDEMALEC, A. *A dialética social*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
ALBERT, H. *Tratado da razão crítica*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.
AYER, A. J. *As questões centrais da filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

-
- BECK, U. **Risikogesellschaft**; auf dem weg in eine andere moderne, s.1., Suhrkamp, 1986.
- BORDA, O. F. & BRANDÃO, C. R. **Investigación participativa**. Montevideo, Instituto del Hombre, 1986.
- BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BORNHEIM, G. A. **Dialética – teoria, práxis**. Porto Alegre, Globo, 1983.
- BRANDÃO, C. R., org. **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1982a.
- _____. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1982b.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CANGUILHEM, G. Sobre uma epistemologia concordatária. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro (28):47-56, jan./mar. 1972.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**; a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, Cultrix, 1986.
- CHATELET, F. **Logos e práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez, 1986.
- DALLARI, C. A. **O que é participação política**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DAL PRA, M. **La dialéctica en Marx**. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa; um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67(157):571-85, set./dez. 1986a.
- _____. Avaliação qualitativa II: algumas pegadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68(159):303-23, maio/ago. 1987.
- _____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo, ALMED, 1985a.
- _____. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Atlas, 1983.
- _____. **Investigación participante; mito y realidad**. Buenos Aires, Kapelusz, 1985b.
- _____. **Mentira científica; satirizando as ciências sociais**. Brasília, INEP, 1986b. mimeo.
- _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1981.
- _____. **Participação e conquista; noções de política social participativa**. Fortaleza, Editora UFC, 1986c.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética de educação**. São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez, 1980.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HAVEMANN, R. **Dialética sem dogma**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Ci-

-
- vilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- LEVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale deux*. Paris, Plon, 1967a.
- _____. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967b.
- _____. *O pensamento selvagem*. São Paulo, Ed. Nacional, 1970.
- LOWY, M. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- MARC-LIPIANSKY, M. *Le structuralisme de Lévi-Strauss*. Paris, Payot, 1973.
- OLIVEIRA, F. de. *A economia brasileira; crítica à razão dualista*. São Paulo, Brasiliense, 1975. (Seleções CEBRAP, 1)
- PEREIRA, O. *O que é teoria*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- PRADO JR., C. *Introdução à lógica dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- RIBEIRO JR., J. *O que é positivismo*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SARTRE, J. P. *Questão de método*. São Paulo, DIFEL, 1972.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- TAVARES, C. A. P. *O que são comunidades alternativas*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Recebido em 13 de março de 1987

Pedro Demo, Ph.D. em Sociologia pela Universidade de Saarbruecken, RFA, é técnico do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA).

This article aims to relate, in a theoretical and practical way, political quality with dialectics. Both concepts are complex and often made common, and may be inadequately used by researchers who are not keen on rigidity. The discussion is centered in the concept of "unity of opponents" which seems to be one of the most adequate definitions in contents of dialectics as well as in political dimension of social reality. It shows that: a) dialectics also has its formal face as it calls itself, logical; b) common science goes along formal methods; c) the "unity of opponents" points to dynamic faces of reality in which human phenomenon fits best, although unable to get away from formalization when scientifically handled.

Dans cet article, on cherche de rapporter – de façon théorique et pratique – qualité politique avec dialectique: les deux concepts sont complexes et beaucoup de fois banalisés, en servant aux évasions des chercheurs peu habitués aux rigueurs logiques. La discussion centre sur le concept d'unité des contraires, qui semble être l'une des formulations les plus adéquates au contenu de la dialectique aussi comme la dimension politique de la réalité sociale. On

met en évidence que a) la dialectique possède aussi son côté formel, même pourquoi elle se dit logique; b) la science commune marche par formalisation et les considère unilatéralement; et c) l'unité des contraires signale vers les faces dynamiques de la réalité, dans lesquelles le phénomène humain s'insère mieux, même qu'il ne soit pas possible fuir aux formalisations, lorsque considéré de manière scientifique.

Se ha tentado relacionar de modo teórico y práctico, calidad política con dialéctica – los dos conceptos son complejos y algunas veces banalizados, pudiendo ocurrir fugas infundadas de los investigadores poco habituados a los rigores lógicos. La discusión se concentra en el concepto de unidad de los contrarios, que parece ser una de las formulaciones mas adecuadas del contenido de la dialéctica, así como de la dimensión política de la realidad social. Demuéstrase que: a) la dialéctica también posee su lado formal, porque se autointitula lógica; b) la ciencia común camina por formalización y la unilateraliza; y c) la unidad de contrarios apunta para los aspectos dinámicos de la realidad, en los cuales el fenómeno humano se adapta mejor, aunque no pueda huir a la formalización, cuando tratados científicamente.

Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores*

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Examina as práticas de formação do educador em instituições de ensino superior, a partir de dados colhidos em pesquisa realizada por um grupo de professores e alunos do Departamento de Educação da PUC/RJ, no período de maio de 1982 a maio de 1984. Os resultados indicam necessidade de: maior participação no processo decisório dentro das IES; maior integração entre as unidades responsáveis pela formação de professores; revisão do enfoque dado aos conteúdos trabalhados nos cursos de formação de educadores: redimensionamento do estágio supervisionado e da prática de ensino; reformulação das licenciaturas em geral, exigindo-se, no interior das IES, melhor explicitação da função do bacharelado e da licenciatura como cursos de formação profissional; reformulação dos cursos de Pedagogia, indicando, entre outros pontos, a extinção urgente das habilitações tradicionais, em nível de graduação, tal como estão estruturadas.

A problemática em estudo

A formação do profissional de educação representa, sem dúvida, um dos maiores desafios para todo o sistema de ensino. Se esta afirmação é verdadeira em termos gerais, cada contexto apresenta características peculiares. No Brasil, especialmente nos últimos anos, a crise dos profissionais de educação vem se acentuando e são vários seus sintomas, como por exemplo: insegurança quanto ao papel profissional; desinteresse e mesmo evasão da profissão; baixo *status* sócio-econômico; movimentos de reivindicação salarial e de melhoria das condições de trabalho, questionamento do sistema de formação, etc.

Em face dessa situação, uma questão se impõe: qual o papel das unidades que se preocupam com a formação desses profissionais e, em particular, qual o papel das faculdades de educação? Embora a importância dessas unidades seja relativamente reduzida e, às vezes, violentamente contestada, não se pode des-

* Este artigo foi redigido a partir do relatório final da pesquisa de mesmo título, desenvolvida de maio de 1982 a maio de 1984, mediante auxílio financeiro da FINEP, da qual também participaram Ana Augusta de Medeiros, Ana Waleska P. Mendonça, Dyla T. de Sá Brito, Iliana Aida Paulo, Irene da Silva Telles, Isabel Alice O. M. Leles, Izabel Miranda G. de Souza, Hermengarda A. Lüdke, Mari Elisa de André e Vera Maria Ferrão Candau.

conhecer que elas têm uma posição de responsabilidade quando se trata da integração do ensino de 3º grau com os outros níveis, como unidades responsáveis pela formação de professores e especialistas, no curso de Pedagogia ou nas licenciaturas em geral, para o ensino de 1º e 2º graus.

Tendo presente essas preocupações, a pesquisa foi desenvolvida durante dois anos e teve por objetivos:

- a) realizar uma revisão crítica da literatura produzida na década de 70, no âmbito da formação de professores e especialistas;
- b) analisar as práticas de formação de professores e especialistas de educação, em instituições de ensino superior;
- c) apresentar indicações e sugestões para alternativas, tendo em vista a formação de educadores: professores e especialistas.

Na tentativa de atingir estes objetivos, buscou-se, no desenvolvimento da pesquisa, responder a duas questões fundamentais:

1. Que tipo de educador (professor e especialista) as unidades de educação estão formando?
2. O que deverão oferecer os cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral para que seus egressos sejam capazes de exercer uma ação coerente e eficaz?

Coerentemente com os objetivos propostos, o trabalho foi realizado em três etapas, de maneira integrada. Numa primeira (revisão da literatura), foram feitos o levantamento e a análise crítica das pesquisas e estudos recentes (1970 a 1981) sobre a formação de professores e especialistas. Foram trabalhados dois tipos de documentos: dissertações ou teses e artigos publicados em revistas. Numa segunda etapa, foram-se especificando os questionamentos básicos que orientaram a pesquisa e se definiu a metodologia a ser utilizada no trabalho de campo. Esta envolveu a seleção e o contato com as instituições, bem como as representações dos alunos e professores das mesmas áreas através de questionários e entrevistas. Na terceira etapa, procurou-se completar a interpretação e discussão dos dados levantados no trabalho junto às instituições, tentando-se apresentar subsídios para a reformulação dos cursos de formação de educadores, ao nível de 3º grau.

Para este estudo, foram selecionadas três universidades – uma federal autárquica, uma estadual e uma particular – e dois estabelecimentos isolados. A

nível do Estado do Rio de Janeiro, acredita-se serem estas instituições representativas do universo das unidades que se dedicam à formação de profissionais de educação.

Os temas básicos

A análise da literatura permitiu afirmar que os estudos examinados – dissertações e artigos de revistas – apresentam um caráter predominantemente descritivo. Limitam-se a registrar uma realidade, sem se aprofundar quanto a seus diferentes determinantes.

A preocupação com o tema “especialistas em educação”, principalmente nas dissertações, é bastante enfatizada. Este fato revela o quanto a investigação educacional está presa e limitada pelos próprios dispositivos legais. Estes são tomados, em muitos dos estudos, como pontos de referência inquestionáveis. Trata-se simplesmente de estudar os problemas que advêm da implantação da legislação e a melhor maneira de cumpri-la.

Outra tendência dos estudos analisados é a prioridade nos aspectos operacionais: enfatiza-se a determinação de funções, atribuições e competências de diferentes especialistas; como realizar melhor os estágios de prática de ensino e das diferentes habilitações; utilização de diversas técnicas de ensino, o emprego da tecnologia educacional, etc. No entanto, esta preocupação com o “como fazer” apresenta-se, na maioria das vezes, desvinculada das perguntas sobre o “para que fazer” e “por que fazer”. Os fatores intra-escolares são estudados, de um modo geral, desligados das variáveis contextuais que os envolvem e impregnam.

Passa através de muitos estudos, de forma não-explicitada, o pressuposto da neutralidade da educação, como se esta se explicasse por si só, desvinculada do contexto sócio-político em que se dá.

Se estas são as perspectivas dominantes na literatura analisada, uma outra também está presente, de forma menos freqüente e concentrada principalmente em artigos publicados em algumas revistas, a partir da segunda metade da década de 70: um tipo de análise mais contextualizada dos problemas educacionais e da formação de educadores, em que se privilegia a dimensão sócio-política enquanto se procura analisar os fatores intra-escolares em articulação com ela. Nesta linha, aparecem temas como: análise contextualizada da prática pedagógica, influência do contexto sócio-cultural sobre o processo de formação de docentes, a interdisciplinaridade na dinâmica da formação de educadores, questões relativas ao exercício da profissão, etc.

Com relação às dissertações, pode-se pelo menos registrar uma observação de caráter geral, embora ela não possa ser plenamente explorada neste momento. Trata-se de uma comparação avaliativa entre o que se espera das dissertações de mestrado em educação no País e o que elas têm realmente representado. De um lado, há grande expectativa em relação a elas, principalmente dado o caráter terminal do mestrado na área, até bem pouco tempo. O doutorado só agora começa a se apresentar como realidade acessível e certamente virá corrigir os efeitos inflacionários da expectativa em relação ao mestrado. Por outro lado, as reais condições de trabalho e de formação dos mestrados não têm podido garantir um bom nível de produção. Como conseqüência desses fatores, a produção de dissertações de mestrado, se não corresponde à contribuição esperada da pesquisa em educação, é compatível com as condições reais dos cursos e alunos da área.

Convém salientar o período histórico em que foi produzida esta literatura (1970 a 1981), época em que o País vivia a transição de um regime fortemente autoritário e repressivo para uma relativa abertura política. A produção científica não é imune às condições sócio-culturais e políticas da sociedade. Neste sentido, a presença de uma literatura educacional mais crítica e contextualizada tornou-se mais freqüente na segunda metade do decênio.

Deve ser ressaltado que a literatura existente, sobretudo a produzida em cursos de pós-graduação, revela a própria indefinição do estatuto epistemológico da área de educação. Por isso, no período pesquisado, são raros os estudos que apresentam consistência teórica rigorosa.

A análise do material, resultante de levantamento bibliográfico levou a equipe à formulação de alguns questionamentos básicos, que deveriam orientar o trabalho prático da pesquisa. Esses questionamentos, considerados de importância fundamental, foram os seguintes: a) teoria e prática; b) educação geral e formação pedagógica; c) o educador como profissional.

Os estudos da equipe concentraram-se em torno desses questionamentos, procurando aprofundá-los.

Teoria e Prática

A revisão dos estudos sobre **teoria e prática** evidenciou, desde os gregos, a preocupação com o problema. Assim, Aristóteles, no contexto da pólis grega, considera teoria (*theoria*) como uma dimensão contemplativa da vida humana, e prática (*praxis*) como a dimensão política, isto é, a participação ativa nas decisões sobre a *polis*. Esta visão, não necessariamente dicotômica, mas que confe-

re à teoria uma superioridade sobre a prática, leva a uma visão posterior nitidamente dicotômica, na medida em que se esvazia o contexto da *polis*. Ao longo dos séculos, a dicotomia entre teoria e prática se apresenta ora de forma mais exarcebada (visão dissociativa), em que teoria e prática são vistas como componentes isolados e mesmo opostos, ora de forma menos radical (visão associativa), em que se reconhece uma relação de dependência entre um e outro.

Na visão dissociativa, cabe aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar; e aos “práticos”, executar, agir, fazer. Cada um desses pólos – teoria e prática – tem sua lógica própria. A teoria “atrapalha” os práticos, que são homens do fazer, e a prática “dificulta” os teóricos, que são homens do pensar. Estes dois mundos devem manter-se separados se se quer guardar a especificidade de cada um.

Já na visão associativa, o primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é prática que deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas. Uma das concepções atuais de maior importância e que parte de uma visão associativa é a **positivo-tecnológica**. O lema positivista por excelência é: “saber para prever, prever para prover”. Fica explícita nesta afirmação a dinâmica do movimento: **da teoria para a prática**. Nesta perspectiva, a prática está comandada de fora pela teoria. A ênfase é posta no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, no erigir a teoria como forma privilegiada de “guiar”, de “orientar” a ação. Na passagem da teoria à prática, da ciência à ação, a tecnologia ocupa lugar de destaque como elemento mediador.

Sobretudo a partir da revolução técnico-industrial, a visão dicotômica é posta em questão. A relação teoria e prática começa a ser pensada e redimensionada numa nova perspectiva de unidade entre os dois pólos. É necessário, contudo, deixar claro que a unidade não significa **identidade**. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel, que é assegurada pela relação **simultânea** e **recíproca**, de **autonomia** e **dependência** de uma relação com a outra.

Na verdade, esta simultaneidade e reciprocidade expressam o movimento das contradições nas quais os dois pólos se contrapõem e se negam, constituindo uma unidade.

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anu-

lando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada e imutável.

Teoria e prática são dois componentes indissolúveis da práxis definida como “atividade teórico-prática”, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, “com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (Vasquez, 1977, p. 241).

Este novo esquema de relacionamento que pretende superar a visão dicotômica, tanto no sentido dissociativo quanto no associativo, se assenta sobre algumas pressuposições. A primeira delas é a de que a teoria depende da prática, uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (Vasquez, 1977, p. 215), ou seja, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objetivo de conhecimento, interpretação e transformação. A segunda pressuposição é a de que a teoria tem como finalidade a prática, no sentido da antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. Este fato, entretanto, não implica tomar a teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática. Para Vasquez, “é uma forma de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática” (Vasquez, 1977, p. 233). Esta íntima vinculação entre teoria e prática indica também que a teoria possui uma autonomia (relativa) em relação à prática, o que lhe garante não ir a reboque da prática, sendo um instrumento decisivo dela.

Neste sentido, há que se assinalar o fato de que a unidade entre teoria e prática pressupõe necessariamente a percepção da prática como “atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo” (Vasquez, 1977, p. 234). Na visão de unidade, o primado é da prática, com a diferença de que esta prática implica um grau de conhecimento da realidade que transforma, e das exigências que busca responder. Este conhecimento da realidade é fornecido pela teoria.

Ao mesmo tempo, a prática se afirma tanto como **atividade subjetiva**, desenvolvida pela consciência, quanto como **processo objetivo material**, comprovado pelos outros sujeitos.

Vasquez chama a atenção para este aspecto quando diz:

“A passagem mais justa do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz

demonstrar ainda mais vigorosamente a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade." (Vasquez, 1977, p. 243).

Por ser transformadora da realidade, a prática é **criadora**, ou seja, diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, ela cria soluções, sendo esse processo criador imprevisível e indeterminado, e o seu produto, único e irrepetível.

Dos diferentes esquemas apresentados decorrem tendências diversas nas práticas de formação de profissionais de educação, como evidenciado nos dados colhidos na pesquisa de campo.

Educação Geral e Formação Pedagógica

O elenco dos problemas em torno da discussão sobre educação geral e formação especial parece estar ligado às relações entre educação e trabalho. A posição central que o trabalho ocupa hoje na sociedade industrial está a exigir um redimensionamento entre os dois pólos: educação e trabalho. Pela industrialização, o trabalho passou de segmento anônimo a centro nervoso da sociedade, conquistou a dignidade de profissão e, simultaneamente, pelo mesmo impulso, passou a constituir parte da educação. Dessa forma, a relação educação-trabalho não se resolve em termos de continuidade, mas em termos de fusão, com a conseqüente reestruturação de ambos (Mendes, 1974b).

Nessa perspectiva, a educação geral se caracteriza como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido profissional. "É instrumento gerador de toda a formação, quaisquer que sejam seu conteúdo e finalidade" (Schwartz, 1976, p. 167). Ou ainda, é a educação que "busco propiciar a integração dos conhecimentos na escola e fora dela, numa perspectiva histórica e globalizadora", permitindo "uma compreensão abrangente do real, a partir da qual os aspectos específicos ganham consistência ontológica e epistemológica. Neste sentido, educação geral não se contrapõe a nenhuma outra forma de educação, é sinônimo de educação, para adjetivações" (Warde, 1980).

Do que procede, pode-se dizer que a educação geral não deve ser definida por contraposição a outras formas de educação, como alguns tentam explicá-la, e nem ser reduzida a um conjunto de métodos de pensamento e de instrumentos

intelectuais, pois estes não podem ser forjados senão através da aquisição de conhecimentos. Não há técnica de pensamento independente de um conteúdo de pensamento (Schwartz, 1976, p. 169). Assim, “a educação geral não é a que sobra de todas as técnicas, mas a que nelas expressa, criadoramente, a sua virtualidade” (Mendes, 1974b). Em decorrência de seu caráter globalizador a educação geral e um ponto de encontro, é a interseção entre os vários subsistemas de ação da sociedade. Ela prepara o homem para um tipo de educação, proporcionando-lhe, simultaneamente, as condições de ultrapassá-la mediante o exercício de uma consciência reflexiva, analítica e crítica que lhe dê bases para formular o seu próprio projeto criador, dentro do espaço social e histórico em que está inserido.

Dessas colocações, pode-se depreender que só uma compreensão distorcida do real e do conhecimento contrapõe educação geral e formação especial. Pelo contrário, elas tendem a se tornar cada vez mais convergentes, ou seja, toda a educação geral tende a ser técnica, assim como toda práxis tende a basear-se numa educação geral. Nessa perspectiva, a revalorização da educação geral na sociedade contemporânea é mais importante que a formação puramente técnica ou profissionalizante, porque a própria educação geral se tornou técnica com a possibilidade de transcender continuamente (Mendes, 1974b).

A visão dicotômica da relação educação geral/formação especial perpassa, contudo, os cursos de formação de educadores. Essa dicotomia se reflete tanto na separação entre a formação do professor e do especialista, do professor “primário” e do professor “secundário”, como na organização dos currículos, seja pela distinção que se verifica entre disciplinas de caráter instrumental, a que já se fez referência, seja pela separação, ainda mais profunda, entre a formação dita “de conteúdo” do professor e a sua formação pedagógica.

A distinção entre formação geral e formação pedagógica não se justifica, pois quando se trata de formar o educador, o geral e o específico são partes integrantes da formação pedagógica.

Em face do exposto, colocam-se as seguintes perguntas: o que há de específico a ser transmitido como saber próprio do futuro educador? Existe um saber pedagógico? O que constitui o específico do pedagógico?

No conjunto das chamadas disciplinas pedagógicas, uma parece que deveria ocupar uma posição central, integradora, por se constituir no conteúdo especificamente pedagógico: a didática. E mais: “a reconstrução de conhecimentos para efeitos de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como processo operacional, isto é, como práxis” (Mendes, 1974a).

Não se trata, entretanto, da didática “reificada”, substancializada, dos

nossos cursos de formação de educadores, que nada mais são que um conjunto de regras ou normas pragmáticas. Não se trata de uma didática vazia de conteúdo, que ignora que cada área do conhecimento ou que cada categoria do saber tem suas exigências próprias. Não se trata, ainda, de uma didática que não considera a questão dos fins e esquece que um ato só é educativo em função do seu objetivo, e que, portanto, um instrumento educativo se define inteiramente por sua finalidade.

Trata-se de recuperar o didático, entendido como um saber-fazer radical, como um saber que “informe o modo pelo qual outros saberes se convertem de saber-em si em saber-para os outros, de saber objetivado em saber comunicado” (Mendes, 1974a). E isto só se dará no momento em que a educação for tratada como práxis, e não como mero objeto de estudo, o que supõe que a relação teoria-prática seja percebida, nos cursos de formação de educadores, numa perspectiva dialética, dentro de uma visão de unidade.

) Educador como Profissional

Na discussão sobre a delimitação do corpo de saber específico do educador, emerge o terceiro tema: o educador como profissional.

Poucos são os estudos de autores brasileiros a esse respeito. Para iniciar, o próprio conceito de “profissão” se aplica com bastante dificuldade à ocupação do professor, o que leva alguns autores a atribuir-lhe um caráter, quando muito, parcialmente profissional (Lortie, 1973). Segundo Tambini, os critérios usualmente empregados para a designação de uma profissão “parecem ter sido feitos sob encomenda para as profissões tradicionais, sendo de difícil aplicação para as demais”. Talvez definam um “tipo ideal” de profissão em relação ao qual a pedagogia estaria bem afastada, ao longo do “*continuum* profissional”, pois “é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário” (Tambini, 1979, p. 329).

Começando pela formação, várias dificuldades se apresentam: o que há realmente de específico a ser transmitido, como saber exclusivo do futuro professor? Tratando-se sobretudo de professor do ensino primário, parece que seu saber coincide com o “esperado de quase todos os adultos”, pelo menos em países em estágio de desenvolvimento mais avançado (Lortie, 1973, p. 320). Durante muito tempo, a preparação do professor do ensino primário se dava em um período de tempo bastante reduzido, por vezes representando apenas a frequência ao nível de ensino imediatamente superior, sem exigir nenhuma preparação específica.

A falta de especificidade de conteúdo alia-se à subdivisão interna, fruto talvez da busca artificial de categorias funcionais mais “profissionais”. Isso resultou certamente num movimento contrário à coesão, necessária para o pleno estabelecimento de uma unidade imprescindível à consolidação profissional. Vale evocar aqui o exemplo dos médicos: sua formação parte de uma base comum, que garante, antes de qualquer especialização, uma identificação profissional básica. No caso da educação, além da multiplicidade de especialistas (administradores, supervisores, orientadores e outros técnicos), ainda existe, como já foi assinalado, a grave separação entre professores, segundo os níveis ou graus de ensino.

Vale a pena acompanhar de perto a evolução do fenômeno entre nós, especialmente após a reforma de ensino que estendeu a obrigatoriedade escolar a oito anos, exigindo uma nova estrutura curricular, com a conseqüente justaposição dos dois corpos de professores.

A própria relação entre treinamento e prática em educação parece não favorecer o desenvolvimento da profissão. Gomes (1983) assinala o caráter individualista dessa relação. O futuro professor recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência diretamente supervisionada, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou superiores responsáveis por sua iniciação. A visita esporádica do supervisor não chega a caracterizar uma situação regular de aprendizagem.

O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, de estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, etc.

Ainda dentro do âmbito da formação, alguns problemas decorrentes da evolução da ocupação devem ser mencionados. Tão antiga, essa ocupação tem passado por concepções bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. Isto se evidencia quando professores de pedagogia, respondendo a uma *enquête* sobre o educador, dizem que “não é um profissional como os outros, ou melhor, ele é muito mais que um profissional: seu trabalho não pode ser reduzido a uma rotina, supõe criatividade, envolvimento, compromisso, doação” (Paixão, apud Tambini, 1979, p. 330). Entre o tipo ideal (ou idealizado) de professor e o “profissional” real, de carne e osso, que executa seu trabalho, passam, em cada período histórico, concepções até conflitantes, o que dificulta o trabalho de

planejar especificamente a formação do educador. Que características deve ele possuir, que conteúdos dominar, quais as qualidades morais que deve exibir?

Muito ligada à questão da formação aparece a do elemento humano recrutado para o treinamento. De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelos principalmente ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental, o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher na força de trabalho. Em contraposição, essa assimilação fácil acarretou graves conseqüências para o *status* da ocupação. Citando drásticas palavras de Lortie:

“Atualmente as únicas ocupações que claramente atingiram reconhecimento profissional têm sido as ocupações masculinas. Ainda teremos que ver se uma ocupação predominantemente feminina em sua composição pode conseguir ou conseguirá reivindicar claramente a designação honorífica de profissão.” (Lortie, 1973, p.348).

Outro ponto importante a ressaltar quanto ao exercício da ocupação do educador é seu caráter dependente, seja em relação ao poder público, seja em relação a pessoas estranhas à “profissão” e que têm poder de decisão sobre seus membros.

Ainda um outro traço concorre para o enfraquecimento da ocupação de professor: a falta de compromisso entre o profissional e a profissão. Este aspecto é bem analisado por Blanche Geer (1973). A insuficiência do salário dos professores faz com que os homens, em geral chefes de família, procurem outras atividades para completar seu salário. Essas atividades podem se desenvolver de maneira a se tornarem mais rendosas do que o magistério, subseqüentemente abandonado sem muita relutância, já que não representa nunca um grande investimento para o profissional em termos de preparação ou de realização comprovada e reconhecida. Quanto às mulheres, grande parte delas, segundo a autora citada, já ingressa na ocupação com a expectativa de abandoná-la a favor da maternidade ou de eventual deslocamento do marido. Nesse sentido, o magistério é uma ocupação de acesso e locomoção fáceis. Para a autora “certamente a mais abaladora possível mudança ocorrerá se as mulheres algum dia se permitirem encarar o trabalho fora de casa como obrigação para ambos os sexos” (Geer, 1973, p.334).

Outro aspecto ainda merece atenção. Trata-se da contribuição das associações profissionais para a organização da ocupação como profissão. É inegá-

vel a importância desse fator para o amadurecimento do grupo de participantes enquanto profissionais. Há uma dimensão social que extrapola o exercício individual de qualquer ocupação e que só se desenvolve no contato e na discussão de problemas comuns entre grupos de profissionais. Miguel Arroyo (1980) chama a atenção para a importância da percepção clara e consciente por parte dos professores de sua posição e de seu trabalho, dentro da atual composição de forças do processo produtivo. A visão do educador como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção pode ajudá-lo a caminhar no sentido de uma definição profissional mais nítida.

Os resultados

A Estrutura Formal e a Dinâmica de Funcionamento das Unidades de Educação.

Das cinco unidades de educação estudadas, três pertencem a universidades (uma federal, uma estadual e uma particular) e duas são instituições isoladas (ambas particulares). Três delas são denominadas faculdades de educação e duas, departamentos de educação.

As três faculdades congregam de dois a sete departamentos, enquanto as unidades, estruturadas sob a forma de departamento, não se subdividem. A organização estrutural e o processo de tomada de decisões variam de unidade para unidade.

Observa-se que, nas cinco unidades estudadas, não há tradição e gestão participativa. De modo geral, a estrutura apresenta-se bastante hierarquizada e as decisões, na maioria das vezes, são tomadas "de cima para baixo". Em alguns casos esse processo se dá num clima bastante envolvente, em que grande parte do corpo docente se acha "umbilicalmente" ligada à instituição (muitos aí fizeram grande parte de sua formação acadêmica). Ressalta-se ainda que, nas unidades que fazem parte de uma estrutura organizacional de ensino de maior porte (o caso das universidades), a liberdade de ação fica um tanto restringida pela administração superior, ou mesmo por coordenações setoriais (os centros).

Embora seja evidente que, para uma análise mais aprofundada, seria preciso uma presença mais efetiva dos pesquisadores nessas IES, alguns problemas ficaram bastante claros, tanto através da leitura dos estatutos e regimentos quanto através das entrevistas. Entre os problemas evidenciados destaca-se a reprodução, dentro das instituições, das condições de autoritarismo então vigentes na sociedade brasileira. Tais condições explicitam-se nos documentos

normativos das instituições, no formalismo eleitoral, quando não na cooptação dos dirigentes que constituem órgãos executivos e deliberativos, tanto no nível de administração superior, como no nível de unidades. Refletem-se também na exclusão dos diferentes agentes – professores, alunos e pessoal administrativo das unidades – do direito de opinar sobre questões relativas a: política de ensino e pesquisa da instituição e do curso; política de pessoal e financeira; organização e planejamento dos cursos e, mais ainda, elaboração, explicitação e implantação da proposta pedagógica da unidade, quando existente.

Enfim, os dados da pesquisa permitem afirmar que, em geral, a participação – entendida como presença ativa de todos os interessados, representantes dos diferentes sujeitos que compõem as unidades de educação no processo de tomada de decisão, execução e avaliação de todas as atividades – é bastante inexpressiva. Em algumas dessas instituições, a maioria dos professores não participa diretamente de nenhum órgão, com exceção dos departamentos, cujo poder deliberativo é bastante limitado.

Entre os depoimentos, alguns merecem destaque por terem sido mais frequentes: a) “as decisões são tomadas nos órgãos colegiados, que têm um caráter bastante formal e são, em geral, instâncias privilegiadas dos titulares e adjuntos”; b) “é muito difícil a participação nas decisões, porque as estruturas de poder e dominação estão muito arraigadas em cada um de nós”; c) “não há uma tradição de participação no poder decisório na Faculdade, o que existe são reuniões formais – convocadas para comunicações –, havendo pouca oportunidade para discussão”; d) não há espaço para participação nas decisões dentro da Faculdade, o que “há é uma rede burocrática altamente formalizada, impedindo e, até mesmo, dificultando as iniciativas”; e) “as reuniões do Conselho Departamental – depoimento de vários professores de uma das unidades – servem primordialmente para a transmissão das decisões da Diretoria”. Isso conduz a um sério questionamento sobre como se desenvolve o processo decisório dentro dessas IES. No momento em que as unidades de educação discutem sua reestruturação, faz-se necessário também discutir e refletir sobre a estrutura de poder e participação nestas instituições.

Quanto à sistemática de reuniões e encontros, as opiniões, embora nem sempre coincidam, também deixam perceber a ausência de uma tradição de gestão participativa. Desse modo, a grande maioria dos professores entrevistados – isto é, mais de 80% – afirma que as reuniões em suas respectivas unidades têm caráter meramente informativo, sendo que, em alguns casos, não há espaço para discussões e detalhes. Ou ainda, que as decisões são divulgadas através de circulares – cartas ou ofícios – e de “papo informal”. Por outro lado, em

duas unidades estudadas, alguma coisa já vem sendo feita em termos de realização de encontros ou seminários de estudo para discutir e pensar os problemas da unidade e de seus cursos.

Em relação aos cursos dessas instituições, observa-se que todas as unidades estudadas oferecem, em nível de graduação, a Licenciatura em Pedagogia e as disciplinas pedagógicas da licenciatura em outras áreas de conhecimento. Todas as Faculdades de Educação, atendendo ao Parecer nº 252/69, do CFE, aboliram a distinção entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia. O título concedido a partir desse dispositivo passou a ser o de licenciado para qualquer habilitação, sob o argumento de que “os portadores de diploma de Pedagogia, em princípio, sempre deveriam ser professores de ensino normal”. Daí a Didática ser incluída entre as disciplinas obrigatórias do currículo de Pedagogia, fazendo parte do núcleo comum.

No Quadro 1 pode-se observar as habilitações oferecidas nas diferentes unidades.

Quadro 1 – Distribuição das unidades de educação estudadas, segundo as habilitações oferecidas

Habilitações \ Unidades de Educação	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4	Instituição 5
Magistério	X	X	X	X	X
Orientação Educacional	X	X	X	X	X
Administração Escolar	X	X	X	X	X
Supervisão Escolar		X	X	X	X
Inspeção Escolar					
Educação Especial	X		X		
Tecnologia Educacional	X				

O Quadro 1 é bastante expressivo em termos das habilitações oferecidas. Em primeiro lugar, observa-se uma freqüência quase total nas quatro primeiras habilitações previstas no Parecer nº 252/69, do CFE, que reformulou o Curso de Pedagogia. Todas as instituições têm habilitações de Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Com exceção de uma, as outras quatro unidades oferecem também a habilitação de Supervisão Escolar. Em segundo lugar, nenhuma das unidades pesquisadas oferece a habilitação de Inspeção Escolar, por ter sido, no Estado do Rio de Janeiro, incorporada à Supervisão Escolar. Em terceiro lugar, apenas duas outras habilitações – Educação Especial e

Tecnologia Educacional – são ministradas além das habilitações expressamente previstas pelo CFE. Isto posto, cabe indagar: por que, tendo o CFE, através do próprio Parecer nº 252/69, facultado às instituições a criação de outras habilitações, isto ocorreu tão pouco? Talvez uma das explicações possa ser encontrada tentando-se contextualizar o período em que foi instituída a Reforma Universitária e, em conseqüência, a regulamentação do curso de Pedagogia, feita um ano depois, época em que o País vivia um regime autoritário e repressivo, deixando pouco ou quase nenhum espaço às inovações. Isto vai refletir-se, inclusive, na organização estrutural das IES, dando origem à compartimentalização e à fragmentação.

Os Cursos: sua Estrutura e as Representações de seus Diferentes Agentes.

As licenciaturas em geral

Os dados da pesquisa mostram que, entre as instituições estudadas, são oferecidos de três a treze cursos de Licenciatura Plena e um Curso de Licenciatura de Curta Duração (Licenciatura em Ciências para o 1º grau), conforme apresenta o Quadro 2. Pode-se observar, ainda, que o número dessas licenciaturas seria bem maior se fossem desmembradas todas as licenciaturas oferecidas pelo Curso de Letras.

Quadro 2 – Licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento oferecidas pelas instituições estudadas

Instituições	Licenciaturas Oferecidas
1	Artes, Ciências Sociais, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Psicologia, Química.
2	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educ. Artística, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia, Química.
3	Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Enfermagem, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Psicologia, Química.
4	Geografia, História, Letras, Música.
5	Ciências (Lic. 1º grau), História, Letras, Matemática.

Quanto à Licenciatura em Ciências para o 1º grau (Licenciatura de Curta Duração), foi muito criticada pelos professores entrevistados da mesma Faculdade.

Trata-se de questão séria e importante, carecendo de discussão mais conseqüente, tendo em vista as polêmicas e resistências surgidas em torno do modelo proposto pelo CFE quanto à criação das “licenciaturas polivalentes”, introduzidas no sistema de ensino brasileiro na década de 60 e reforçadas a partir da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971. Através dos artigos 29, 30 e 31 da Lei nº 5692/71 e toda uma legislação complementar que a acompanhou – pareceres, indicações e resoluções – foi instituída a concepção da “Licenciatura Curta em Ciências” (Resolução nº 30/74, do CFE), tida como um modelo para a formação de professores desta área.

Entre as críticas de maior peso à implantação desse tipo de licenciatura, é apontada a impossibilidade de garantir uma formação científica e pedagógica razoável a futuros professores que deverão atuar no 1º e 2º graus, em virtude do descompasso entre a amplitude do currículo prescrito pela Resolução nº 30/74 e a exegüidade do tempo disponível para a sua integralização – 1.800 horas. Embora legalmente esta carga horária possa ser ampliada, a critério de cada instituição, pergunta-se: é razoável alongar a permanência de futuros professores numa instituição, aumentando os custos de sua formação sem que haja, em contrapartida, melhores condições de trabalho, uma formação científica mais consistente e uma formação pedagógica mais eficaz? (Doc. SBPC, 1981).

Com relação às disciplinas oferecidas pelas unidades de educação junto a outras licenciaturas, a pesquisa evidenciou pontos relevantes tanto através do exame de documentos das instituições, como por meio de entrevistas com os professores. Esses pontos dão algumas pistas para discussão, acrescidas de outras, colhidas particularmente nas entrevistas. Entre eles destacam-se:

- a) das cinco instituições pesquisadas, duas oferecem, como disciplinas da “complementação pedagógica”, apenas os mínimos obrigatórios, segundo o Parecer nº 672/69, do CFE;
- b) um dado que sugere algumas indagações diz respeito à forma como uma das “instituições” divide e oferece as disciplinas pedagógicas: todas são dadas em dois semestres (I e II), com duas horas semanais cada uma, sendo ministradas geralmente aos sábados, nos períodos da manhã (para os alunos do turno da manhã) e da tarde (para os alunos do turno da noite). A primeira indagação é: como desenvolver um trabalho pedagógico conseqüente, procurando oferecer adequada forma-

ção e buscando real integração entre conteúdos da área específica e a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, quando a Unidade de Educação concentra quase todo seu trabalho com os licenciandos num único dia da semana e com um horário fragmentado – 2 horas por disciplina em cada semestre? E mais: até que ponto isso não contribui mais ainda para aumentar o fosso existente entre professores das áreas de conteúdos específicos e das disciplinas pedagógicas? Finalmente, por que escolher os horários dos sábados, em geral considerados os menos nobres, para as disciplinas pedagógicas?

Um exame inicial dos dados empíricos permite constatar que, de modo geral, há muito pouco contato entre as unidades de educação e demais unidades responsáveis pelos cursos de licenciatura. Esse é um dos pontos mais focalizados nos depoimentos.

Nas entrevistas, sobretudo com professores de outras áreas, que exercem algum tipo de coordenação, ficou bem nítida a desvalorização do Curso de Pedagogia e da profissão de educador. Alguns até apontam para “uma confinamento espacial do pessoal de educação, recolhido num andar X”; outros usam expressões pejorativas, referindo-se aos pedagogos: “são as professorinhas”.

Um dos diretores de Faculdade entrevistado não só reconhece que há sérios problemas de relacionamento com as demais unidades, como acrescenta: “As metodologias de trabalho são muito diferentes. Para um físico, por exemplo, a educação parece uma brincadeira.” E prossegue: “É fundamental conseguirmos um espaço para a educação, mas não sei se estamos preparados para consegui-lo. Somos muito desiguais.”

Enquanto isso, a diretora de outra Faculdade, tomando como referência o fato de os professores serem por ela indicados para atuar nas disciplinas pedagógicas – inclusive na Prática de Ensino –, considera que isso já contribuiu para “uma articulação com os professores de conteúdo dessas licenciaturas” e, conseqüentemente, entre a Faculdade de Educação e demais unidades. Todavia, como se pode observar pelo depoimento de outros chefes de departamentos da mesma instituição, essas explicações parecem escamotear alguns problemas reais, quando dizem que “os professores da licenciatura – em número reduzido – estão vinculados à Faculdade de Educação, mas realizam um trabalho inteiramente isolado”. Ou ainda: “A complementação pedagógica é muito reduzida (duas horas por semana), precária e desarticulada da Faculdade de Educação.”

Outro dado importante, questionado por um dos agentes que exercem funções de chefia, diz respeito à formação acadêmica – em nível de graduação e pós-graduação – dos professores que atuam nas disciplinas da complementação

pedagógica. Em geral, afirma o entrevistado, os professores que lecionam essas disciplinas não são especialistas numa área específica do conhecimento. Se é que se está captando corretamente o movimento existente nesta colocação, um questionamento se impõe: como pretender que um curso que se propõe a formar professores seja reconhecido pela comunidade acadêmica, se aqueles que dão as chamadas disciplinas pedagógicas não têm um domínio adequado dos conteúdos das disciplinas que lecionam, juntamente com a capacidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelos futuros professores?

Com a preocupação de obter mais informações sobre como se dão as relações entre as unidades de educação e as demais unidades, procurou-se, através de entrevistas com professores que atuam diretamente na licenciatura, captar dados relativos às suas representações sob forma de opiniões e expectativas. Essas representações, embora não tenham um caráter formalizado e articulado, não podem ser desprezadas, pois contituem, às vezes, um verdadeiro guia de ação. "Elas expressam o modo particular pelo qual o ideário ou as teorias pedagógicas são filtrados pela prática do professor em particular, de acordo com suas condições de vida." (Mello, 1982, p.41).

Os dados sobre as representações dos professores a respeito da articulação entre as unidades de educação e demais licenciaturas enfatizam os aspectos sumariados a seguir:

- a) de modo geral, não há integração entre as unidades de educação e demais unidades que formam os futuros professores. No entanto, há iniciativas esporádicas de caráter pessoal e às vezes institucional. Grande parte das iniciativas institucionais têm, porém, apenas caráter formal. Exemplo limite desse caráter formal está expresso no depoimento de um professor: "A estrutura da instituição é esquizofrênica, já que o trabalho das comissões se superpõe e elas atuam paralelamente.";
- b) a Faculdade ou Departamento de Educação são desprestigiados e não gozam de certo *status* dentro da comunidade acadêmica, o que vai refletir-se na licenciatura. Alguns depoimentos colhidos nas entrevistas evidenciam essa situação. Assim, numa instituição que oferece o mínimo obrigatório das disciplinas pedagógicas, considera-se que "as disciplinas pedagógicas são mais do que suficientes"; professores de três outras instituições reclamam "a superposição das disciplinas didático-pedagógicas", o que parece sugerir falta de integração na proposta das disciplinas voltadas para a formação dos licenciandos.

O desprestígio dessa unidade evidenciou-se nos depoimentos de alguns professores: "A Faculdade de Educação, desprestigiada, não consegue o que solicita. Prova disso é que os licenciandos já chegam para cursar as disciplinas pedagógicas com uma visão de desvalorização da Faculdade." Ou mais sério ainda, a situação da Faculdade de Educação é crítica, segundo um depoente: "Qualquer dia vai dar conta que morreu e nem se apercebeu disso." Já no entender de outro entrevistado, que confirma que essa integração não existe entre as unidades, "a Faculdade de Educação deveria ser um centro de reflexão sobre educação". Desta forma, "ela se constituiria em um lugar onde os especialistas das várias áreas do conhecimento debateriam os problemas da educação".

Entre os entrevistados, encontra-se certa preocupação em indicar pontos críticos e apresentar sugestões de como tentar superá-los. Um professor de Didática e Prática de Ensino acha que "a integração só se faz por intermédio dos professores que atuam simultaneamente na Pedagogia e na Licenciatura". Outros, principalmente da área de ciências exatas, consideram como ideal que "os professores de conteúdo específico que trabalham nas licenciaturas tenham formação pedagógica ou algum envolvimento com o ensino em outros níveis (1º e 2º graus) ou, pelo menos, um interesse maior por educação". De acordo com o depoimento de alguns entrevistados, numa das unidades pesquisadas, há dois fatores que muito contribuem para essa integração: a) a procura do Curso de Mestrado em Educação por docentes de outras áreas; e b) o fato de as turmas das disciplinas pedagógicas das licenciaturas terem composição mista. Entretanto, esta organização das turmas foi questionada pelos alunos de todas as instituições: "A abordagem das disciplinas pedagógicas torna-se muito geral, distanciada das áreas de conteúdo específico."

Uma professora, ao referir-se às iniciativas de reformulação da formação pedagógica nas licenciaturas, queixou-se de "uma certa inércia" por parte da Faculdade de Educação. Já segundo outro entrevistado, a culpa de não haver integração entre a unidade de educação e as demais licenciaturas não cabe apenas à Faculdade de Educação, mas também às outras unidades. A desvalorização desse curso, sobretudo dentro das universidades, chega a tal ponto que, numa das instituições, as horas de trabalho dos professores que se apresentam voluntariamente para assumir a Prática de Ensino num determinado departamento não são computadas no plano individual acadêmico e, às vezes, eles passam a ser mal vistos entre os colegas, por estarem se dedicando a "um trabalho de menor significado". Frente a essa situação, pergunta-se: como superar esse problema, em nível institucional, sem uma reflexão mais séria, principalmente por parte de seus dirigentes e professores, a respeito da função do bacharelado

e da licenciatura como cursos de formação profissional?

Em suma, dois aspectos foram bastante enfatizados nas entrevistas, sobretudo pelos professores de educação, e carecem ser mais discutidos: primeiro, a constatação de que “a não valorização da licenciatura pelas unidades de origem (faculdades/escolas/institutos) muito tem contribuído para uma postura negativa dos alunos em relação às disciplinas de complementação pedagógica”; segundo, a existência de divórcio entre a formação pedagógica e a formação específica – que aparece em vários depoimentos – e que poderia ser sintetizada através da opinião de uma entrevistada: “A formação pedagógica é um mero acoplamento à formação específica.”

Com relação às representações de alunos sobre o curso, elas incluem tanto críticas e reivindicações quanto opiniões favoráveis e, de certo modo, referendam os depoimentos dos professores entrevistados.

Numa tentativa de sistematizar as opiniões colhidas nos questionários, destacam-se como principais críticas à licenciatura: a) ausência de integração entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico; b) falta de contato com a realidade, salientando-se particularmente a necessidade de que o estágio seja repensado e redimensionado (só numa das instituições os alunos reclamaram do excessivo número de observações nas escolas); c) disciplinas pedagógicas concentradas mais no final do curso (embora já existam tentativas de se oferecer essas disciplinas ao longo do curso); e d) formação de turmas mistas nas disciplinas pedagógicas, dificultando o atendimento dos interesses específicos dos alunos.

Quanto à ausência de integração mencionada anteriormente, alguns sujeitos apontam como causas, de um lado, a falta de conhecimento ou mesmo de interesse por parte dos professores das disciplinas pedagógicas; de outro, o fato de os docentes que lecionam as disciplinas de conteúdo da área específica “não estarem preparados para formar professores”. Na mesma linha de depoimento da maioria dos professores entrevistados, as opiniões e críticas dos alunos deixaram subjacente o desprestígio da Faculdade de Educação e do Curso de Licenciatura. Referindo-se às disciplinas pedagógicas, surgiram afirmações como: “parecem eletivas”, “não são levadas a sério, nem pelos professores, nem pelos alunos”, “as disciplinas são dadas de maneira estanque e desvinculadas da realidade”, “apresentando os conhecimentos como verdades absolutas e estáticas”.

Quanto à questão da desvinculação das disciplinas pedagógicas com a realidade, apenas numa instituição os depoimentos fogem à regra geral: ao invés de reivindicarem maior contato com as escolas da comunidade, os licen-

ciandos alegam número excessivo de observações e falta de objetividade e orientação na condução das mesmas, ao mesmo tempo que solicitam melhor estruturação e aproveitamento dessa atividade. Por outro lado, alguns alunos enfatizam nessa mesma instituição aspectos positivos desse trabalho nas escolas: “oportunidade de contato direto com a realidade” e “visão crítica da educação, particularmente da dinâmica de funcionamento do sistema escolar, proporcionando subsídios para o exercício do magistério”.

De modo geral, os depoimentos de professores e alunos insistem para que as disciplinas pedagógicas sejam oferecidas ao longo do curso. Entretanto, mesmo as experiências que procuram realizar essa proposta precisam ser mais bem dimensionadas, no sentido de haver uma real valorização da formação específica articulada com a formação pedagógica, possibilitando também que uma compreensão da realidade brasileira perpassasse toda a formação e todos os conteúdos ministrados, tanto de área específica como da parte pedagógica.

No que se refere à constituição de turmas mistas – disciplinas pedagógicas – há dois posicionamentos: a) um grupo de alunos – isso se reflete sobretudo nos depoimentos de licenciandos de três instituições – é totalmente contrário à constituição de turmas mistas nas disciplinas de complementação pedagógica, e b) outro grupo critica essa forma de organização de turmas, mas aceita que, entre essas disciplinas, as de caráter mais geral – Psicologia e Estrutura, por exemplo – possam ser oferecidas em turmas mistas, desde que se levem em consideração as áreas afins de conhecimento.

Como breve caracterização dos 204 sujeitos que responderam ao questionário, apresentam-se os dados a seguir:

- a) 56,6% dos sujeitos são da área de Ciências Humanas: 16,2%, da área de Saúde e Biomédica; 13,8%, de Ciências Sociais e 13,4%, da área tecnológica. Quanto ao período de crédito em que são introduzidas as disciplinas pedagógicas, observa-se em três das instituições analisadas maior concentração a partir do 6º período e, nas duas outras, essa concentração se dá nos últimos três períodos. No entanto, em quatro das cinco instituições encontram-se alunos fazendo disciplinas de complementação pedagógica a partir do 3º período, salientando-se, inclusive, duas tentativas de se oferecer a formação para o magistério após o 2º período, procurando-se desenvolver de forma integrada a parte de conteúdo específico e de formação pedagógica.
- b) Entre os alunos que responderam ao questionário, 163 (79,9%) trabalham ou já trabalharam, sendo que, desse total, 44,2% em magistério.

c) Quando se explora um pouco mais as explicitações de motivo da escolha do Curso de Licenciatura, as respostas revelam os seguintes resultados: 161 (78,9%) dos respondentes dizem que procuraram a Licenciatura por pretenderem lecionar; 21 (10,3%) para ampliarem seus conhecimentos, 4 (2%) para efeitos de promoção funcional na carreira do magistério; 3 (1,5%) por seu curso não oferecer outra opção – trata-se da licenciatura em História; 8 (3,9%) responderam que não sabem a razão pela qual estão fazendo esse curso, e 7 (3,4%) não deram nenhuma resposta. Entretanto, a questão relativa às perspectivas futuras de trabalho mostra: dos 161 sujeitos que procuram a Licenciatura visando ser professor, apenas um pouco mais da metade, ou seja, 89 (55,2%) dos respondentes pensam em lecionar e expressam expectativas nesse sentido. Dos demais, 20 (12,4%) atirram que não têm idéia do que vão fazer após o curso; 17 (10,5%) dizem apenas que “as perspectivas são ruins”; 6 (3,7%) as “consideram razoáveis”; 24 (14,9%) respostas são bastante diversificadas, sendo que 5 alunos (3,1%) se abstiveram de tecer qualquer comentário.

É possível, ou quase certo, que as respostas a essa questão sejam um reflexo da situação profissional do magistério, cujo salário é cada vez mais achatado, obrigando o professor a viver numa constante ameaça de perdas de ganhos conquistados e a dobrar jornadas ou a aumentar o número de horas-aula semanais.

A licenciatura em Pedagogia

De modo geral, os entrevistados que exercem alguma função ou cargo em direção ou coordenações nesses cursos mostram-se bastante críticos com relação à Pedagogia. Um dos pontos mais discutidos refere-se às “habilitações” tais como vêm sendo oferecidas a partir de 1969. Os depoimentos são bastante contundentes: “as habilitações, do jeito que são oferecidas, não levam a nada”; “o curso não está formando nem em termos de conteúdo, nem de prática, nem de instrumentação”; “o curso é fraco fragmentado e oferece muitas coisas em pouco tempo, sem o aprofundamento desejável”; isto contribui para que a formação dada “seja superficial e as pessoas fiquem no ‘ouviu falar’”.

Há também uma opinião generalizada entre os diretores e coordenadores de que as atuais habilitações deveriam ser remetidas para a pós-graduação, ou como uma complementação pedagógica após um período de experiência de ma-

gistério. Essa opinião é bastante reforçada nos depoimentos dos professores, como se verá adiante.

Outra crítica freqüente refere-se ao "caráter predominantemente psicologicista do curso", o que vem contribuindo para uma "descontextualização da educação brasileira".

Entretanto, o depoimento do dirigente de uma instituição pesquisada apresenta opinião bem diferente das mencionadas anteriormente. De acordo com o entrevistado, "o Curso de Pedagogia tem um bom nível"; essa opinião é fundamentada pelo fato de "os alunos obterem bons resultados em concursos"... A divergência de visão pode ser interpretada pelo fato do entrevistado fazer parte do corpo da direção de uma instituição particular com caráter empresarial, achando-se, portanto, embutido em seu discurso um certo pragmatismo: a instituição atende a interesses imediatistas da clientela que a procura. Como reforço dessa interpretação, poder-se-ia remeter a uma outra instituição particular pesquisada que não tem finalidade lucrativa. Percebe-se lá um esforço para a melhoria do curso. E embora boa parte de sua clientela procura o Curso de Pedagogia "para regularizar situações" (diretores, orientadores educacionais e supervisores pedagógicos em escolas particulares), a equipe de direção incentiva o aperfeiçoamento do corpo docente e busca uma reestruturação do curso, o que supõe uma insatisfação com o funcionamento e o nível do mesmo.

Numa das instituições, alguns entrevistados afirmaram ser o curso "extremamente teórico", observando ainda que "o 3º Grau perdeu seu caráter seletivo, baixando de nível". Segundo eles, "a formação no Curso de Pedagogia está se dando sem nenhuma relação com a realidade", donde se faz necessário dar maior ênfase "ao estágio enquanto prática".

As colocações desses professores refletem, de certo modo, posturas divergentes: ora privilegia-se a teoria em detrimento da prática, ora defende-se um curso mais prático, chegando-se a afirmações como esta: "Sou pragmata, estou 'cheia' de teoria."

À semelhança de diretores e coordenadores, vários professores criticaram o caráter psicologicista do Curso de Pedagogia, chegando um deles a dizer que "a Psicologia, enquanto matéria, é hegemônica em Educação", enquanto outro afirma que a Psicologia "contribuiu para uma descontextualização da Educação". Entre as críticas, destacam-se ainda: a) a não exigência de pré-requisitos para as disciplinas eletivas, nas diferentes habilitações; b) o fato de o currículo mínimo oficial ter sido tomado como currículo pleno ("e assim mesmo é mal dado", acrescentam alguns); c) o caráter "pretensamente científico" do curso; e d) a preocupação quase exclusiva com o fornecimento de informações em de-

trimento de uma formação mais consistente do futuro educador. Um dos entrevistados acrescentou: “Quando se pensa na formação do educador, deve-se pensar antes de tudo na integração da universidade com os outros níveis de ensino (1º e 2º graus).”

Em relação às habilitações, observa-se um certo consenso nas opiniões e expectativas dos professores entrevistados: para a maioria, as habilitações deveriam ser extintas. Os depoimentos são bastante incisivos e referendam os dois elementos da direção: “as habilitações, tal como estão sendo estruturadas, não funcionam”; ou ainda, “a formação do especialista, tal como está sendo feita, é falha, uma vez que a experiência docente é essencial”. Quanto a este último aspecto, foi repetidamente enfatizada a necessidade de se formar, primeiro, o professor, ficando as habilitações para o nível de especialização ou mesmo de pós-graduação *stricto sensu*, havendo ainda quem afirmasse que a formação do especialista deveria ser feita “no processo: discordo do ‘especialista teórico’; a prática faz o especialista”. Três professores comentaram: “As habilitações não têm consistência do ponto de vista epistemológico e não correspondem a um campo definido de trabalho.” Outros referiram-se também a este problema: “O egresso da Pedagogia é absorvido, em geral, como professor e não como especialista.” E mais: “Antes de ser supervisor, administrador ou orientador, é preciso ser educador, embora haja aspectos específicos, é preciso ter-se uma visão global do processo educacional.”

Finalmente, um entrevistado analisou a problemática dos especialistas, relacionando-a ao contexto político: “Sob a influência do tecnicismo, o especialista tornou-se instrumento de poder na escola, perdendo-se a credibilidade docente.” Segundo esse mesmo professor, “a Pedagogia está sofrendo um questionamento das bases em função da ruptura que sofreu em decorrência das mudanças políticas ocorridas no País”. E propõe: “a) mudança substancial do currículo; e b) ênfase na fundamentação, buscando-se uma formação mais sólida e aprofundada, o que implica ampliar-se a duração do curso para um mínimo de cinco anos.”

As críticas em relação à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado fizeram-se mais presentes entre os professores do que entre os diretores e coordenadores. Abordaram-se diferentes aspectos, como: finalidades e supervisão do estágio; duração, local onde se realiza e dificuldades existentes. Observou-se que o estágio não tem servido como elemento de mediação entre a teoria e a prática pedagógica em todas as instituições objeto de estudo. Em geral, o estágio é realizado no final do curso, servindo para cumprir uma exigência legal, tendo os professores se manifestado pela necessidade de que o mesmo seja ofe-

recido **ao longo** do curso.

Enquanto muitos vêm o estágio como “aplicação” da teoria, outros, poucos ainda, sentem a necessidade de buscar-se a integração teoria/prática, partindo-se da situação concreta de nossas escolas. Esta questão remete ao problema do local em que se realiza o estágio: para alguns, há inconveniência em se limitar o campo de estágio aos colégios de aplicação (CAPs), que, apesar de sua organização e disponibilidade, não representam fielmente a realidade das escolas da comunidade. Por outro lado, “o CAP não apresenta condições ideais de educação para seus próprios alunos, que sem vêm objeto de ensaios, testes, etc.”. Outro aspecto precário tem sido a supervisão do estágio. Como afirma um professor: “O estágio supervisionado só tem de supervisionado o nome.” Também as atividades exercidas pelo estagiário têm sido objeto de preocupação para os professores. Muitas vezes os estagiários são utilizados como mão-de-obra barata, executando tarefas burocráticas, sem oportunidade de uma participação crítica e reflexiva no processo.

Quanto às representações de alunos a respeito do Curso de Pedagogia, incluem tanto críticas como sugestões e estão mais centradas em cinco aspectos: a) o curso em geral e sua duração; b) as habilitações; c) o corpo docente; d) o currículo; e e) o estágio supervisionado. Dos 202 alunos que responderam ao questionário, 93 (46,0%) mostram-se satisfeitos em relação ao curso.

Deve-se observar, entretanto, que 67% destes respondentes satisfeitos com o curso pertencem a uma única instituição, cuja direção declara que “a maior procura do curso é para a habilitação Administração Escolar, já que os alunos têm em mente abrir escolas ou já têm escolas”. Por outro lado, professores entrevistados desta mesma instituição apontam para o baixo rendimento do corpo discente, o que atribuem ao fato de o Curso de Pedagogia constituir-se “num trampolim para outros cursos”, aos quais não conseguiriam ter acesso pelo concurso vestibular. Esta discrepância de opiniões (direção/corpo docente/corpo discente) sugere que o assunto deveria ser retomado posteriormente e bem mais estudado, já que, em relação aos alunos, a pesquisa limitou-se a uma sondagem inicial.

A título de ilustração, seguem-se alguns depoimentos. Dos respondentes que se declararam **satisfeitos**, são apontadas as seguintes razões: “o curso oferece subsídios para o exercício de profissão”, ou “responde às expectativas”; “é uma forma de legalizar a situação funcional”; ou ainda, “pensa abrir uma escola”.

Os 58 respondentes (28,7%) que se declararam **parcialmente satisfeitos** apresentam como justificativas para essa opinião: “a superficialidade com que

os conteúdos são trabalhados nas diferentes disciplinas”; “insatisfação em relação às habilitações, tal como são estruturadas”; “falta de compromisso e seriedade de alguns professores”, etc. Por sua vez, os 43 (21,3%) que se dizem **insatisfeitos** apresentam como justificativas sérias críticas ao curso em geral e ao seu funcionamento: “as disciplinas, na maioria delas, são inúteis e desnecessárias”; “o currículo está ‘inchado’ de disciplinas desnecessárias”; “o curso fica muito a desejar” e “não dá base para atuar nem como especialista, nem como professor”; “o curso é acrítico”; “sinto uma necessidade muito grande de ter um curso mais próximo da realidade”; “na Pedagogia não há integração entre a teoria e a prática”; “se o aluno estiver perdido, não tem como esclarecer suas dúvidas”.

Quanto às sugestões relativas ao curso, os respondentes sugerem uma maior integração entre as disciplinas e, nas instituições em que existe um Ciclo Básico, apontam para a necessidade de uma reformulação geral do Curso de Pedagogia no sentido de uma efetiva articulação entre o ciclo básico e o profissionalizante. Por outro lado, sentem uma necessidade urgente de se articular a teoria e a prática pedagógicas, tornando o curso mais integrado à realidade, a partir inclusive das experiências dos alunos. Deve-se observar que as sugestões dos respondentes foram feitas predominantemente por aquelas que se declararam total ou parcialmente satisfeitos com o Curso.

No que se refere às habilitações, não há convergência de opiniões: há um grupo que se diz satisfeito com as habilitações tal como são oferecidas; um segundo grupo sugere um melhor embasamento teórico; um terceiro reivindica a eliminação das habilitações ou a transferência das mesmas para a pós-graduação.

A respeito do corpo docente, as sugestões dos alunos apresentam um caráter mais propriamente de exigências: a) exigências do ponto de vista profissional (aperfeiçoamento e atualização dos professores; enfoque inovador nas disciplinas; professor com experiência prévia nas disciplinas e atividades que exercem; maior dinamismo nas aulas; cumprimento efetivo dos programas); b) exigências do ponto de vista pessoal (maior envolvimento com a própria prática pedagógica; maior seriedade e responsabilidade e maior abertura nas relações com os alunos).

Opiniões e/ou sugestões sobre o “currículo” mostram, de modo geral, ser necessária uma reformulação, a fim de que se “evite um currículo ‘inchado’”; dê maior ênfase às disciplinas de fundamentação e que sejam incluídas outras, tais como: Cultura Brasileira, Introdução à Ciência Política, Antropologia, Ética Profissional, Matemática, etc., aumente a carga horária de Português e, fi-

nalmente, “dê maior ênfase à prática pedagógica e menos teoria”.

Em relação ao estágio supervisionado, as sugestões dos alunos são bastante divergentes: há um grupo que defende o estágio ao longo do curso, enquanto um outro propõe a redução do mesmo, chegando até a sugerir a sua eliminação para os que têm experiência anterior em magistério. Observe-se que grande parte dos que assim se posicionam fazem o curso à noite e trabalham, em geral, durante o dia inteiro. Por outro lado, alguns propõem antecipar a sua realização para o 5º período, enquanto outros apenas criticam a sua realização nos últimos períodos de crédito. Outro aspecto bastante enfatizado diz respeito à “necessidade de uma real supervisão do estágio”, o que leva a uma afirmação contundente: “o estágio precisa ser moralizado”.

Numa tentativa de caracterizar os 202 alunos da Pedagogia que responderam ao questionário, como foi feito em relação ao corpo discente das licenciaturas em geral, serão apresentados, de forma sumária, alguns dados:

1. De modo não muito enfático, 87 (43,1%) dos respondentes afirmaram simplesmente que **escolheram o Curso de Pedagogia** porque “gostam de educação”, enquanto 49 (24,2%) apresentam como justificativa o fato de trabalharem ou pretenderem “trabalhar em educação”. Observe-se que a maior parte desses alunos atuam ou já atuaram como professores da primeiras séries do 1º grau. Dentre as respostas à questão “por que educação?”, a que apresenta maior frequência é “gostar de lidar com crianças e/ou jovens”, perfazendo um total de 26 sujeitos (12,9%). Outras respostas dadas, embora menos frequentes, mas sugestivas como explicação dos interesses dos alunos em relação ao curso. Entre elas destacam-se: “por pretender abrir uma escola” (5,4%); “para dar continuidade aos estudos anteriores” (8,4%); “como realização profissional” (2,0%); para “melhor atuar na sociedade” (1,0%). Dos 202 respondentes, apenas 6 (3%) não apresentaram qualquer justificativa para o fato de estarem fazendo Educação.
2. A maior concentração de alunos respondentes encontra-se no 5º e 6º períodos de créditos e, do total de sujeitos que responderam ao questionário, 17,3% não declararam o período que estavam cursando.
3. Quanto à habilitação que está sendo cursada, as respostas são bastante diversificadas, como mostra a Tabela 1. Dos 23 alunos que não responderam, 19 disseram que estavam cursando apenas disciplinas do Curso Básico e 4 deixaram em branco.
4. O quarto grupo de respostas diz respeito às “razões da escolha da(s)

Tabela 1 – Distribuição dos alunos de Pedagogia, segundo a(s) habilitação(ões) que está(ão) cursando

Habilitações	Alunos respondentes	F	%
Magistério e Orientação Educacional		46	22,8
Administração e Supervisão Escolar		33	16,3
Administração Escolar e Magistério		27	13,4
Administração Escolar		18	8,9
Magistério		17	8,4
Orientação Educacional		16	7,9
Or. Educacional e Sup. Escolar		12	6,0
Educação Especial		5	2,5
Magistério e Tecnologia Educacional		2	1,0
Tecnologia e Educação Especial		1	0,5
Supervisão Escolar		1	0,5
Administração e Educação Especial		1	0,5
Não responderam		23	11,3
TOTAL		202	100,0

habilitação(ões)”. As respostas de maior incidência foram: 71 (35,1%) “por gostar da(s) área(s)”; 43 (21,3%) porque “pretendem trabalhar na habilitação ou têm escola”; 12 (5,9%) para ter um contato mais direto com o aluno; e 10 (4,9%) pela importância que atribui à habilitação escolhida. As demais respostas são bastante diversificadas e sem maior expressão; alguns repetem a mesma justificativa dada à questão “por que educação?”.

- Quanto à questão “se trabalham ou já trabalharam”, dos 165 alunos que responderam de forma afirmativa, 47,2% dizem ter trabalhado ou trabalham em magistério; 25,5% em outras atividades no campo da educação; e 27,3% em atividades bastante diversificadas.

Embora a pesquisa tenha-se limitado a uma sondagem, no que diz respeito aos alunos, houve uma preocupação de se fazer entrevistas com alunos representantes do corpo discente que têm alguma atuação direta em órgãos colegiados e centros acadêmicos (CAs) ou participação (como delegados) em encontros/seminários sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Infelizmente, só foi possível fazer três entrevistas nesta direção.

Segundo esses três entrevistados, a clientela dos cursos de Pedagogia se caracteriza, com poucas exceções, por não ter um interesse específico pelo fe-

nômeno educativo. Um dos entrevistados classificou o alunado de sua instituição em quatro grupos: a) “os que já têm emprego certo”, em geral preocupados com diploma e as notas; b) os que estão em busca de ascensão social e profissional; c) os que têm interesse por educação e se esforçam por crescer na área – grupo menor; e d) os que não sabem o que querem e resolvem “cair” na Pedagogia (por não terem acesso, no vestibular, a outras áreas). Neste último caso, “alguns se decidem a tempo, enquanto outros vão ‘rolando’”.

Com relação ao curso, os três entrevistados, talvez pelo fato de terem maior contato com o corpo docente e com as intuições como um todo, dão depoimentos bastante aproximados dos do corpo docente. Assim, parece-lhes necessária uma reformulação do curso no sentido de:

- um planejamento mais integrado entre as disciplinas e os ciclos básicos e profissionalizantes, para que se evite uma superposição de conteúdos e atividades, o que ocorre com relativa frequência;
- maior embasamento na formação geral, “evitando-se assim uma mentalidade tecnicista, unilateral e superficial”. São citadas, especificamente, como disciplinas a serem oferecidas e/ou aprofundadas: Antropologia, Filosofia e Sociologia;
- discussão mais ampla sobre a validade das habilitações no nível de graduação, já que estas habilitações colaboram para o caráter tecnicista do atual curso;
- séria revisão da forma pela qual vem sendo desenvolvido o estágio, que, segundo os entrevistados, deveria ser feito ao longo do curso, evitando-se assim a dicotomia entre a teoria e a prática educativa.

No que se refere à atuação dos professores em sala de aula, os entrevistados reclamam maior integração entre os conteúdos e as atividades extraclasse (seminários, encontros, palestras, painéis, etc.) promovidas na área de educação. Quanto à avaliação, consideram que, de um lado, há muita rigidez nos aspectos burocráticos (datas de prova, pesos atribuídos a provas finais, etc.), o que impede que “a avaliação seja encarada como instrumento educativo”, por outro lado, consideram “baixo o nível de exigência dos professores do Curso de Pedagogia”.

O Educador: sua Identidade como Profissional

Sob este título, procurou-se sistematizar as representações que os educa-

dores entrevistados fazem de si próprios enquanto profissionais, e o tipo de compromisso com a profissão demonstrado por aqueles que atuam nas licenciaturas em geral e nos cursos de Pedagogia. Os dados obtidos estão apresentados em dois subitens: no primeiro, tenta-se captar as representações e percepções do educador como profissional e, no segundo, com relação a seu compromisso profissional.

As representações e percepções do educador como profissional

Com relação à pergunta “o educador é um profissional?”, as respostas dos entrevistados, nas cinco instituições, parecem sugerir que haja ambigüidade na representação que fazem de si mesmos, quer como **profissionais**, quer como **educadores**.

Da mesma maneira que se encontram respostas taxativas do tipo “o educador é um profissional como outro qualquer, pois exerce uma atividade remunerada”, ou “porque tem uma profissão reconhecida oficialmente”, ou ainda “porque tem um papel reconhecido pela sociedade”, encontram-se outros depoimentos que se contrapõem a estas afirmativas: “o educador não é um profissional como os outros, porque sua atividade é pulverizada”; “não tem consciência de ser um profissional”; “não goza de determinado *status* social”; ou, ainda, “não tem uma ética profissional definida para a categoria”.

Quanto à representação em relação ao que se entende por **educador**, as entrevistas também revelam uma certa dubiedade: ora parecem referir-se ao educador como alguém que exerce uma atividade ou função social, ora parecem referir-se às características pessoais que devem possuir os que exercem este tipo de função. Os depoimentos a seguir evidenciam esta indefinição: “o professor é alguém que vive a profissão com envolvimento”, “paixão”, “vibração”, “ideal”. Ou, então, o professor deve: “ser um produtor de conhecimentos”; “ter seriedade”; “ser responsável”; “relacionar-se bem com os alunos”; “ter conhecimento sólido, tanto em relação a conteúdos quanto à realidade brasileira”; “saber transmitir conteúdos”; “exercer o magistério não como um ‘bico’”; “ter consciência crítica” e “ser reivindicador consciente de sua categoria” como um ‘bico’”; “ter consciência crítica” e “ser reivindicador consciente de sua categoria”.

Todos estes depoimentos, aparentemente contraditórios, revelam a dificuldade, por parte dos profissionais que atuam na área de educação, em definir o específico de sua própria profissão. Este fato deverá estar contribuindo para que constitua ainda um problema a ser equacionado o estabelecimento de um

corpo de conhecimento necessário à formação deste profissional.

Compromisso profissional

Para a análise dos dados referentes a este subitem, consideram-se dois aspectos: a) o aspecto de auto-aperfeiçoamento profissional (que se expressa em filiação a associações científicas, participação em pesquisas, em encontros, cursos, seminários, jornadas, etc.); b) o aspecto de compromisso com a categoria profissional (filiação a órgãos e entidades de classe).

Com relação à preocupação como auto-aperfeiçoamento profissional, não se levou em conta o fato de grande parte dos entrevistados ter concluído, ou estar cursando, pós-graduação. Este dado não foi considerado relevante pelo fato de, no interior mesmo das instituições, haver algum incentivo neste sentido, sob forma de progressão funcional e/ou melhoria salarial.

São relevantes, portanto, para a pesquisa as opiniões que se referem aos três itens mencionados: filiação a associações científicas, participação em projetos de pesquisa e participação em encontros, seminários, cursos, etc.

As entrevistas evidenciam, em geral, um reduzido número de professores filiados a associações científicas, pouca ou nenhuma participação em projetos de pesquisa e pouco interesse por seminários, encontros, etc. Deve-se ressaltar entretanto que, em uma das instituições pesquisadas, este clima é diferente: com poucas exceções, o corpo docente participa intensamente de iniciativas ligadas à área de educação, sendo ela própria, instituição, responsável por várias dessas iniciativas: simpósios, seminários, ciclo de conferências, etc. Além disso, a quase totalidade de seus professores está envolvida em pesquisas, quer individuais, quer institucionais.

A falta de participação nas demais instituições é atribuída, pelos entrevistados, à burocracia (em uma das instituições) e à falta de apoio financeiro (em todas). Um dos entrevistados, entretanto, reconheceu que os professores também têm culpa neste estado de coisas, "na medida em que assumem atitude passiva sem reivindicar apoio".

Quanto ao compromisso com a categoria profissional (filiação a órgãos e entidades de classe), em três das instituições pesquisadas, cerca de 50% dos professores entrevistados são membros de uma ou mais entidades ou órgãos de classe (Sindicato de Professores, Associação de Docentes, CEP), enquanto nas outras há um baixo nível de filiação, de participação e até de desconhecimento do papel desses órgãos.

Finalmente, uma questão relativa ao educador como profissional, embora

tenha sido pouco levantada, refere-se à necessidade de o profissional em educação ter claro o projeto em que ele está apostando; acreditar no que está fazendo e saber que, por mais que seu trabalho se apóie em recursos metodológicos, a sua eficácia não será alcançada se não houver uma fundamentação teórica, dentro de uma postura crítica que inspire sentido e orientação ao trabalho.

Indicações e sugestões para propostas alternativas

A análise e a discussão dos dados sobre as práticas de formação de educadores em instituições de 3º grau indicam alguns pontos em que existe certa convergência de opiniões, e outros que merecem ser objeto de discussão mais ampla ao nível das instituições. Estes pontos podem ser tomados como indicações e/ou sugestões, tendo em vista apresentar subsídios para a reformulação dos cursos oferecidos pelas unidades de educação:

- a) **Necessidade de maior participação nas IES.** Através das entrevistas, ficou evidenciado que a participação no processo decisório dentro das instituições é precária. Ora, se se deseja que os agentes do processo educativo assumam a co-responsabilidade neste processo, é necessário que se garanta o caráter democrático dos mecanismos internos de participação e de representação. Isto exigirá, por parte da instituição, rever e definir: os objetivos e princípios que a orientam; a natureza das relações de poder, ou como deve ser efetivada a participação de todos que estão comprometidos com o curso e a instituição como um todo. Mais ainda, vai exigir que seja explicitada a finalidade da participação e definidos os níveis e os momentos em que deve ocorrer.
- b) **A importância e a exigência da interdisciplinaridade.** A pesquisa evidenciou, tanto através das entrevistas com os professores quanto das respostas aos questionários dos alunos, o caráter fragmentário, desarticulado, dos cursos oferecidos pelas instituições investigadas. Esta falta de integração conduz a uma visão pulverizada da realidade. Urge, portanto, para que se possa superar esta compartimentalização do saber, orientar os cursos para uma efetiva articulação entre os diferentes campos de conhecimento, de modo a permitir ao alunado uma visão de globalidade dos problemas a serem estudados.
- c) **Necessidade de se rever o enfoque dado aos conteúdos trabalhados.** Nessa linha, os dados parecem apontar menos para uma urgência de reformulação de conteúdos do que para um repensar de seu trata-

mento: é recorrente na pesquisa a denúncia da dicotomia entre a teoria e a prática, e entre o curso e a realidade educacional do País. Esse estado de coisas tem contribuído, em muitos casos, para um certo praticismo estéril ou para uma prática esvaziada da teoria.

- d) **Necessidade de se repensar e redimensionar o estágio e a prática de ensino.** As evidências colhidas neste sentido constituem praticamente consenso: o estágio não tem cumprido sua função real de mediação entre a teoria e a prática pedagógica, ou seja o **lugar** da relação de unidade entre conhecimentos teóricos e trabalho concreto. Ao contrário, é encarado e percebido como um mero mecanismo de ajuste para solucionar o problema da desarticulação entre teoria e prática. Sugere-se, portanto, que o estágio seja feito ao longo do curso, de forma a orientar o licenciando para ser capaz de analisar, criticar e propor práticas educativas inovadoras.
- e) **Necessidade de reformulação das licenciaturas em geral.** No que diz respeito a esses cursos, os dados da pesquisa indicam, além dos já mencionados nos itens anteriores, (b, c e d), alguns pontos:
- exigências de uma melhor explicitação, no interior das IES, da função do bacharelado e da licenciatura como cursos de formação profissional. Observa-se, em algumas instituições, maior valorização do bacharelado em detrimento das licenciaturas. Estas constituem, “via de regra, meros apêndices das diferentes formas de bacharelado, desempenhando, na prática, a função cartorial de garantir os requisitos burocráticos que permitirão converter bacharéis em professores” (Saviani, 1980);
 - falta de integração entre a formação de conteúdo específico e a formação pedagógica. As entrevistas e os questionários sugerem, em sua maioria, que a formação pedagógica se dê ao longo do curso, de forma a propiciar uma integração mais efetiva de conteúdos, tendo-se em vista a formação do futuro professor;
 - urgência de eliminação de licenciaturas curtas, no Rio de Janeiro, pela impossibilidade de se garantir uma formação científica e pedagógica adequada a futuros professores de 1º e 2º graus, em virtude do descompasso entre a amplitude das necessidades curriculares e o tempo disponível, nesses cursos, para sua integralização.
- f) **Necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia.** Além dos pontos comuns aos cursos de licenciatura, já indicados nos itens b, c e d, a pesquisa permitiu que se retirassem alguns elementos para fornecer

subsídios a uma reformulação dos cursos de Pedagogia:

- fundamentação teórico-prática consistente, apoiada na filosofia e nas ciências da educação, procurando-se desenvolver nos alunos: uma postura consciente e crítica; as qualidades de clareza, de ordenação de pensamento e de método de trabalho científico, em contraposição ao atual tecnicismo acrítico do curso, que resulta na ritualização da futura prática docente;
 - extinção urgente das habilitações, em nível de graduação, tal como estão estruturadas, pois levam o “especialista” a tornar-se um “técnico” alienado do contexto sócio-político-cultural da realidade brasileira. Os dados da pesquisa apresentam sugestões alternativas:
 - formação do especialista em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.
 - formação do especialista “em processo”;
 - necessidade de uma ampla discussão em nível das IES, sobre o que é o específico do pedagogo, enquanto profissional, para que se possa estabelecer o corpo de conhecimento necessário à sua formação.
- g) **Incentivo à realização de estudos e pesquisas.** As entrevistas evidenciam, em pelo menos três das instituições, a ausência de pesquisas, justificada pela falta de incentivos, principalmente financeiros. Emerge, pois, dos dados obtidos, a necessidade de agilizar o fluxo de informações entre as IES e os órgãos financiadoras, visando a propiciar condições de trabalho para estudos e pesquisas, que possam realimentar as práticas educacionais inovadoras nos diferentes graus de ensino.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, 2(5):5-23, jan. 1980.
- AVERCH, H.A. et alii. **How effective is schooling?** a critical review and syñthesis of research findings. Sta. Monica, Rand Corporation, 1972.
- AZEVEDO, Leda. M. **O estágio supervisionado: análise crítica.** Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1980. dissertação (mestrado)
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. *Documenta*, Rio de Janeiro (100):101-39, abr. 1969.
- _____. Parecer nº 672/69. *Documenta*, Rio de Janeiro (105):117-9, set. 1969.
- _____. Parecer nº 45/72. *Documenta*, Brasília (134):107-16, jan. 1972.
- _____. Parecer nº 349/72. *Documenta*, Brasília (137):155-73, abr. 1972.
- _____. Resolução nº 30/74. *Documenta*, Brasília (164):509, jul. 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos – 1980-1985.** Brasília, DDD, 1980.

-
- DOCUMENTOS SBPC. Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, 33(3):369-77, mar. 1981.
- GEER, Blanche. Occupational commitment and the teaching profession. In: SIEBER, Sam D. & WILDER, David E., eds. **The school in society**. New York, The Free Press, 1973.
- GOMES, Cândido Alberto C. **Professor, escola e tecnologia: uma abordagem da sociologia das organizações**. Rio de Janeiro, 1983. mimeo.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de philosophie**. Paris, PUF, 1960.
- LIEBERMAN, Myron. **Education as a profession**. Englewood Cliffs, N.Y., Prentice Hall, 1956.
- LORTIE, Dan. The partial professionalization of elementary teaching. In: SIEBER, Sam D. & WILDER, David E., eds. **The school in society**. New York, The Free Press, 1973.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1982.
- MENDES, Durmeval Triguero. Fenomenologia do processo educativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. 60(134):140-72, abr./jun. 1974a.
- _____. Filosofia da educação fundamental e média. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, 48(2):5-12, mar. 1974b.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1980.
- _____. **Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador**. São Paulo. s.d. mimeo.
- SCHWARTZ, Bertrand. **A educação amanhã: um projeto de educação permanente**. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SEMINÁRIO SOBRE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA: CONHECIMENTO E REALIDADE. São Paulo, 1980. Relatório final, São Paulo, FCC/CNPq, 1980.
- TAMBINI, Maria Inez S.B. **O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na Grande Belo Horizonte**. Belo Horizonte, UFMG, 1979. dissertação (mestrado)
- VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- WARDE, Miriam J. A universidade e a formação de professores para a educação geral no ensino do 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5):45-54, 2.sem. 1980.

Recebido em 15 de março de 1987

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora adjunta IV na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

This paper examines teacher training in Higher Education Institutions – HEI – from data obtained in research carried out by a group of teachers and students of PUC/RJ, Department of Education, from May 82 to May 84. The results

show demand of: larger partnership in decisions within HEI; larger integration between unities that are responsible for teacher training; revision of contents in teacher training courses; redimension of block teaching and teaching practice; reform of licentiaship in general, demanding within HEI, clearer definition on the function of bachelorship and licentiaschip as vocational training courses; revision of Pedagogy courses, indicating, among other items, urgent abolishment of traditional qualification, in graduate level as they are structured at present.

L'article examine les pratiques de formation de l'éducateur aux institutions d'enseignement supérieur, à partir des données obtenues en recherche réalisée par un groupe de professeurs et élèves du Département d'Education de la PUC/RJ, dans la période de mai 1982 à mai 1984. Les résultats indiquent le besoin de: participation plus ample au procès de décision à l'intérieur des IES; intégration plus forte entre les unités responsables par la formation des professeurs; révision d'intention donnée aux contenus travaillés dans les cours de formation de professeurs; reconsidération sur le Stage et la Pratique d'Enseignement; réformulation des licences, exigeant d'une façon générale, à l'intérieur des IES, une explicitation plus claire sur la fonction des licences comme cours de formation professionnelle; reformulation des cours de pédagogie, indiquant parmi d'autres, l'extinction immédiate des habilitations traditionnelles, à niveau de licence, tel comme elles sont structurées.

Examina las prácticas de formación del educador en instituciones de enseñanza superior, a partir de datos recogidos en investigaciones realizadas por un grupo de profesores y alumnos del Departamento de Educación de la PUC/RJ (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro), en el período de mayo de 1982 a mayo de 1984. Los resultados indican la necesidad de: mayor participación en el proceso de decisión dentro de las Instituciones de Enseño de Nivel Superior; mayor integración entre las unidades responsables por la formación de profesores; corrección de los enfoques dados a los contenidos trabajados en los cursos de formación de educadores; reorganizar el tirocinio supervisionado y de la práctica de la enseñanza; reformulación de la licenciatura como curso de formación profesional; reformulación de los cursos de pedagogía indicando entre otros puntos la extinción urgente de las habilitaciones tradicionales, en nivel de graduación, tal como están estructuradas.

Trabalho e educação: a reordenação necessária no contexto da Revolução de 1930*

Maria Aparecida Ciavatta Franco

Maria Célia de M. N. Simon

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Este estudo identifica a educação e o trabalho como temas de "salvação" nacional no contexto dos anos vinte e trinta, o que implica o reconhecimento das áreas do trabalho e da educação como objeto privilegiado da ação política desenvolvida nas esferas do poder do Estado implantado com a vitória da Revolução de 30. O pensamento educacional que emerge desse contexto se expressa, entre outros meios, através dos chamados ideólogos ou teóricos autoritários do período, tais como os autores aqui focalizados – Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos –, e também é manifestado nas propostas de reconstrução nacional do Governo Provisório. Esses autores e esses acontecimentos adquirem sua verdadeira significação quando integrados ao projeto autoritário em cursos na época, no âmbito das contradições inerentes ao processo mais global da ampliação das relações capitalistas no Brasil e das lutas pela hegemonia, entre os setores dominantes da sociedade.

Introdução

Iniciamos esta pesquisa indentificando a educação e o trabalho como temas de "salvação" nacional no contexto dos anos vinte e trinta. Esta indentificação implica o reconhecimento das áreas do trabalho e de educação como objeto privilegiado da ação política desenvolvida nas esferas do poder do Estado, implantando com a vitória da Revolução de 1930.

Trata-se de um estudo do pensamento educacional no Brasil, na linha dos chamados estudos do pensamento político e social, que buscam entender as idéias e as ações à luz das relações sociais. Dentro de uma visão de realidade historicamente determinada, visamos não ao tratamento geral do tema e sim das

* Este artigo sumaria os resultados principais da pesquisa desenvolvida de outubro/85 a março/87, conforme o projeto da pesquisa sob o Contrato PUC/RJ/INEP nº 12/85. A íntegra do trabalho encontra-se no Relatório Final, FRANCO, Maria Aparecida C. & SIMON, Maria Célia N. de M. **Educação e trabalho**: dois temas de salvação nacional no alvorecer dos anos trinta. Rio de Janeiro, PUC-RJ, Departamento de Educação, 1987.

idéias, normas, valores, ações que possam constituir um certo ideário articulado aos diferentes fatores e processos em curso na estrutura política e econômica da sociedade na época focalizada.¹

O pensamento educacional que emerge desse contexto se expressa, entre outros meios, através dos chamados ideólogos ou teóricos autoritários do período, tais como os autores aqui focalizados – Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos. Ele também se manifesta nas propostas de reconstrução nacional do Governo Provisório, ao nível das relações específicas do Estado, como a criação do Ministério dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública, ambos em 1930, e nas ações complementares, como as leis do trabalho e da previdência social, a organização dos sindicatos corporativos e a reorganização do ensino a nível nacional.

Esses autores e esses acontecimentos adquirem sua verdadeira significação quando integrados ao projeto autoritário em curso na época, no âmbito das contradições inerentes ao processo mais global da ampliação das relações capitalistas no Brasil e das lutas pela hegemonia, entre os setores dominantes da sociedade.

A Questão da Pesquisa Histórica

Se iniciamos nossa pesquisa com um “dado empírico singular, isolado e abstrato” – a obra e a atuação de Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos – é com a clara consciência de que ele não se esgota em si mesmo. Recusamos, assim, a hipótese da existência de pontos de partida absolutos ou de problemas definitivamente delimitados para os quais seriam possíveis soluções também definitivas.

A marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso, de fato, se configura como uma oscilação permanente e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal. Assim, a história não pode se limitar ao nível do relato, mais ou menos se como se estivesse com os pés em duas canoas: uma da “ciência”, outra da literatura.

¹ O sentido que damos ao termo pensamento educacional distingue-o da expressão “pensamento pedagógico”. O termo pensamento educacional é mais abrangente, relaciona-se ao processo da educação como um todo, privilegiando sua dimensão política e social. Essa linha de análise é convergente com o pensamento de Mendes em recente trabalho sobre autores escolanovistas (Mendes, 1986). Ao contrário do que prevalece no pensamento educacional da Escola Nova, a justa compreensão dos fenômenos educacionais supõe a articulação do pedagógico com a economia e a política, o que significa problematizar a educação ao nível das relações estruturais que a determinam.

Para que, efetivamente, alcance o nível de conhecimento rigoroso, o singular deve ficar subsumido ao universal e este, por sua vez, não pode ser hipostasiado de forma a se tornar uma realidade com substantividade à parte.

O homem individual não pode ser, de forma alguma, arrancado de seu "aqui e agora"; ele não é regido, simplesmente, por uma categoria universal. Por outro lado, tendo em vista que o "aqui e agora" se constitui em um determinado momento do desenvolvimento histórico, torna-se evidente que ele não é predicado exclusivo da individualidade, mas que alcança uma certa generalidade – comum aos indivíduos de uma classe social, por exemplo.

A obra e a atuação de Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos, dentro dessa perspectiva, só adquirem sua verdadeira significação quando integradas ao conjunto de idéias que configuram o projeto autoritário no Brasil dos anos vinte e trinta, projeto no qual setores das classes dominantes brasileiras, em seu esforço de construção de uma nova hegemonia, encontraram subsídio ideológico para dominar o poder político, no âmbito das contradições inerentes ao processo global da ampliação das relações capitalistas no Brasil. Só assim sua obra e atuação na política e na educação podem ser compreendidas. Em outras palavras, os indivíduos Alberto Torres, ou Oliveira Vianna, ou Francisco Campos resultam de um processo de individualização, e somente reportadas a este processo suas existências como indivíduos adquirem sentido. Isto é, trata-se, em nosso caso, de identificar nos textos estudados o entrelaçamento das idéias pedagógicas e das propostas educacionais abrangentes com o ideário político de setores das classes dominantes brasileiras em seu projeto de organização política e econômica da sociedade, nos anos posteriores à Primeira Guerra Mundial.

Não perguntamos se esses autores eram "pensadores autoritários", mas tentamos estabelecer, em primeiro lugar, o que foi e como se constituiu este ideário político, a que interesse respondia e o significado, no campo das alianças e das relações de poder, do projeto de organização política da sociedade e de setores das classes dominantes brasileiras no período. Como se sabe, o Brasil, assim como os demais países latino-americanos, nasceu e se desenvolveu sob o influxo e a consolidação do sistema capitalista, isto é, a intensa e extensa expansão do capitalismo, mercantil primeiro e financeiro depois, estreitou nossos vínculos com o mercado mundial de tal forma que todas as suas oscilações e crises se refletiram e se refletem em nossas decisões e estratégias políticas internas.

A industrialização do período focalizado, ainda que incipiente, propiciava o crescimento do setor terciário e da própria urbanização, assim como ensejava

o fortalecimento dos núcleos operários e a formação de uma burguesia comercial. Como consequência, novos interesses e tensões passaram a compor o cenário econômico e político e começaram a tomar corpo, valores e idéias que entravam em choque com as concepções tradicionais defendidas pelas oligarquias rurais. O final dos anos dez, e as décadas de vinte e trinta – até o golpe de 37 – presenciaram as acomodações, as alianças e a luta pela hegemonia política desses vários setores.

O objetivo de reconstruir o pensamento autoritário de alguns autores, no Brasil dos anos vinte e trinta, e seus desdobramentos políticos na educação e no trabalho, implicou resgatá-lo na especificidade dos movimentos que o engendraram e que lhe conferiram uma feição tributária de um movimento anterior, a República Velha e a velha ordem oligárquica.

A investigação de aspectos do pensamento educacional brasileiro, nesse período, nos colocou a necessidade de explicitar alguns conceitos, notadamente os de ideologia, hegemonia e Estado. Optamos pelas formulações gramscianas desses conceitos por considerá-las as mais apropriadas para a discussão empreendida. Vale lembrar que, se não podemos falar das concepções clássicas de ideologia e hegemonia no Brasil dos anos vinte e trinta, certamente podemos encontrar algum tipo de “racionalidade” que veio legitimar e que contribuiu para sustentar a dominação de setores das classes dominantes brasileiras e seu projeto de “modernização” do País.

Não por acaso, este período foi marcado por agitações sociais e por intensa efervescência intelectual. É assim que, ainda nos anos dez, realizaram-se os congressos operários, surgiram as ligas de defesa, as ligas nacionalistas. Nos anos vinte, fundava-se o Partido Comunista Brasileiro, realizava-se a Semana de Arte Moderna, os católicos fundavam a Revista **A Ordem** e o Centro D. Vital, eclodiram o Movimento dos Tenentes e a Coluna Prestes. Em todo o período, fortaleciam-se os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores e a “questão social”, ainda um “caso de polícia”, passava a preocupar, cada vez mais, os setores dominantes da sociedade.

Cabe salientar, como não poderia deixar de ser, que o clima de agitação social e efervescência intelectual que marcou o período não era um fato peculiar ao Brasil, guardando relações com as próprias transformações porque passava o mundo: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a ascensão de Mussolini, na Itália, e a de Salazar, em Portugal, o nascimento do nazismo na Alemanha e a chegada de Hitler ao poder, a guerra civil espanhola, o aparecimento dos Estados Unidos da América como o novo pólo econômico hegemônico do mundo. Todos esses acontecimentos levaram a intelectualidade brasilei-

ra, afinada com as questões colocadas pela realidade européia, a propor alternativas, a reinterpretar soluções diante do que considerava ser a realidade nacional (Oliveira, 1982, p.15).

No confronto dos vários projetos políticos, aprofundava-se, na Europa e no Brasil, a crítica e a denúncia quanto à falência do liberalismo como forma de organização política. E, no diagnóstico dos problemas que afligiam aquele período, a implantação de um Estado antiliberal e autoritário era vista como a melhor alternativa.

A ideologia liberal e as formas autoritárias de governo – o pensamento educacional brasileiro no contexto dos anos trinta

Um primeiro elemento de análise para esta investigação é o ideário que acompanha a organização do Estado, do trabalho e do sistema educacional enquanto resposta às necessidades de reordenação do capitalismo mundial, no Brasil, naquele momento, isto é, no próprio contexto da Revolução de Trinta e da rearticulação das elites em torno do chamado projeto de “Revolução Burguesa” (Fernandes, 1975). Outro elemento básico é o pensamento liberal que deu justificativa à Revolução no primeiro momento e ganhou expressão através das formas autoritárias de governo no momento subsequente até seu limite máximo, que foi a implantação do Estado Novo.

O pensamento educacional que emerge desse contexto encontra diferentes canais de expressão através da ideologia autoritária que norteou a organização social, política e educacional do Brasil, aqui representadas pelos pensadores focalizados: Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos. Ele também se manifesta no ideário da Escola Nova que atravessou a década anterior e tem expressão no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que foi precedido pelas reformas educacionais estaduais nos anos vinte. Ao nível das ações específicas do Estado, ele se configura nas determinações da lei e nas medidas concernentes à organização do trabalho e da educação, através da criação do Ministério dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública – ambos em 1930 – e através de ações complementares que deram forma e expressão aos projetos do Governo: a organização dos sindicatos corporativos, as leis de previdência e a organização do ensino em sistema nacional, primeiro através das Reformas Francisco Campos e, mais tarde, já no Estado Novo, pelas Reformas Capanema.

Liberalismo e Autoritarismo no Brasil: Duas Faces da Mesma Moeda

Não é raro encontrarmos interpretações que estabelecem uma linha de demarcação separando, de um lado, idéias liberais e, de outro, idéias autoritárias. Isso talvez se explique pela própria origem histórica do liberalismo na fase de estruturação e consolidação do modo de produção capitalista. Enquanto expressão ideológica da burguesia – nova classe em ascensão –, o liberalismo trazia as propostas de ruptura em relação ao poder absoluto e a valores de autoridade suprema do *Ancien Régime*, tanto civil quanto religiosa. Nessa linha de raciocínio, “valores de autoridade” – centralização do poder, hierarquia, disciplina, etc. – passaram a ser vistos como próprios de um pensamento autoritário, enquanto que “valores liberais” – democracia, liberdade, igualdade, etc. – passaram a ser associados ao ideário liberal.

Evidentemente, essas interpretações não resistem a uma análise um pouco mais profunda. No contexto das relações econômicas, sociais e políticas em desenvolvimento no Brasil desde a Independência, mas, notadamente, a partir das últimas décadas do Império, idéias liberais e autoritárias sempre estiveram presentes. Enquanto formas ideológicas diversas, cada uma a seu termo, cada uma em sua lógica, respondiam às contradições inerentes à expansão das relações capitalistas no Brasil, tanto a nível do imaginário social quanto a nível da práxis política.

De fato, as idéias liberais têm longa tradição no País e suas primeiras manifestações entre nós datam dos fins do século XVII. Conviveram com o escravismo colonial (o que já é uma contradição em termos!) em um primeiro momento e, depois, nas primeiras décadas deste século, com o forte poder das oligarquias estaduais que, na prática, negavam todos os princípios básicos do ideário liberal.

Assim, se é verdade que a República Velha estava regida pelos padrões políticos liberais para a ação do Estado, e se havia no Brasil um ideário liberal corrente, a práxis desse liberalismo sempre esteve longe de seguir as regras que os liberais históricos haviam estabelecido como parâmetros. Para ficarmos só com um exemplo, embora existissem eleições diretas, a corrupção eleitoral intensa, a coação dos eleitores e o voto de cabresto comprometiam irremediavelmente o sistema eleitoral.

Na década de vinte, que foi especialmente marcada por agitações sociais e efervescência intelectual, assistiu-se, também, ao amplo debate sobre as idéias liberais, o que, sem dúvida, repercutiu profundamente no campo da educação. Afinal, a educação “direito de todos” é um dos pontos-chaves do liberalismo. É nesse contexto que pode ser melhor compreendido o movimento da Escola Nova, de forte inspiração liberal.

A contradição entre as idéias liberais e uma prática distanciada de suas propostas básicas preocupava os analistas e pensadores da época. Por um lado, havia os que “buscavam salvar” o liberalismo e encontrar as razões do fraco desempenho do Estado liberal entre nós. Tratava-se, diziam, de um “desvio ideológico”, ou da necessidade de corrigir as instituições que haviam permitido à corrupção viciar o processo político brasileiro. Em outras palavras, a seu ver, era preciso “reformular” as práticas liberais no País. A Aliança Liberal, em grandes linhas, reafirmava tais reformas advogadas por esses pensadores.

Todavia, o descontentamento com aquela contradição levou um outro grupo de analistas e políticos no Brasil a pensar e a propor alternativas, reinterpretando soluções diante do que consideravam ser a realidade nacional. Na crítica e na denúncia da falência do liberalismo como forma de organização política, propunham a implantação de uma forma autoritária de Estado antiliberal como a melhor alternativa para o País.

Se havia um impasse político na República Velha, que a crítica de “liberais” e “autoritários” tão bem retratava, não foi tal impasse, contudo, que causou o rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica e sim a crise do capitalismo agromercantil brasileiro, agravada pela crise do mercado mundial.

Nesse contexto ocorreu a Revolução de 1930, que iniciou o processo e reforma das estruturas do Estado, substituiu o federalismo oligárquico pela centralização política administrativa que possibilitou a criação dos instrumentos institucionais indispensáveis à criação de uma política intervencionista e industrializante a qual teve seu coroamento no Golpe de 1937. As novas relações que marcam o período condicionaram o remanejamento oligárquico, a exclusão camponesa, a expansão das classes médias, o enquadramento operário e o início da consolidação burguesa.

De qualquer forma, vale lembrar que, não obstante as propostas autoritárias de forma de governo tenham se apresentado com mais evidência nas décadas de vinte e trinta, a tendência à centralização e ao aumento das atividades regulatórias do Estado sempre esteve presente na história brasileira. Como assinala Santos, este movimento de afastamento de tudo o que se possa relacionar sob o rótulo de Estado Liberal “(...) foi racionalizado, explicado e justificado de diversas maneiras de acordo com as inclinações de cada analista, mas todos contribuindo, afinal, para a hegemonia, no Brasil, do pensamento político autoritário, desde o século passado.” (Santos, 1978, p. 103).

Se o autoritarismo não se constitui em doutrina explícita, como o liberalismo, ele será presente como forma de organização de atuação do poder, como

pensamento político que presidiu a formação dos estados nacionais e a organização das sociedades latino-americanas. Está presente, também na defesa da ordem e de medidas autoritárias em nome de objetivos declarados da doutrina liberal.

A questão do autoritarismo não se expressa apenas pela sua conotação mais imediata, que é o uso da força, a repressão, a censura, o lado coercitivo do poder, mas, também, pelo lado ideológico, pela idéia mesma da razão, de racionalidade, do saber que legitima o poder. É a autoridade que se apresenta no discurso científico que vem alimentar a racionalidade do social, no saber que orienta a organização do trabalho, na pedagogia que orienta a formação escolar e em outros aspectos da vida social, como o foram, no Governo Vargas, as questões do lazer, da educação física, da saúde.

É essa mesma racionalidade que legitima o poder do Estado de fixar as metas para a sociedade, dada a incapacidade da sociedade, do povo, de fixá-las com fins de progresso social. É a figura do Estado intervencionista que está associada ao próprio desenvolvimento do Estado no Brasil. Essa seria a base dos princípios e da ação política das elites brasileiras, mesmo as liberais, desde o século XIX (Santos, 1978, p.104). O Estado liberal está sempre intervindo, a fim de afastar qualquer obstáculo ao funcionamento "natural" e "autoritário" do mercado.

O pensamento político que se constituiu no Brasil a partir da Primeira República e é reconhecido como formativo do pensamento autoritário corporifica um conjunto de obras, sobretudo histórico-sociológicas, que criticam o modelo constitucional liberal de 1891 e contribuíram para dar forma às instituições brasileiras no decorrer deste século. Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos, aqui focalizados no que diz respeito às ações políticas que deram forma à organização do trabalho e da educação, são considerados um importante momento de inflexão da vida intelectual brasileira, catalisadores e intérpretes das diversas correntes do pensamento antiliberal das elites culturais da época (Lamounier, 1978). Além da preparação intelectual da Revolução de 30, eles tiveram atuação política relevante na transformação das instituições, como Oliveira Vianna na implantação da previdência social e do sistema sindical corporativista, junto ao recém-criado Ministério do Trabalho, e Francisco Campos, que atuou decisivamente nas reformas de ensino como Ministro da Educação e, depois, como Ministro da Justiça e autor da Constituição do Estado Novo.

Nosso recorte privilegia os temas trabalho e educação e busca encontrar as possíveis articulações do pensamento desses autores com o contexto histórico e com sua própria prática no interior das instituições. Nesse sentido, busca-

mos a superação do nível empírico da constatação tanto das representações como dos fatos.

É reconhecida a vinculação desses intelectuais – por dependência ou por profissão – ao serviço do Estado e a ênfase dada por esses ensaístas à consolidação e legitimação do Estado como eixo de fortalecimento do poder público, o que constitui um importante eixo de compreensão do pensamento político autoritário no contexto dos anos 30. É o que se entende por “ideologia de Estado” (Lamounier, 1978), por oposição a outra linha de interpretação que privilegia, como imagem central ou princípio integrador, o mercado (Santos, 1978)².

A construção de um projeto antiliberal e autoritário foi se impondo ao longo dos anos 20 como uma resposta aos problemas de modernização sentidos como necessários à nova fase do desenvolvimento capitalista no País. O papel dos intelectuais, a exemplo dos autores aqui focalizados, foi o de contribuir na formulação e na divulgação dessas idéias e no estabelecimento de novas instituições que viabilizassem os objetivos propostos.

Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos – Pensadores de uma “Nova” Nacionalidade

Alberto Torres e Oliveira Vianna

Os temas da educação e do trabalho mereceram nossa atenção por sua importância nos anos trinta, pois já constavam da mensagem lida pelo Presidente perante a Assembléia Nacional Constituinte, no ato de sua instalação, em 15 de novembro de 1933:

“Ao balancear, na primeira parte desta mensagem, as realizações do regime monárquico, deixei acentuado que o País, depois de meio século de vida independente, estava ainda com os dois problemas capitais de sua organização para resolver: o trabalho e a educação.” (Vargas, 1938b, p.123).

Também os autores aqui focalizados, Alberto Torres e Oliveira Vianna, foram valorizados nesse período. Oliveira Vianna, como intelectual orgânico das oligarquias conservadoras e por sua atuação no Governo Vargas na criação da legislação trabalhista, faz o resgate da obra do mestre e da concepção particular que os temas educação e trabalho assumem em Torres, que defende a constituição de uma nova nacionalidade e a criação de um Estado corporativo

² De uma outra ótica analítica, a do princípio de mercado, Wanderley G. dos Santos examina a organização do trabalho e das representações de classe do Estado corporativo do Governo Vargas segundo o conceito de “cidadania regulada” (Santos, 1978).

que viria a se concretizar de 1930 a 1945.

Com a formação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (1932), o pensamento de Torres é resgatado e Oliveira Vianna, que fora seu discípulo e amigo, torna-se talvez seu principal divulgador.³ A Sociedade levava adiante a exegese da obra de Torres, realizava palestras, conferências, cursos para professores e outras atividades. Mas Oliveira Vianna recupera o pensamento autoritário de Alberto Torres no interior de sua própria obra.

Francisco de Oliveira Vianna foi um ideólogo do período, consultor jurídico do Ministério do Trabalho para a elaboração das leis do trabalho e da previdência social. Durante o Estado Novo fez parte da Comissão revisora de leis. Como em Alberto Torres, para ele a questão da educação coloca-se como uma necessidade do trabalho, no sentido de que era necessário recuperar o homem brasileiro e a educação era um instrumento dessa ação:

"Ora, dado o estado de fraqueza e de dissolução do nosso povo e das raças que o compõem, esta política de defesa e de conservação nacional não pode deixar de ser senão uma política de coordenação, de construção, de consolidação interna da própria nacionalidade. Este é o pensamento central de todo o programa social e político de Alberto Torres." (Vianna, 1974, p.172).

Buscamos apreender a "pluralidade do tempo social" (Braudel, 1982, p.9), o tempo presente e também o tempo longo, a longa duração. Trata-se de tentar entender em que medida a continuidade se faz presente na ruptura, de que forma o tempo presente reflete o passado e onde o pensamento de um autor resgata o pensamento de outros e reflete, ainda que de forma própria, as idéias de sua época.

O contexto de vida de Torres e Vianna cobre o tempo que vai da segunda metade do século XIX e meados do século XX.⁴ É um tempo de mudanças substantivas no País, em contraponto a importantes transformações no cenário internacional. Ambos são pensadores da corrente que constitui a ideologia autoritária que ganhou força e maior expressão após a Revolução de 30. Eles elaboraram e disseminaram, entre as elites culturais do País, o pensamento antiliberal e concebiam as reformas que consideravam necessárias para a correção das distorções e imperfeições do sistema. Na passagem do Estado *gendarme* absentéista ao Estado intervencionista, o pensamento autoritário forneceu legi-

³ Particularmente em seu livro **Problemas da política objetiva**, Vianna dedica dois capítulos inteiros às idéias de Alberto Torres (II e XV). Esse livro é publicado pouco antes da conjuntura explosiva da Revolução de outubro de 1930.

⁴ Alberto Torres (1865-1917); Francisco de Oliveira Vianna (1883-1951).

timação ao crescimento do poder público central, precedeu e, em parte, acompanhou o desenvolvimento industrial capitalista.⁵

Ambos os autores se situam no novo estilo de análise política que marca o pensamento em transformação no final do século passado e, principalmente, nas primeiras décadas da República. São análises mais complexas sobre a organização social e política e que incluem temas relativos à formação histórica do País, a questão das oligarquias políticas, o problema das raças, a função do Estado, a legitimidade do poder público.

Após a Revolução, a coligação que apoiava Vargas via-se diante da indefinição de um programa de governo. É na tentativa de consolidar novos rumos para o País ou de resguardar antigas orientações que facções direitistas e esquerdistas, escritores, sociólogos, pensadores vindos de um momento anterior, começam a organizar-se, a reeditar artigos, a promover encontros e conferências, a exemplo da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres.

Alguns aspectos aproximam e outros separam o sentido da obra dos dois autores. Eles têm em comum a origem rural e manifestam em seus escritos aquilo que se convencionou chamar de ruralismo, isto é, a exaltação dos valores da terra, da importância do trabalho no campo, o espírito contrário à urbanização crescente e o risco da degeneração do "caráter nacional".⁶ Ambos se preocuparam com uma questão fundamental da época: qual é o problema nacional brasileiro? Vianna concorda com Torres na inconsistência e fragilidade das explicações que vêem o problema nacional nos modelos político-partidários: "*O grande problema nacional, o maior deles, o problema dos problemas, é o da organização e da nacionalização da nossa riqueza...*". Como Torres, Vianna defende a necessidade de "*uma atitude nova, no sentido de uma política defensiva, duma política de preservação e reparo, (...) de coordenação, de construção, de consolidação interna da própria nacionalidade*". (Vianna, 1974, p. 170-2, grifos do autor).

Mas é no revisionismo da Constituição que Vianna resgata, especialmente, o pensamento autoritário de Alberto Torres, a crítica ao modelo constitucio-

⁵ Em seu pensamento, a modernização institucional assume o primeiro plano e nisso difere da segunda vertente autoritária do período, o integralismo, "cuja idéia força é a manutenção de aspectos essenciais do antigo regime, tendo em vista a preservação da vocação agrária do País contra as forças de mudanças" (Diniz, 1987, p. 63).

⁶ Divergem quanto à questão da raça: para Torres, os problemas do homem brasileiro decorrem, basicamente, do meio social e geográfico; já o pensamento de Vianna é claramente racista. Partidário do "branqueamento" pela miscigenação, a obra de Oliveira Vianna e de outros partidários do "racismo científico" ganha espaço no Brasil, num contexto de tentativas de legitimação da discriminação social, por oposição à abolição dos escravos e à equalização social no plano formal das leis (Medeiros, 1984, p. 22).

nal de 1891 e, com ela, à polêmica da questão da centralização/descentralização política e administrativa. O pensamento positivista que advogava a objetividade, a racionalidade, a neutralidade e o humanitarismo e a visão evolucionista da estrutura permite que se isente o povo brasileiro da responsabilidade dos “desvios” da evolução social, porque ele não tem, “como aliás não têm muitos outros povos, capacidade de direção política”; cabe ao Estado a iniciativa de “uma alta política de caráter profundamente orgânico e nacional”.⁷

Alberto Torres postula um sistema de representação visto que incluía elementos das classes profissionais e não apenas os políticos. Oliveira Vianna vai mais longe e considera que as bases sociais dos partidos devem ser as organizações de classe, que devem participar também da determinação das diretrizes administrativas e políticas do Estado.

Os fatos mostram que suas idéias foram amplamente apropriadas na elaboração da política do Governo Vargas. Fruto de um humanitarismo positivista, esse pensamento traz, também, idéias pacifistas e a concepção de um Estado tutelar orgânico, de um governo forte, paternalista, que veio a se concretizar no Estado Novo, na figura de Vargas, ditador e “pai dos pobres”.

As questões do sentido da educação e da organização do trabalho, postas em destaque neste estudo, não receberam tratamento sistemático nos dois autores. O tema da educação permeia os escritos de Alberto Torres como meio de aumentar a capacidade do homem brasileiro para o trabalho. Na sua concepção de um Estado forte, nacional, o sentido da educação e da organização do trabalho era o de criar as condições para o exercício da cidadania – “direitos políticos e civis” –, que exigia “*a posse de um título de habilitação pelas escolas primárias e o exercício de uma profissão com a necessária habilitação técnica*” (Torres, 1914, p.374).

Em Oliveira Vianna é privilegiada a questão do trabalho no sentido do desenvolvimento produtivo e da organização da sociedade. Vianna busca “administrar” a questão social através da legislação social, quer a colaboração do patronato com o governo e preconiza a educação profissional.

A educação faz parte da questão social e deve ser determinada pelo Estado.⁸ Para Torres era fundamental “educar mais do que instruir” e “preparar

⁷ Mas a revisão da Constituição propõe outros itens mais polêmicos, como a proposta da ampliação do mandato do Presidente para oito ou dez anos, na eleição por um corpo selecionado de eleitores, a eleição do senado pelo critério corporativo ou de classe e outros itens que garantiam ao poder federal a concentração de poderes (Vianna, 1974, p.50).

⁸ Coerente com o federalismo da República Velha, ele considerava competência da União a instrução pública, secundária e superior, enquanto que a instrução primária seria atribuição dos Estados (Torres, 1907b).

homens e não doutores”. Ele distingue educação de instrução, entendendo a primeira como formação ligada à sobrevivência e ao trabalho. Considera a educação um problema nacional. Tratava-se de formar fisicamente a raça, mas também de dar-lhe “*unidade de caráter, de sentimentos e de idéias*” (Torres, 1907a). Alberto Torres é um reformista; para ele, educa-se pelo trabalho e para o trabalho:

“Que se fez, durante quase um século de independência, para transformar em povo esta massa de ociosos? Criaram-se umas poucas escolas públicas? Mas a lição e a palmatória do pedagogo nunca formaram trabalhadores.” (Torres, 1915, p.29).

Mais tarde, no seu projeto de revisão constitucional, as propostas educacionais não estão apenas ligadas ao trabalho, mas, mais do que isto, à profissão. No polêmico artigo 6º da revisão da Constituição, Torres prevê que o Estado possa intervir nas províncias, “para tornar efetiva a educação moral, social, cívica e econômica das populações, a instrução primária e a agrícola, prática e experimental.” (Torres, 1914).

Embora Oliveira Vianna não se ocupe diretamente com as questões do ensino, mas com as do trabalho, vê como um dos objetivos centrais do plano nacional de educação “o desenvolvimento técnico-profissional do brasileiro, especialmente de nossas populações rurais”. Reitera que a educação técnica não pode se resumir no ensino dos trabalhos manuais, próprios à vida urbana, deve se orientar para a modernização das técnicas agrícolas, principalmente de produtos externos.

O ensino profissional faz parte do encaminhamento de soluções dadas à questão social. Particularmente, essas idéias ganharam força de lei nos anos trinta, até o desfecho da organização da educação em sistema nacional a partir de 1931 e com as reformas do ensino industrial (1942), a criação do SENAI (1942), a reforma do ensino comercial (1943), do ensino normal, do ensino primário e do ensino agrícola (1946).

Francisco Campos

Podemos acompanhar na obra e na atuação política de Francisco Campos sua trajetória, às vezes ambígua, às vezes contraditória, mas definindo-se, progressivamente, por um antiliberalismo e um anticomunismo extremados. Nessa trajetória podemos percebê-lo elaborando ou aproveitando, para seu uso, um conjunto de idéias e princípios que contribuíram para justificar e legitimar o papel de um Estado forte e tutelar na sociedade e na história brasileiras.

Na verdade, o elogio da autoridade e a crítica aos “excessos” da democracia liberal foram duas preocupações constantes de Francisco Campos; nessa linha ele foi um intrasigente defensor da ordem, da segurança, das elites e da conservação, aliada a uma aspiração de modernização do País, do ponto de vista econômico, político e social, uma modernização que, mantendo o regime da propriedade privada como princípio básico da ordem econômica, propunha a construção de uma forma autoritária de Estado que, identificado com a Nação, era visto por ele como a expressão orgânica da representação da sociedade.

Foi também como político – seja como Secretário de Estado, seja como Ministro – que Francisco Campos atuou no campo da educação. Nas condições históricas particulares do Brasil, no período focalizado, interesses sociais contraditórios procuravam definir, no campo das alianças e das relações de poder, um novo projeto de organização política da sociedade. Francisco Campos percebeu a importância estratégica da educação na luta pela hegemonia das principais forças em jogo. Mais tarde se utilizou dela como instrumento imprescindível para formar o “novo” cidadão para o novo Estado.

Se o perfil autoritário e antiliberal de Francisco Campos na política se delineou com nitidez no final da década de vinte – não obstante algumas ambigüidades iniciais –, o mesmo não ocorria com suas reflexões e sua atuação no campo da educação. Assim, por exemplo, podemos surpreendê-lo, quando Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais (1927-1928), na **Reforma Mineira**, como um entusiasta dos métodos e princípios do escolanovismo, de franca filiação liberal. Cabe lembrar que Mário Casassanta, um dos mais expressivos defensores da Escola Nova, era Inspetor Geral da Instrução de sua Secretaria nesta época.

Os discursos de Francisco Campos sobre a reforma e sua exposição de motivos tanto em relação ao ensino primário quanto ao ensino normal mostram sua afinidade com os inspiradores da Escola Nova, como Dewey, Decroly, Claparède e outros, e com os vários educadores brasileiros que visavam transformar radicalmente a escola brasileira, tanto em seus objetivos, quanto em seus conteúdos e função social (Campos, 1940c).

Mas nem por isso Francisco Campos deixava de estabelecer alianças com outros grupos e linhas de interesse. Desde seus tempos na Câmara de Deputados e como Secretário do Interior – e depois como primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública –, ele percebia o papel político e instrumental que a Igreja poderia ter no projeto político que concebera, notadamente na fase de consolidação do movimento de 1930. Nesse contexto, foi o principal articulador da aprovação, por Vargas, do decreto que constituiu o ensino religioso

como matéria facultativa nas escolas públicas de todo o País.

Foi justamente na medida em que a possibilidade de realização desse projeto surgiu no horizonte histórico que o pensamento de Francisco Campos sobre a educação rapidamente adquiriu a tônica conservadora que já caracterizava suas reflexões políticas. Assim, ao mesmo tempo em que reclamava o advento da Escola Nova afirmava que somente a educação poderia se incumbir da tarefa de preservar “a religião, a família e a pátria”.

Com o golpe de 1937, definiu-se, de vez, a sua concepção da justiça do novo regime, ao explicitar o conteúdo da nova Carta constitucional – da qual fora o autor – no capítulo dedicado à educação e à cultura, apontava para a importância da educação na formação do novo cidadão-trabalhador. O ensino deveria se constituir um precioso instrumento para divulgar os conceitos cívicos e morais e garantir a “continuidade da Pátria”. Pátria que se engrandeceria com o trabalho e a ordem social.

A rigor, como podemos ver, o pensamento e a atuação de Francisco Campos no terreno da educação foram, todo o tempo, políticos em sua essência. Daí sua importância no contexto deste trabalho, que buscou acompanhar a forma pela qual os temas da educação e do trabalho foram utilizados na formulação de uma ideologia que se propunha capaz de responder aos impasses da Nação e às orientações para a construção de um novo tipo de Estado, exigência da nova etapa do capitalismo no Brasil.

Novas Instituições para o Projeto Reformista da Revolução de 1930

Como ideólogos de um governo autoritário, Oliveira Vianna e Francisco Campos muito contribuíram, em termos de ações culturais e políticas, para a realização dos projetos de interesse das classes e grupos detentores do poder no período focalizado. Se a obra escrita dos autores nos possibilita uma análise mais articulada de seu pensamento e o acompanhamento de sua trajetória, para aí encontrar as referências aos temas em questão – o trabalho e a educação –, o mesmo não acontece no exame das duas instituições com as quais estiveram diretamente vinculados: o Ministério dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde Pública. Fragmentos de uma história que, por eles, se apresenta fragmentada, os documentos que localizamos são apenas vestígios da totalidade histórica que buscamos apreender.

Partindo das questões mais gerais deste estudo, optamos por um fio condutor anterior e exterior aos documentos, mas neles presentes por sua extraordinária importância como direção política naquele momento. Partimos dos dis-

ursos e manifestos de Getúlio Vargas à Nação.

Como vimos, primeiro como chefe do Governo Provisório e, depois, como presidente constitucional eleito pelo Congresso, Vargas deixou clara sua preocupação com as questões do trabalho e da educação, problemas fundamentais que a República Velha não conseguira resolver.

Eram problemas ligados à necessidade de encaminhamento da chamada questão social. A Plataforma da aliança Liberal já continha o programa reformista da Revolução e nela estava prevista a criação de novas instituições políticas. Entre as idéias centrais do “programa de reconstrução nacional”, resumido por Getúlio no Discurso de Posse do Governo provisório, estavam o reajustamento social e econômico, o desenvolvimento das fontes produtivas, o saneamento físico e moral, a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional (Vargas, 1938a, p.27).

Vargas faz uma recusa formal ao Estado liberal e explicita o projeto de construção de um Estado forte, tutelar e centralizador que viria assumir sua forma mais completa com o Golpe de 1937.

O Ministério dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio

O tema do trabalho e de suas instituições está presente em muitos dos discursos de Vargas, ora associado ao tema da educação, ora tratado em seu desdobramento nas leis trabalhistas e previdenciárias, ora considerado do ponto de vista da economia, da indústria e dos empresários. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio como uma Secretaria de Estado visualiza a mudança da questão trabalhista da área do legislativo para o executivo e representa uma medida centralizadora que expressa o caráter reformista da política social de Vargas (Araújo, 1979).

O Ministério foi criado pelo Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930, um mês após a Revolução. Seu primeiro titular, Lindolfo Collor, era coregionário de Vargas no Rio Grande do Sul, ligado às oligarquias locais. Sua gestão foi marcada pelas disputas de poder que envolveram o Governo Provisório e durou menos de dois anos. Mas durante esse período o Governo intervém e regula as relações de trabalho através de abundante legislação social, onde se destacam as “leis de nacionalização”, dos “sem-trabalho”, de previdência social e de sindicalização.⁹

⁹ Sobre a gestão do Ministro Lindolfo Collor, ver Araújo, 1979.

O "Ministério da Revolução", como a ele se referia Lindolfo Collor (Collor, 1930a), tinha dupla função: de um lado, resolver a questão social do trabalho, de outro, cuidar da produção e da circulação da riqueza. Essa dupla função se manifesta no caráter ideológico do papel que lhe é atribuído: o de promover a colaboração entre trabalhadores e patrões, entre o capital e o trabalho. Evidencia também a ação coercitiva do Estado, que se dispõe a intervir (...) "*como órgão de coordenação e direção, nos diversos setores da vida social*" (Vargas, 1938b, p.136-7).

No mesmo discurso, Vargas justifica o alargamento do poder de ação do Estado em vista dos "problemas morais e materiais da vida moderna". Visto por esse prisma, o gesto de colaboração que tem sua expressão maior nas leis do trabalho perde a aparência de outorga, para se apresentar como uma imposição de uma ordem de acontecimentos que a antecede, justifica e legitima o Estado autoritário que se instala e as imposições da nova ordem econômica "...definitivamente aceitas e reconhecidas em quase todos os países do Velho e em não poucos do Novo Mundo" (Collor, 1931a, p.1-2).

Confirmando as análises que questionam o "mito da outorga" pura e simples da legislação trabalhista e previdenciária pelo governo Vargas (Araújo, 1979, p.75), se surpreendemos na palavra de Collor e na de Vargas a mão forte do controle do Estado, vemos também o elemento de conquista dos trabalhadores, que empreenderam durante todas as décadas anteriores suas lutas por melhorias de trabalho e de condições de vida.

Ressalvado o encaminhamento dado à questão social, os termos e argumentos que justificam a nova ordem compõem um quadro reiterativo das idéias e práticas políticas liberal-conservadoras, mas são, também, a contestação definida no jogo político e na luta contra a forma federativa de governo, a descentralização e a autonomia dos estados. Vargas renova em diferentes oportunidades o que se poderia entender serem as novas "idéias-força" da República, confirma o caráter salvacionista atribuído às novas estruturas jurídicas e reitera de forma messiânica suas idéias básicas.

A "obra de reconstrução social e política" da República vitoriosa deveria garantir a nova ordem, transformando "o proletariado numa força orgânica de cooperação com o Estado..." (Vargas, 1938c, p.97-8). Erigindo-se o trabalho e a educação como aspectos privilegiados da obra de reconstrução nacional, oferecer-se-iam meios para a reordenação econômica inevitável, naquele momento, dentro da realidade de um País dependente como o Brasil. Encontram-se aí as bases de uma civilização industrial onde o trabalho e a educação constituem uma relação que envolve algo mais que o mero atendimento ao sistema econô-

mico, onde a sustentação de um sistema produtivo não se faz apenas ao nível da produção, mas também ao nível das ações de intercâmbio e direção de todas as ações educativas. É neste nível da práxis que estão os conteúdos ideológicos, historicamente orgânicos e necessários, como vimos, funcionando como o “cimento” que aglutina a estrutura de classes econômicas e o domínio das superestruturas jurídicas, políticas e institucionais.

O Ministério da Educação e Saúde

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em novembro de 1930, foi uma das primeiras realizações práticas do Governo Provisório, no sentido de uma centralização cada vez maior de poderes nas mãos da União e de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação. Seu primeiro titular, desde sua criação até 31 de agosto de 1931, foi Francisco Campos que, após um período de três meses em que o Ministério foi entregue a Belisário Pena (1-9-1931 a 1-12-1931), novamente retoma a pasta e nela permanece até 15 de setembro de 1932. Sucederam a Francisco Campos, à frente desse Ministério, Washington Pires (16-9-1932 a 25-7-1934) e Gustavo Capanema, que assumiu a pasta em 26-7-1934 e nela permaneceu até o fim do Estado Novo, em 30 de outubro de 1945.

A estrutura de ensino vigente até então nunca estivera organizada com base num sistema nacional, pois, inexistia um política de educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pelo poder central, até aquele momento, limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal porque, embora fossem apresentadas como “modelo”, os Estados da Federação não eram obrigados a adotá-las.

As Reformas Campos efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário e comercial e, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, ao ensino superior. Instituíram o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas, além da criação do Conselho Nacional de Educação. Pela primeira vez na história do País – e sempre é bom lembrar o alcance político desse fato –, uma reforma não só atingia a estrutura do ensino como era imposta a todo o território nacional.

O que nos interessa salientar, para os fins deste trabalho, são algumas questões que dizem respeito à criação e à ação deste Ministério no sentido de adaptar a educação a certas diretrizes que, notadamente a partir de 1930, foram sendo claramente definidas pela elite governante, tanto no sentido de criar um ensino mais adequado à “modernização” do País, com ênfase na capacitação para o trabalho, como, em outros casos, um ensino que se constituísse no

"complemento da obra revolucionária", orientando e "organizando a nacionalidade".

Assim, por um lado, encontramos em documentos do período a preocupação com um ensino profissional que pudesse "*servir às necessidades da educação e aos interesses da vida econômica do Brasil*" (Antipoff et alii, 1936) e que teria por finalidade "... *ministrar conhecimentos de uma arte ou de um ofício, de par com o de disciplinas que lhe são correlatas para habilitar o indivíduo a ganhar à vida eficientemente e cooperar no desenvolvimento econômico do País*" (Silveira et alii, 1936). O próprio Vargas, aliás, apontava em muitos de seus discursos o que deveria ser uma das principais funções da educação na formação do novo cidadão: não apenas a transmissão da cultura, mas, fundamentalmente, a capacitação para o trabalho. (Vargas, 1938). Por outro lado, a análise desse momento também revela o que mais era necessário para a formação do novo cidadão e a importância da educação neste empreendimento: a formação da nacionalidade e o patriotismo. Foi ainda Vargas quem apontou o caminho, afirmando que só quando todos os brasileiros receberem educação "... *o Brasil (...) transformar-se-á na grande Pátria que os nossos maiores idealizaram e as gerações futuras abençoarão*" (Vargas, 1938b, p.129).

Por ocasião da instalação do VII Congresso Nacional de Educação, a 23 de junho de 1935, sob sua presidência, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, mencionava a preocupação do governo com a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Tal plano deveria ser inspirado em princípios como "*a pátria una, a latinidade, a conservação da família*". Mais ainda, afirmava que o Plano deveria responder à necessidade "... *de processar o movimento de educação indispensável à realização do homem nacional, esmagado, anteriormente, pelo seu desaparelhamento para a vida moderna e civilizada*" (Capanema, 1935).

Não obstante as intenções declaradas nos discursos oficiais, e mesmo se levando em conta que o Plano Nacional de Educação (previsto na Constituição de 1934) tenha se tornado um importante instrumento de ação política do Governo Vargas, o que efetivamente ocorria naquele momento era uma forte repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade, notadamente os comunistas (Carone, 1974, p.138). Ademais, os dados disponíveis indicam que, embora tenha ocorrido uma elevação no número de matrículas no período, ao atendimento escolar mantinha-se deficitário (Paiva, 1983, p.115). Assim, entre as intenções oficiais expressadas nos discursos e manifestos, no sentido de implementar no Brasil uma "educação política", e o efetivo atendimento escolar havia uma distância considerável.

A repressão direta certamente se apresentava como muito mais eficaz a curto prazo.

Considerações finais

Um trabalho desta natureza não comporta conclusões propriamente. Mas foi possível indentificar, no decorrer da pesquisa, além dos aspectos já apresentados nesta síntese, idéias e questões mais gerais, indagações e temas que permanecem em aberto e algumas considerações sobre as implicações políticas do tema investigado, para a educação. Em primeiro lugar, é preciso reiterar que a educação é uma questão política. Portanto, a resposta às questões educacionais transcende o espaço estrito da educação, dos sistemas escolares, das teorias pedagógicas. É na sua articulação com as demais dimensões do todo social que devem ser buscadas as indicações que permitirão a compreensão de limites e possibilidades da educação.

Considerando que o nexa e o sentido que perpassa todo o caminhar histórico da sociedade brasileira é a ampliação e consolidação das relações capitalistas no Brasil, compreende-se a permanência de certas questões e impasses que estavam presentes em 1930 e ainda hoje são problemas. Neste sentido, podemos destacar a questão das escola pública e gratuita, a questão da alfabetização, a questão do trabalho e das relações do sistema escolar com as necessidades da profissionalização.

Entende-se, também, porque educação e trabalho são temas de "salvação" nacional no período focalizado. De um lado, cultivava-se a ideologia do reformismo moral da nação e dos indivíduos; de outro, mantidas as mesmas relações de classe e de exploração, impunha-se ao Brasil, como país dependente, a organização do trabalho e a criação de um sistema nacional de educação.

A ideologia reformista tinha, a rigor, duas vertentes e uma origem comum, o liberalismo. Enquanto expressão ideológica de um determinado modo de produção – o capitalismo –, o liberalismo se altera, se adapta, sofre revisões constantes tanto no plano teórico quanto no plano prático, sempre objetivando cumprir sua função propriamente de justificar e legitimar as contradições fundadas no capitalismo, fazendo-as parecer naturais e necessárias e identificando-as com o progresso, o desenvolvimento, etc. Como a outra face de uma moeda, o liberalismo no Brasil assume um sentido conservador e engendra a legitimação de uma política autoritária sustentada por um Estado poderoso. Tanto do ponto de vista político quanto do educacional, o que se pode observar nos anos vinte e trinta – mas com igual sucesso nas décadas subseqüentes – é a articula-

ção das classes dominantes, rearticulando-se política e ideologicamente, alterando períodos "liberais" e "autoritários" e moldando as diferentes instâncias de organização da sociedade.

Na República de Vargas, os papéis do cidadão e do trabalhador tornam-se mutuamente excludentes no processo de representação de interesses junto ao Estado, na medida em que há uma separação dos organismos de representação classista (corporativa) face aos político-partidários e na medida em que estes últimos são considerados como intrinsecamente perturbadores do "estado natural de solidariedade" das classes. A pergunta que se coloca, diante da permanência da mesma base da estrutura social e de suas instituições, é: até que ponto o corporativismo é uma questão superada? É possível admitir que, embora não se apresente hoje ostensivamente ao nível da organização formal política, ele subsiste no nível ideológico como marca predominante nas lutas das várias categorias. A partir disso, como se coloca essa questão do ponto de vista da educação em suas relações com o trabalho?

Os resultados finais de pesquisa sugerem a necessidade de serem realizados estudos relativos à contribuição dos católicos na construção das formas sociais autoritárias. Outra questão que nos parece fundamental para a compreensão do período e do tema são as lutas operárias de resistência às formas autoritárias de poder. Finalmente, consideramos importante o estudo da presença da herança autoritária a nível da organização dos sistemas de ensino, nos seus diferentes níveis, e da justificação e legitimação das formas autoritárias do cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

- ANTIPOFF, Helena et alii. **Ensino profissional**, 1936. (Arquivo CPDoc GC/g 34.11.28)
- ARAÚJO, Rosa M.B. **A política social de Vargas e o ministério Collor: uma experiência reformista**. Rio de Janeiro, FGV/CPDoc, 1979. Relatório de pesquisa.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1985. (obras escolhidas)
- BLOCH, Mac. **Introdução à história**. 4.ed. Lisboa, Publicações Europa-América, 1965. 179p.
- BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 4.ed. Lisboa, Presença, 1982.
- CAPANEMA, Gustavo. **Ministério da Educação e Saúde Pública** apontamentos para mensagem do Sr. Presidente da República. Rio de Janeiro, 1935. (Arquivo CPDoc, GC/j 35.5.00)
- _____. **Questionário do Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1936. (Arquivo CPDoc, GC/g 34.05.19)
- CARONE, Edgar. **República Nova; 1930-1937**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974.
- CHASIN, José. **Aulas ministradas no curso de especialização: fundamentos filosóficos**

- das Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, UFF, 1985.
- COLLOR, Lindolfo. **Discurso de posse no Ministério do Trabalho**. Rio de Janeiro, 1931a. (Arquivo CPDoc. LC/pi 30.12.01)
- _____. **Exposição de motivos a Getúlio Vargas do projeto de Lei que regulará a organização e funcionamento das associações profissionais e operárias**. Rio de Janeiro, 1931b. (Arquivo CPDoc. LC 31.03.06).
- DINIZ, Eli. Oliveira Vianna hoje, o pensamento autoritário dos anos 30. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, 5(29):58-65, mar. 1987.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- FRANCO, Maria Aparecida C. & SIMON, Maria Célia de M.N. **Educação e trabalho: dois temas de salvação nacional no alvorecer dos anos trinta**. Rio de Janeiro, PUC, 1986a. Primeiro relatório parcial.
- GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política**. Lisboa, Presença, 1984.
- IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil 1930-1970**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- LABASTIDA, Jayme. O objetivo da história. **Ensaio**, São Paulo, 5(11/12):161-75, 1983.
- LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris, org. **O Brasil republicano; 1889-1930**. Sociedades e instituições. São Paulo, DIFEL, 1978. v.3
- LUCKACS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- MEDeiros, Maria Alice Aguiar de. **O elogio da dominação; relendo Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- MENDES, Durmeval Triguiciro. **Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro, 1986. mimeo.
- OLIVEIRA, Lúcia J. et alii. **Estado Novo, ideologia e poder**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 2.ed. São Paulo, Loyola, 1983.
- PRADO, Caio Júnior. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- SANTOS, Wanderley G. dos. A práxis liberal no Brasil; propostas para reflexão e pesquisa. In: _____. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo, Duas Cidades, 1978.
- SILVEIRA, Horácio et alii. **Do ensino técnico profissional**. 1936. (Arquivo CPDoc. GC/g 24.11.1928)
- TORRES, Alberto. **As fontes de vida no Brasil**. Rio de Janeiro, s.ed. 1915.
- _____. **A organização nacional**. Primeira parte: a Constituição. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1914.
- _____. Tópicos do dia. **O Paiz**. Rio de Janeiro, 25 jun. 1907, 1907a.
- _____. Tópicos do dia. **O Paiz**. Rio de Janeiro, 25 jun. 1907, 1907b.
- VARGAS, Getúlio Dornelles. **A nova política do Brasil**. Da Aliança Liberal às realizações do 1º ano de Governo (1930-31). Rio de Janeiro, J. Olympio, 1938a. V.1
- _____. **A nova política do Brasil**. A realidade nacional em 1933. Retrospecto das realizações do governo, em 1934. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1938b. v.3
- _____. **A nova política do Brasil**. O ano de 1932. A revolução e o norte: 1933. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1938c. v.2
- VIANNA, José F. de. **Problemas da política objetiva**. 3.ed. Rio de Janeiro, Record,

1974.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

Recebido em 12 de setembro de 1987

Maria Aparecida Ciavatta Franco, Doutoranda em Ciências Humanas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Maria Célia de M. N. Simon, Doutoranda em Ciências Humanas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

This paper identifies education and work as themes of national "redemption" in the twenties and thirties, thus having as consequence the recognition of work and education as privileged objects of the political action developed during the government that was established due to the victory of the 1930 Revolution. The educational conception that becomes manifest then expresses itself through the so called "ideologists" or "theorists" engaged with the authoritarian state of the time such as the authors – Alberto Torres, Oliveira Vianna and Francisco Campos – here focussed upon. These ideas are also expressed in proposals of national reconstruction of the Provisionary Government. These authors and these events acquire their real significance when integrated in the authoritarian project in courses at the time, in the scope of inherent contradictions to the global process of capitalist relationship in Brazil and in dispute for hegemony among dominant sectors of society.

Cette étude identifie l'éducation et le travail comme sujets de "sauvetage" national dans le contexte des années vingt et trente, ce qui implique la reconnaissance des domaines du travail et de l'éducation, comme objet privilégié de l'action politique développée aux sphères du pouvoir de l'Etat implanté avec la victoire de la Révolution de 1930. La pensée éducative qui émerge de ce contexte s'exprime, parmi d'autres moyens, à travers les appels idéologiques ou théoriques autoritaires de la période, comme les auteurs ici considérés – Alberto Torres, Oliveira Vianna et Francisco Campos – et se manifeste aussi dans les propositions de reconstruction nationale du Gouvernement Provisoire. Ces auteurs et ces événements arrivent à leur signification totale lorsque insérés dans le projet autoritaire de l'époque, au domaine des contradictions inhérentes au procès plus global de l'élargissement des rapports capitalistes au Brésil et des luttes par l'hégémonie entre les secteurs dominants de la société.

Este estudio identifica la educación y el trabajo como temas de "salvación" nacional en el contexto de los años veinte y treinta, lo que implica el reconocimiento de las áreas del trabajo y de la educación como objeto facultativo de la acción política desarrollada en las esferas del poder del Estado implantado con la victoria de la Revolución de 1930. El pensamiento educativo que resulta de ese contexto se expresa, entre otros medios, por medio de los llamados ideólogos y teóricos autoritarios del período, como los autores aquí focalizados – Alberto Torres, Oliveira Vianna y Francisco Campos – y también se manifiesta en las propuestas de reconstrucción nacional del Gobierno Provisorio. Esos autores y ese acontecimiento adquieren su verdadera significación cuando integrados al proyecto autoritario que existía en aquel momento, en el medio de las contradicciones peculiares al proceso más amplio de la expansión capitalista en Brasil y de las luchas por la hegemonía, entre los actores dominantes de la sociedad.

O ensino de 2.^o grau em Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1971-1984)

Ana Zuleima de Castro Lüscher

Leila de Alvarenga Mafra

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar e caracterizar a diferenciação social do ensino de 2.^o grau no Estado de Minas Gerais e desvelar o seu processo de produção pelo exame de fatores externos internos à escola. A aproximação ao problema proposto foi desenvolvida por meio de três níveis de investigação. A etapa ora concluída pretendeu: 1) descrever a situação do ensino de 2.^o grau em Minas Gerais pela análise do processo de sua expansão e de seu desempenho escolar, bem como, das transformações nele ocorridas entre 1971 e 1980. 2) identificar os principais obstáculos que dificultam a maior democratização desse grau de ensino. 3) e sugerir alternativas que possibilitem a superação destas dificuldades. Os dados examinados foram colhidos de fonte secundária tomando-se o universo das escolas de 2.^o grau no Estado de Minas Gerais.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir os principais resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa “o Ensino de 2.^o Grau em Minas Gerais: Caracterização e Perspectivas”.¹

Essa pesquisa faz parte de um projeto comum a nove estados da Federação² que, sob a coordenação do INEP/MEC, vêm realizando um esforço no sentido de aprofundar os conhecimentos acerca do ensino de segundo grau no País e de contribuir na busca de novos encaminhamentos aos problemas detectados.

O interesse central do estudo proposto é o desvelamento da diferenciação do ensino de segundo grau. Pretendemos especialmente conhecer as características e especificidades próprias a esse grau, bem como apreender o processo de produção e reprodução da diferenciação no interior das escolas, em suas relações com os processos sociais exteriores a ela.

¹ A primeira etapa dessa pesquisa foi desenvolvida pelas professoras Ana Zuleima Lüscher, Leila de Alvarenga Mafra e Lucília Regina S. Machado, da Faculdade de Educação da UFMG.

² Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

A inclusão do Estado de Minas Gerais neste estudo nacional foi definida a partir das seguintes ponderações:

1) No único estudo nacional sobre o ensino de 2º grau realizado no início da década de sessenta (Gouveia, 1969), Minas Gerais não fora incluído na amostra. A busca de dados mais sistematizados sobre o 2º grau, analisados a partir de estudos e pesquisas abrangentes e significativas, se fazia, assim, necessária, neste estado.

2) A expansão do ensino de 2º grau em Minas Gerais, no período delimitado para estudo, apontava para uma intensa privatização deste nível de ensino. As conseqüências desse fenômeno sobre a diferenciação e a democratização do 2º grau necessitavam ser profundamente avaliadas e comparadas com as situações divergentes nos demais estados.

3) Por outro lado, a nível infra-estrutural, a crise econômica da década de 70 atingiu de forma tardia o Estado de Minas Gerais. Nessa década, Minas Gerais realiza a maior expansão industrial de sua história, a qual privilegiou algumas regiões em detrimento de outras. A grande diferenciação econômica no estado nos indicava, desta forma, os limites sociais da diferenciação educacional neste grau de ensino.

Pressupostos básicos

Partimos da premissa básica de que o ensino de 2º grau no Brasil, embora estruturado de forma integrada e unificada, tem como característica mais definidora a sua diferenciação. Não existiria, portanto, um único ensino de 2º grau, mas vários.

Argumentamos que a diferenciação observada no ensino de 2º grau está relacionada a processos sociais diferenciadores emergentes de condições históricas e de elementos estruturais específicos à sociedade brasileira. Essa diferenciação não é portanto nem aleatória nem casual, mas indica uma divisão social entre tipos de escolas (divisão entre escolas) ou mesmo entre turnos, turmas e currículos numa mesma escola (divisão intra-escola), a partir da qual se ultrapassariam os limites estabelecidos pela dependência administrativa, superando-se a divisão entre escolas públicas e particulares. Dentro de cada um desses segmentos existiriam, portanto, variações de qualidade e de tipos de ensino que tornam certas escolas públicas muito próximas das escolas privadas e vice-versa. Nessas se fortalecem práticas educacionais diferenciadoras e anti-democráticas, que se ajustam às imposições legais normatizadas pelo Estado, mas que

constituem, em última instância, uma conseqüência da divisão social e técnica do trabalho.

No processo de diferenciação do ensino de 2º grau atuariam desse modo múltiplas determinações, intra e extra-escolares, que se integram de várias formas estabelecendo certos padrões, tipos ou sínteses específicas de ensino.

Esses padrões típicos se constituiriam e se modificariam, na medida em que iriam sendo alteradas as possibilidades de acesso a determinados tipos de saber, da disponibilidade de professores com formação e remuneração adequadas, da qualidade de ensino recebido, da disponibilidade de recursos educacionais necessários, etc...

O movimento de expansão quantitativa do ensino ampliaria o leque de diferenciações pelo controle sobre a distribuição e apropriação do saber, e pela eliminação de barreiras que impedem o acesso regular à escola. Esse movimento contraditório – expansão e contenção – expressa a dinâmica do processo de desenvolvimento capitalista que se apresenta, simultaneamente, como unificador e diferenciador.

A diferenciação do ensino de 2º grau no Brasil

O processo de diferenciação abrange verticalmente todos os níveis do sistema de ensino. Acreditamos, entretanto, ser o ensino de 2º grau um dos pontos nevralgicos dessa diferenciação, em vista da posição intermediária que ocupa entre o 1º e o 3º graus. Tal fato o coloca como o nível de ensino que expressa com maior nitidez as contradições dos movimentos de expansão *versus* contenção, unificação *versus* diferenciação educacional, gerados no processo de desenvolvimento e expansão do capitalismo.

Nesse sentido, observamos que, na hierarquia do sistema de ensino, o 2º grau apresenta maior dificuldade para uma definição clara e inequívoca de seus objetivos e de sua especificidade. Isto porque, nesse nível de ensino, são definidas e ampliadas as potencialidades de formação profissional dos indivíduos, inclusive aquela de continuidade ou não dos estudos em nível superior.

Assim, as decisões acerca de a quem e a quantos atender e o que ensinar nesse nível de ensino se revestem de uma função política de controle social, na medida em que podem acentuar ou não o processo de diferenciação e, conseqüentemente, o próprio processo de democratização da educação.

Uma rápida passagem pela história do ensino de 2º grau no Brasil nos fornece alguns parâmetros acerca das dificuldades e conflitos surgidos no processo de diferenciação desse nível de ensino e de sua crescente complexidade.

A questão da diferenciação do ensino de 2º grau somente se colocou de forma mais evidente no Brasil após 1930. A partir dessa data, com a ruptura do modelo agrário exportador e o avanço da produção capitalista em bases mais nitidamente urbano-industriais, são acelerados os seguintes processos na educação brasileira:

- a) a organização mais sistemática do sistema de ensino;
- b) a maior expansão do alunado da escola média;
- c) as regulamentações legais de caráter diferenciador.

Tais processos foram acompanhados de lutas entre grupos que se polarizavam em torno de duas tendências opostas:

- 1) uma, mais conservadora e dominante, expressa nas Leis Orgânicas do Ensino (1942), regulava a diferenciação do ensino, dividindo-o em dois grandes ramos: o secundário-acadêmico, destinado à formação das "elites condutoras", e o técnico-profissional, destinado à classe trabalhadora;
- 2) outra, mais progressista, defendia a unificação do sistema através de propostos de equivalência entre os ramos de ensino e maior semelhança nos conteúdos do ensino técnico em relação ao secundário. Objetivava, assim, atenuar o caráter específico de cada um.

Entre 1945 e 1971, as diversas medidas de equivalência asseguradas na legislação pouco contribuíram para reduzir, na prática, a diferenciação entre os dois ramos, ou para favorecer uma maior democratização desse nível de ensino.

A Lei nº 5.692/71 traduziu, em seu texto, a reversão das tendências de equivalência, que se apresentavam conciliatoriamente como alternativas para o ensino secundário no País.

Fez-se da exceção a regra, profissionalizando-se o currículo para todas as escolas de forma compulsória. Reduziu-se o espaço dos conteúdos acadêmicos através da "proporcionalidade inversa" do currículo, e unificou-se estruturalmente o sistema de ensino, agora denominado de 1º e de 2º graus.

Este pretendia ser um sistema educacional duplamente mais democrático: na distribuição das oportunidades de acesso à escola e na distribuição do saber. O acesso seria mais livre pela eliminação das barreiras que tradicionalmente impediam o trânsito regular do aluno pelo sistema: os ramos de ensino compartimentalizados e o exame de admissão. O saber seria, por sua vez, melhor distribuído entre os jovens, independente de sua origem social ou de seu destino ocupacional. Essa distribuição se faria pelo equilíbrio entre a formação geral e especial, estabelecido no currículo pleno, e na integração entre as escolas.

A escola unificada profissionalizante recebia, assim, pela primeira vez, a incumbência de preparar o jovem para o trabalho.

Após doze anos de profissionalização, o que de fato presenciamos no ensino de 2º grau nos indica que muito pouco do pretendido na proposta inicial da Reforma foi de fato concretamente realizado.

Pelo *Parecer 45/72*, as habilitações profissionais a serem oferecidas nas escolas de 2º grau cobriam um total de 130 opções de qualificação de técnicos de nível médio e de auxiliares técnicos, que supostamente atenderiam às necessidades do mercado de trabalho.

Essa proposta curricular, entretanto, começou a ser dissolvida já no *Parecer 76/75*, quando se deu a primeira reinterpretação da profissionalização, que, de habilitação profissional, foi reorientada para um preparo em áreas de atividades, totalizando 10 habilitações básicas.

Nessa reorientação, a profissionalização ficou diluída na educação geral e a ênfase voltou a ser colocada na continuidade de estudos em nível superior.

Finalmente, em 1982, a Lei nº 7.044 eliminou o caráter compulsório e universal da profissionalização, tornando-a facultativa para os estabelecimentos de ensino. Ficava, assim, a cargo das escolas, a tarefa de redefinição de seu papel social e, conseqüentemente, aquele referente às relações entre escola e trabalho.

O distanciamento entre a proposta unificadora profissionalizante e aquelas concretamente geradas no interior das escolas de 1º e 2º graus indica a impropriedade dos pressupostos legais e os limites de sua concretização.

A realidade educacional que hoje presenciamos aponta para uma recomposição e reestruturação do ensino de 2º grau, exigidas em parte pela própria recomposição da sociedade brasileira, e, sem dúvida, pelas contradições e conflitos gerados no seio das próprias escolas, diante das imposições legais a que foram submetidas.

Essas contradições tornam-se mais evidentes quando se consideram as inter-relações entre as suas manifestações (Cunha, s.d. e 1975; Cury et alii, 1982; Freitag, 1977):

- 1) a expansão do sistema de ensino, pela absorção de grupos sociais mais diferenciados;
- 2) a crescente privatização do sistema;
- 3) a falta de condições materiais e de recursos humanos em quantidade e qualidade suficientes para a realização da profissionalização;
- 4) a descaracterização da especificidade dos conteúdos curriculares, acadêmicos e técnicos, que prevaleciam antes da reforma de 1971;

- 5) o rebaixamento da qualidade do ensino;
- 6) os conflitos de interesses entre as expectativas educacionais e profissionais da clientela e o tipo de educação oferecido pelas escolas;
- 7) a resistência das escolas à proposta de profissionalização, enquanto imposta compulsoriamente, e a gradual assimilação da necessidade de uma formação do jovem para o mundo do trabalho.

Diante do quadro dessas manifestações, o que parece estar tomando forma e se corporificando no sistema educacional de 1º e de 2º graus não caracteriza uma escola unificada, mas seu reverso, ou seja, uma diferenciação e diversificação de escolas e tipos de ensino sem precedentes na história da educação brasileira.

As transformações ocorridas no processo de expansão e modernização da produção capitalista no País, ao mesmo tempo em que colocam a necessidade de ampliar o acesso à escola e ao saber, particularmente a um saber sobre o trabalho, colocam também a necessidade de se acentuar o processo de diferenciação no acesso e na distribuição do saber, como formas de controle social.

Acreditamos que a diferenciação no acesso e distribuição do saber no ensino de 2º grau acentua-se principalmente após 1971, e desenvolve-se associado à crescente privatização do ensino, à grande diversificação ocorrida na organização curricular entre as escolas e as novas formas de relações didático-pedagógicas estabelecidas no trabalho escolar.

A diferenciação do ensino de 2º grau em Minas Gerais

O Caminho Percorrido

A caracterização e a análise do processo de diferenciação do ensino de 2º grau em Minas Gerais estão sendo realizadas, nesta pesquisa, através de três etapas, sucessivas e complementares, que conduzem ao aprofundamento crescente do problema em estudo (Lüscher et alii, 1985).

Esse processo implica partir de dados mais aparentes para atingir as formas mais concretas de diferenciação que acreditamos ocorrerem no processo de ensino realizado nas escolas.

Os dados já examinados correspondem à 1ª etapa da pesquisa, em que procuramos caracterizar a diferenciação do ensino de 2º grau no estado através das principais transformações quantitativas nele ocorridas entre 1971 e 1980.

Os dados analisados referem-se:

- a) à expansão quantitativa da rede escolar de 2º grau, à população escolarizável e atendida, ao crescimento do número de professores e à sua qualificação profissional;
- b) ao desempenho escolar, examinado a partir das seguintes dimensões:
 - a possibilidade de acesso à escola;
 - a capacidade de permanência do alunado na escola;
 - a capacidade de aproveitamento escolar;
- c) às habilitações profissionais oferecidas durante o período examinado.

Tais dados foram obtidos de fontes secundárias³, e organizados de forma que se pudesse observar o seu movimento na década, por redes de ensino, por séries escolares e por macrorregiões sócio-econômicas do estado.

Os dados coletados e consolidados nessa etapa abrangem todo o universo escolar de 2º grau do estado. Este correspondia, até 1982, a um total de 1.048 escolas públicas e particulares, distribuídas por 463 municípios.

Privilegiaram-se, na coleta, os anos que permitiam estabelecer uma comparação entre as várias informações de interesse para o estudo. Muitas vezes, o que gostaríamos de destacar nem sempre pôde ser trabalhado, dada a inexistência, nas fontes consultadas, da informação desejada, na forma e nos anos que possibilitariam uma melhor e mais ampla caracterização do objetivo.

Essa dificuldade inviabilizou, por exemplo, o exame da expansão do curso noturno de 2º grau no estado, uma vez que os dados estatísticos disponíveis nem sempre discriminavam entre cursos diurnos e noturnos e, quando o faziam, essa distinção se limitava a aspectos de menor interesse para o nosso trabalho.

Resultados Encontrados

Optamos por apresentar, neste artigo, apenas os dados referentes à expansão e ao desempenho do ensino de 2º grau no Estado de Minas Gerais, nas redes de ensino pública e particular e nas séries escolares.⁴

Esses dados nos permitirão apontar as principais transformações ocorridas nesse nível de ensino na década examinada, e indicar os aspectos mais gerais de sua diferenciação. Paralelamente, pretendemos tornar públicos os problemas

³ CEDINE (Centro de Documentação e Informações Educacionais da SEE/MG), SEPLAN (Secretaria de Estado do Planejamento), Diretoria do Ensino de 2º Grau da SEE/MG; Fundação João Pinheiro; Anuário Estatístico do IBGE e SPPC/MEC.

⁴ Informamos aos interessados haver, ainda, dados analisados sobre o desempenho entre as séries, e sobre a expansão e desempenho entre as oito maiores regiões do estado.

que afetam esse nível de ensino no estado e que têm dificultado, e mesmo impedido, a sua maior democratização.

A Expansão do Ensino de 2º Grau em Minas Gerais

A análise da expansão do ensino, qualquer que seja o nível que se privilegie, coloca, necessariamente, a questão mais ampla da democratização da sociedade. Sabemos que a maior ou menor expansão e democratização da educação se encontra submetida à condição básica de democratização da sociedade, qual seja, a equidade social, econômica e política entre os cidadãos.

Essa condição básica, sobre a qual a educação, por si só, não tem como interferir, afeta o processo de democratização do ensino, na medida em que amplia ou restringe não somente o acesso à escola, mas também o acesso a oportunidades de educação de boa qualidade.

A análise que se segue permite constatar em que medida essas condições de democratização da educação estiveram presentes no processo de expansão do ensino de 2º grau ocorrido em Minas Gerais, entre 1971 e 1980.

A diferenciação no acesso à escola

Grande parte dos jovens mineiros não têm contato com a primeira condição de acesso, pois se encontram fora da escola de 2º grau. Em 1971, para uma população de 1.355.767 jovens na faixa etária correspondente a esse nível de ensino (15 a 19 anos), foi registrado um total de 140.423 matrículas nas escolas de 2º grau do estado, o que representa uma taxa de atendimento escolar de apenas 10,4% (Tabela 1).

Dez anos mais tarde, em 1980, a taxa de atendimento havia praticamente duplicado, alcançando 19,2%; a matrícula inicial, por sua vez, cresceu 2.2 vezes na década, chegando a 307.376, em valores absolutos.

Esses dados indicam ter havido uma expansão real do ensino de 2º grau no estado. Tal expansão, entretanto, mostra sua relatividade diante do fato de 80,8% dos jovens de 15 a 19 anos permaneciam sem acesso a esse nível de ensino.

Essa situação de desigualdade no acesso à escola de 2º grau é agravada quando se considera a distribuição do atendimento escolar pelas redes de ensino. A Tabela 1 indica que, entre 1971 e 1980, as taxas de atendimento da rede particular foram muito superiores às do conjunto das redes públicas (federal, estadual, municipal); enquanto a taxa da rede particular foi duplicada de 6,0%

para 12,2%, a da rede pública passou de 4,4% para 7,0%.

O fato de a rede particular apresentar as mais altas taxas de atendimento está respaldado no maior número de matrículas efetuadas por essa rede. Em 1971, do total de matrículas no 2º grau, 57,4% foram registradas em escolas particulares, ficando os restantes 42,6% sob a responsabilidade das escolas públicas. Em 1980, as matrículas na rede particular alcançavam 63,6% do total do estado, o que significa que a participação da rede pública foi de 36,4%, abaixo, portanto, do seu percentual de matrículas de 10 anos antes.

Tabela 1 – Ensino de 2º grau – população escolarizável de 15 a 19 anos; matrícula inicial e taxas de atendimento escolar do estado e das redes

ANOS	POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL EM MINAS GERAIS (15-19 ANOS)	MATRÍCULA INICIAL EM MINAS GERAIS	MATRÍCULA NA REDE PÚBLICA	MATRÍCULA NA REDE PARTICULAR	TAXA DE ATENDIMENTO EM MINAS GERAIS	TAXA DE ATENDIMENTO NA REDE PÚBLICA	TAXA DE ATENDIMENTO NA REDE PARTICULAR
1971	1.335.767	140.423	59.758 (42,6%)	80.625 (57,4%)	10,4%	4,4%	6,0%
1980	1.604.130	307.376	112.008 (36,4%)	195.368 (63,6%)	19,2%	7,0%	12,2%
Índice Médio de Crescimento.	12,0%	9,0%	87,0%	142,0%	-	-	-

Fonte: Volumes nº 1 e nº 2 do Relatório de Pesquisa: O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas.

Temos aí uma indicação clara de que o ritmo de crescimento da rede pública foi desacelerado ou contido durante esse período, permitindo a expansão mais acentuada da rede particular no atendimento à demanda por ensino de 2º grau.

Os índices de crescimento da matrícula, tanto os anuais como o médio, também confirmam essa tendência; enquanto a rede particular registrava, de 1971 a 1980, um índice médio de 10,5% no crescimento de suas matrículas, na rede pública esse índice foi de apenas 6,4% (Mafra et alii, 1985b, p.263).

A despeito dessa diferença entre as duas redes de ensino, a leitura dos índices anuais de crescimento permite observar que, de 1977 a 1980, houve uma retração expressiva no crescimento das matrículas também da rede particular. Essa rede, que de 1972 a 1976 vinha expandindo suas matrículas num ritmo bastante acelerado (de 6,0% em 1972 a 22,0% em 1976), chegou a apresentar um crescimento negativo de 0,3% em 1977. Dessa data até o final da década, os índices anuais de crescimento se mantiveram sempre abaixo daqueles registrados nos anos anteriores. Em 1980, por exemplo, o índice anual obtido foi apenas 3,0%.

Esse movimento de retração da rede particular afetou os índices de crescimento da matrícula para o estado, que também se mostraram mais baixos, de 1977 a 1980 (Mafra et alii, 1985a, p.51).

Já na rede pública se observa uma maior variação no ritmo de crescimento da matrícula, índices mais e menos elevados foram registrados ao longo de todo o período, sendo que, em comparação com a rede particular, houve predominância de baixos índices de crescimento. O maior crescimento na rede pública foi de 13,0% em 1977.

As tendências à contenção do ensino público e à expansão do ensino particular que os dados discutidos acima vêm indicando, somadas às reduzidas taxas de atendimento escolar, apontam para uma ampliação do leque de diferenciações no ensino de 2º grau em Minas Gerais, particularmente no que se refere às condições de acesso a esse ensino.

Esse leque se torna ainda mais amplo diante da distribuição geográfica das escolas existentes. Até 1982, por exemplo, o Estado de Minas Gerais contava com um total de 1.048 escolas de 2º grau, distribuídas entre 463 dos seus 722 municípios. Em 259 (35,9%) dos municípios do estado, a população não podia sequer cogitar em frequentar uma escola de 2º grau, a não ser que se deslocasse, para tanto, até outros municípios (Mafra et alii, 1986). Tais deslocamentos implicam custos adicionais de tempo, transporte e até mesmo de moradia e alimentação, interpondo novas barreiras ao acesso à escola.

Por outro lado, e respeitando a tendência já registrada para o período, dessas 1.048 escolas, 393 (37,5%) pertenciam à rede pública, enquanto as demais, 655 (62,5%), compunham a rede particular.⁵

A diferenciação no acesso ao ensino de boa qualidade

Quanto à segunda condição necessária à democratização do ensino – acesso a um ensino de boa qualidade – os dados do estado referentes ao crescimento do número de escolas, alunos, professores e funcionários, bem como as relações que esses números mantiveram entre si durante o período, são bastante expressivos.

⁵ Dados de 1984/85, da S.E.E./MG – D.E.II, indicam que uma política de expansão do número de escolas vem sendo implementada. Nesses 2 anos foram criadas 193 novas escolas públicas de 2º grau no estado, sendo que, destas, 169 pertencem à rede estadual e 24 à rede municipal. Essas medidas, entretanto, não foram ainda suficientes para superar a predominância da rede particular, que contava, em 1984/85, com 671 escolas frente às 586 instituições públicas.

Esses dados (Tabelas 2 e 3) se referem aos anos de 1973 a 1979, visto não ter sido possível obter informações sobre todos esses itens para anos mais recentes.

Tabela 2 – Expansão quantitativa de escolas, alunos, professores, funcionários no ensino de 2º grau – Minas Gerais - 1973/79

ANOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE FUNCIONÁRIOS
1973	871	166.733	15.600	7.421
1979	926	294.316	18.435	9.668
Índices de Crescimento	6,3%	76,5%	18,2%	30,3%

Fonte: Dados consolidados a partir de informações do CEDINE - SEE/MG e SEPLAN/MG.

A Tabela 2 mostra, claramente, a diferença no ritmo de crescimento do número de instituições e dos corpos discente, docente e de funcionários, no estado. Nesses seis anos, o número de alunos cresceu 76,5%, enquanto que o de escolas cresceu apenas 6,3%, evidenciando a tendência de crescimento de alunos por escola e não de criação de novas escolas. Por outro lado, o crescimento do número de professores e de funcionários também não seguiu o mesmo ritmo observado para o de alunos. Quanto aos funcionários, houve uma expansão de 30,3%, mas o corpo docente evoluiu, numericamente, apenas 18,2%. A concentração de alunos por escola implicou, portanto, maior número de alunos e de aulas por professor.

Tabela 3 – Relação escola/aluno/professor/funcionário no ensino de 2º grau – Minas Gerais - 1973/1979

ALUNO/ANOS	ALUNO/ESCOLA	ALUNO/PROFESSOR	ALUNO/FUNCIÓNÁRIO	PROFESSOR/ESCOLA	PROFESSOR/FUNCIÓNÁRIO	FUNCIÓNÁRIO/ESCOLA
1973	191/1	11/1	23/1	18/1	2/1	9/1
1979	318/1	16/1	30/1	20/1	2/1	10/1
Diferença entre 1973/1979	+127/1	+5/1	+7/1	+2/1	0	+1/1

Fonte: Tabela nº 2, Volume nº 1 – Relatório de Pesquisa: O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas.

Esse processo de concentração fica mais nitidamente evidenciado com as relações estabelecidas na Tabela 3. Estas mostram que, de fato, a expansão diferenciada do número de escolas, alunos e professores acarretou uma maior quantidade de alunos por escola e por professor. Se em 1973 o atendimento médio era de 191 alunos por escola, em 1979 ele passou a ser de 318 alunos. Por outro lado, a relação aluno/professor, que em 1973 era de 11/1, passou a ser, em 1979, de 16/1. Essas constatações são confirmadas pelo pequeno crescimento ocorrido na relação professor/escola. Houve, em média, um acréscimo de apenas 2 professores por escola, entre os anos considerados.

Esse conjunto de dados indica que a expansão do ensino de 2º grau em Minas Gerais, nos anos 70, resultou muito mais do "inchaço" das escolas, ou da formação de grandes escolas, do que do crescimento do número de escolas.

A organização dessas mesmas informações por redes de ensino configura de forma ainda mais clara essa tendência, que se mostrou particularmente notável na rede particular.

Tabela 4 – Expansão quantitativa de escolas, alunos, professores e funcionários nas redes pública e particular no ensino de 2º grau – Minas Gerais – 1973/1979

REDES	NÚMERO DE ESCOLAS		NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE PROFESSORES		NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	
	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%
1973								
Pública	315	36,1	69.624	41,8	6.450	41,3	3.686	49,7
Particular	556	63,9	97.109	52,2	9.150	58,7	3.735	50,3
Total	871	100,0	166.733	100,0	15.600	100,0	7.421	100,0
1979								
Pública	339	36,7	104.351	35,4	6.301	36,7	4.327	44,8
Particular	587	63,3	189.965	64,6	10.886	63,3	5.341	55,2
Total	926	100,0	294.316	100,0	17.187	100,0	9.668	100,0

Fonte: Dados consolidados a partir de informações fornecidas pelo CEDINE-SEE e SEPLAN-MG

Nesta rede, o crescimento do número de estabelecimento evoluiu, entre 1973 e 1979, em ritmo inferior ao da rede pública (5,6% e 7,6%, respectivamente). Entretanto, a expansão quantitativa do número de alunos apresentou uma situação oposta, uma vez que esse crescimento na rede particular (95,7%) atingiu quase o dobro do índice de crescimento do alunado da rede pública (49,9%).

A relação aluno/escola (Tabela 5) ilustra essa expansão diferenciada entre as redes. Ainda que, em ambos, essa relação tenha crescido entre 1973 e 1979, é interessante observar que, comparativamente à rede particular, a situação da rede pública, em 1979, foi inversa à apresentada em 1973. Neste ano, cada escola pública de 2º grau no estado recebia, em média, um número mais

elevado de alunos (221/1) do que a sua congênere particular (174/1). Em 1979, a liderança passou a pertencer à rede particular (323/1), o que demonstra o "inchaço" maior desta, e a redução média do número de vagas por escola pública (307/1), nesses seis anos.

As relações diferenciadas entre o crescimento do número de alunos e professores, bem como entre o número de professores e escolas nas redes também confirmam a tendência ao "inchaço" das escolas de 2º grau.

Tabela 5 – Relação escola/aluno, professor/funcionário nas redes pública e particular – ensino de 2º grau – Minas Gerais - 1973/1979

ANOS	REDES	ALUNO ESCOLA	ALUNO PROFESSOR	ALUNO FUNCIONÁRIO	PROFESSOR ESCOLA	PROFESSOR FUNCIONÁRIO	FUNCIONÁRIO ESCOLA
1973							
Pública		221,0	10,8	18,9	20,5	1,8	11,7
Particular		174,7	10,6	26,0	16,5	2,5	6,7
1979							
Pública		307,8	16,6	24,1	18,6	1,4	12,8
Particular		323,6	17,5	35,6	18,6	2,0	9,1
Diferença 1973/1979							
Pública		86,8	5,8	5,2	1,9	0,4	1,1
Diferença 1973/1979							
Particular		148,9	6,9	9,6	2,1	0,5	2,4

Fonte: Dados consolidados a partir de informações fornecidas pelo CEDINE - SEE - MG e SEPLAN-MG.

A manifestação dessa tendência nos permite colocar seriamente em dúvida a qualidade do ensino hoje ministrado na maioria das escolas de 2º grau do estado, porque, se o "inchaço", por um lado, permitiu que fosse duplicada a capacidade de atendimento do sistema de ensino, por outro, ele implicou um aumento do número de alunos por turma e uma sobrecarga de trabalho para os professores. A estes coube maior número de alunos por turma ou maior número de turmas, sendo-lhes atribuídas também maior carga didática. Ainda que tais fatores não sejam os únicos responsáveis pela qualidade do ensino, eles certamente interferem nessa qualidade.

Ao final dessa análise, a conclusão a que se chega é que a expansão ocorrida nesse nível de ensino entre 1971 e 1980 se deu, fundamentalmente, a partir de três tendências, estreitamente relacionadas: a contenção do crescimento da rede pública, a expansão, através da privatização do ensino, e a expansão, por meio do "inchaço" das escolas, nas duas redes.

O Desempenho do Ensino de 2º Grau em Minas Gerais

Como vimos, entre 1971 e 1980, o contingente de alunos que teve acesso às escolas de 2º grau no estado foi duplicado.

Se tomássemos isoladamente o acesso à escola, poderíamos supor que o 2º grau, em Minas Gerais, tornou-se, no período examinado, mais democrático. Isso porque passou a registrar um número maior de matrículas, distribuídas, provavelmente, entre grupos sociais mais diferenciados (Franco, 1983).

As tendências apontadas na análise do processo de expansão dessas escolas sugerem, entretanto, que o ensino de 2º grau, no conjunto das escolas do estado, assim como entre as redes pública e particular, deteriorou-se na década, dadas as condições objetivas em que se processou. Questiona-se, assim, o real significado da expansão realizada nesse grau de ensino.

Os limites dessa expansão e a indicação de deterioração da qualidade do ensino nessas escolas estão também refletidos nas possibilidades concretas de permanência e de aproveitamento escolar que o alunado de 2º grau experimentou neste período, já que os dois processos são afetados pelas condições objetivas de realização da ação pedagógica.

A análise que se segue pretende avaliar a extensão dessas possibilidades pelo exame dos dados da evasão, da aprovação e da reprovação no conjunto das escolas do estado, entre as redes de ensino pública e particular e entre as séries escolares.

A evasão escolar no ensino de 2º grau no Estado de Minas Gerais

A escola de 2º grau no Estado de Minas Gerais tornou-se, ao longo da década examinada (1971-80), mais excludente. O número de evasões registrado, nesse período, praticamente quadruplicou, crescendo em média 16,4% ao ano e atingindo na década um total de 239.630 alunos. Esse ritmo foi, portanto, quase duas vezes superior ao ritmo do crescimento do número de matrículas iniciais (9,1%).

**Tabela 6 – Evasão escolar no ensino de 2º grau
Minas Gerais – 1971-1980**

ANOS	CRESCIMENTO DO NÚMERO DE EVASÕES	ÍNDICES DE CRESCIMENTO	TAXAS DE EVASÃO
1972	12.197 (5,0%)	17,0%	8,1%
1976	25.146 (10,4%)	24,0%	10,2%
1980	40.781 (17,0%)	21,0%	13,2%
1971-80	239.630	16,4%	10,8%

Fonte: Tabelas 2, 3 e 4. Anexos. Volume nº 1 do Relatório de Pesquisa: Ensino de 2º Grau. Caracterização e Perspectivas em Minas Gerais.

A Tabela 6 mostra que a possibilidade de permanência do alunado nas escolas de 2º grau foi sendo progressivamente reduzida, acentuando-se, com mais nitidez, no decorrer do segundo quinquênio da década (Mafra et alii, 1985a, p.262-3).

As taxas de evasão constituem um bom indicador dessa tendência: a taxa de evasão cresceu de 7,4% em 1971, para 10,2% em 1976 e para 13,2% em 1980, sendo a taxa média do período de 10,8%. Esse percentual significa que, para cada 100 matrículas iniciais realizadas houve, em média, uma perda de quase onze alunos a cada ano.

Pelo exame anual das taxas de evasão na década (Mafra, 1985, p. 390), observa-se que, no segundo quinquênio (1975-1980), estas se mantiveram sempre superiores à taxa média do período, sendo as mais elevadas registradas em 1976 (24,0%) e 1980 (13,2%).

O crescimento das taxas de evasão e a tendência apontada na sua evolução demonstram que a uma parte do contingente de alunos que alcançou o 2º grau não foi facultada a permanência na escola. Tal fato nos leva a concluir que, paralelamente ao processo de abertura do ensino de 2º grau, através da expansão da matrícula constatada entre 1971 e 1980, ocorreu igualmente um fechamento crescente desse ensino pela exclusão de seus alunos, principalmente nos últimos anos do período estudado.

A evasão escolar entre as séries

Pela Tabela 7, constata-se que as evasões ocorridas entre 1971 e 1980, nas escolas de 2º grau do estado, concentraram-se principalmente nas duas primeiras séries: a 1ª série, isoladamente, foi responsável por 61,2% dos abandonos registrados na década. A extensão deste problema assume proporções mais assustadoras uma vez que as duas primeiras séries, conjuntamente, concentraram 89,0% das perdas por evasão no ensino de 2º grau em Minas Gerais no período examinado.

Tabela 7 – Evasão escolar entre as séries no ensino de 2º Grau – Minas Gerais – 1971-1980

SÉRIES	CRESCIMENTO DO NÚMERO DE EVASÕES	ÍNDICE MÉDIO DE CRESCIMENTO	TAXA MÉDIA DE EVASÃO
1ª Série	146.778 (61,2%)	16,8%	15,0%
2ª Série	66.523 (27,8%)	17,2%	9,5%
3ª Série	24.603 (10,2%)	16,7%	4,5%
4ª Série	1.721 (0,8%)	–	7,7%
Minas Gerais	239.630 (100,0%)	16,4%	10,8%

Fonte: Tabelas nº 1, nº 2 e nº 3 – Anexos – Vol. 3 do Relatório da Pesquisa: Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Características e Perspectivas.

O índice médio de crescimento da evasão por série mostrou-se apenas um pouco mais elevado na 2ª série (17,2%). Essa diferença em relação às demais séries é insignificante. O ritmo de crescimento da evasão entre as séries foi praticamente o mesmo, demonstrando, desta forma, que a escola de 2º grau sofreu perdas anuais mais ou menos constantes durante os 10 anos estudados.

Tomando-se como parâmetro de comparação a taxa média de evasão, verifica-se uma grande diferença nas possibilidades de permanência do aluno na escola de 2º grau no estado. A taxa mais alta refere-se à 1ª série, que alcançou 15,0%. Isto significou que, de cada 100 alunos matriculados nesta série, no iní-

cio de cada período letivo, 15 abandonaram o curso antes das provas finais. As demais séries ostentaram uma taxa média de evasão inferior à verificada para o estado como um todo (10,8%).

Comparativamente às demais, a 4ª série apresentou uma situação anômala, e sua especificidade se deve ao fato de haver sido integrada ao ensino de 2º grau somente a partir da reforma de 1971. Na década, o número de evadidos na 4ª série somou 1.721, crescendo de 1 em 1971 para 642 em 1980. Devido à grande dispersão constatada no crescimento do número de evasões nessa série, optou-se por não realizar o cálculo do índice médio de seu crescimento no período, uma vez que este não representaria uma medida adequada do movimento da evasão nessa série. A taxa média de evasão da 4ª série, no entanto, indica que de cada 100 matrículas iniciais ocorridas, 8 alunos não continuaram seus estudos. Esta taxa, surpreendentemente, superou a taxa de evasão a 3ª série.

Tal fato reflete talvez as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas de 2º grau na concretização da terminalidade colocada para a 4ª série, nos moldes propostos pela Lei nº 5.692/71.

A evasão nas redes públicas e particular

O interesse central ao compararmos o comportamento das redes pública e particular em relação ao fenômeno da evasão está em identificar as diferenças e semelhanças fundamentais entre elas e, a partir daí, levantar algumas hipóteses sobre a situação encontrada.

O primeiro aspecto a ser ressaltado, nessa comparação, diz respeito ao crescimento do número de evasões ocorrido no período examinado.

Verifica-se, pelos dados reunidos na Tabela 8, que tanto a rede pública como a particular apresentaram, entre 1971 e 1980, um movimento ascendente no crescimento do número de evasões, porém em proporções bastante diferenciadas.

A evasão na rede pública cresceu num ritmo menos acelerado do que o registrado na rede particular. Na década, o índice médio de crescimento do número de evadidos das escolas públicas atingiu 8,1%, enquanto que o da rede particular alcançou 26,6%, três vezes superior ao da rede pública. A rede pública perdeu um total de 94.040 alunos e a particular 145.590.

A relação entre a matrícula inicial e o número de evasões ocorridas, registrada nas taxas de evasão, indica que a tendência acima apresenta-se invertida: nos três anos assinalados, assim como na taxa média da década, a rede pública apresentou percentuais superiores ao indicado pela rede particular. As di-

Tabela 8 – Evasão escolar entre as redes pública e particular no ensino de 2º Grau – Minas Gerais – 1971-1980

ANOS	REDE PÚBLICA			REDE PARTICULAR		
	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICES DE CRESCIMENTO	TAXAS DE EVASÃO	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICES DE CRESCIMENTO	TAXAS DE EVASÃO
1972	5.365 (44,0%)	-22,0%	8,4%	6.832 (56,0%)	96,0%	7,9%
1976	9.148 (34,2%)	15,0%	10,8%	15.997 (65,8%)	29,0%	10,0%
1980	15.616 (36,7%)	6,0%	14,0%	25.165 (63,3%)	17,0%	12,9%
Total na Década	94.040	8,1%	11,0%	145.590	26,6%	10,4%

Fonte: P. 262 – 4 – Vol. 2. Relatório de Pesquisa: Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Caracterização e Perspectivas.

ferenças entre as taxas de evasão nas duas redes se acentuaram mais expressivamente no último ano da década: a rede pública acusou uma taxa de evasão de 14,0%, e a rede particular de 12,9%.

As taxas médias de evasão para ambas as redes, no entanto, tendem a se aproximar nos demais anos examinados, reduzindo-se conseqüentemente a diferenciação mais acentuada apresentada entre elas no final da década. Se, em média, as taxas de abandono de alunos nas redes pública e particular se equilibraram numericamente, as desigualdades nas perdas não podem ser menosprezadas ou desconsideradas. A crescente privatização do ensino em Minas Gerais e a contenção da rede pública, no período, muito contribuíram para inviabilizar a permanência na escola de 2º grau de um número significativo de jovens.

Por outro lado, a tendência ascendente do número de evasões na rede pública é preocupante e necessita ser examinada em profundidade, tendo em vista a política de expansão dessa rede de ensino assumida pelo Estado de Minas Gerais, a partir de 1984.

A evasão entre as séries na rede pública e particular

O exame de evasão escolar entre as séries nas redes pública e particular permite avaliar, numa primeira aproximação, as diferenças na possibilidade concreta de permanência dos alunos matriculados nas quatro séries das escolas públicas e particulares do estado, entre 1971 e 1980.

Tabela 9 – Evasão Escolar entre as séries nas redes pública e particular – Minas Gerais – 1971-1980

SÉRIES	CRESCIMENTO NA DÉCADA		TOTAL	TAXAS DE EVASÃO		
	REDE PÚBLICA	REDE PARTICULAR		REDE PÚBLICA	REDE PARTICULAR	MÉDIA POR SÉRIE
1ª Série	61.262 (65,1%)	85.516 (58,7%)	146.778 (61,2%)	12,8%	14,0%	13,4%
2ª Série	24.404 (26,0%)	42.119 (29,0%)	66.523 (27,8%)	7,9%	8,9%	8,4%
3ª Série	8.120 (8,7%)	16.488 (11,3%)	24.603 (10,2%)	3,7%	4,2%	3,9%
4ª Série	254 (0,2%)	1.467 (1,0%)	1.721 (0,8%)	11,8%	6,9%	9,3%
Minas Geras	94.040 (100,0%)	145.590 (100,0%)	239.630 (100,0%)	11,0%	10,4%	10,7%

Fonte: Tabelas 1, 2, 3 e 4 - consolidadas a partir de informações do CEDINE-SEE/MG e SEPLAN-MG

A Tabela 9 mostra que a maior concentração de evasões ocorreu na 1ª série, para ambas as redes de ensino. As escolas públicas, nessa série, tiveram proporcionalmente um crescimento de abandono mais elevado (65,1%) do que o acontecido nas escolas particulares (58,7%).

Nas três séries seguintes, a rede particular sofreu perdas proporcionais mais elevadas do que a rede pública, muito embora a diferença observada na 2ª série, entre essas redes, relativamente não foi muito elevada: 26,0% de perda na pública e 29,0% na particular.

Na terceira série, porém, chama atenção o fato de que o número de evadidos nas escolas particulares alcançou 11,3% do total das perdas ocorridas nessa rede de ensino. Dada a intensa preparação do alunado para o exame vestibular nessa série, esse percentual assume proporções mais significativas, uma vez que tais escolas se realimentam muito em função dos índices de aprovação nesses exames.

Na 4ª série, a situação da rede pública apresentou-se um pouco mais privilegiada de que a da rede particular.

Do total de evasões de cada rede, 0,2% pertenceram à rede pública e 1,0% à rede particular.

As taxas de evasão, por série, mostram que a rede particular apresentou maiores perdas do que a rede pública.

Observa-se que as taxas de evasão decrescem significativamente entre as três primeiras séries, em ambas as redes. A taxa mais elevada está registrada na 1ª série: 12,8% na rede pública e 14,0% na rede particular. No outro extremo,

a taxa de evasão das escolas públicas foi de 3,7% e a das escolas particulares de 4,2%.

Nas três primeiras séries, portanto, as taxas de evasão da rede particular foram mais elevadas do que as registradas para a rede pública.

Na 4ª série, porém, a posição da rede pública se altera em relação a particular. Para cada 100 alunos matriculados nesta série na rede pública há uma evasão de quase 12 alunos, e de quase 7 para cada 100 alunos, na rede particular.

Novamente aqui, os dados coletados apontam para a necessidade de um exame em maior profundidade dessa diferenciação. Isto porque a taxa de evasão da 4ª série na rede pública, em Minas Gerais, se refere, quase que exclusivamente, às escolas federais. Tais escolas, desde a institucionalização da profissionalização compulsória no 2º grau (Lei nº 5692/71) passaram por um acentuado processo de descaracterização de suas funções técnicas específicas, assumindo outras complementares e adicionais que, até então, não lhes diziam respeito.

Esse processo, aliado às dificuldades econômicas da sociedade brasileira da década, refletidas no mercado de trabalho para o jovem egresso dessa série, possivelmente tenham contribuído para desestimular a permanência de uma proporção maior de alunos na 4ª série daquelas escolas.

A reprovação e a aprovação no ensino de 2º grau no Estado

A possibilidade de aproveitamento escolar foi examinada pela utilização de dados referentes à reprovação e à aprovação escolar registradas em todas as escolas de 2º grau no estado. A aprovação e a reprovação, no caso, referem-se exclusivamente àqueles alunos que aparecem no registro da matrícula final após a realização dos exames finais de cada ano letivo. No cômputo dos alunos a serem aprovados e/ou reprovados já estão, portanto, excluídos aqueles que se evadiram durante o ano letivo.

Os dados relativos à reprovação ocorrida no conjunto das escolas de 2º grau no Estado de Minas Gerais mostraram que o número de jovens reprovados cresceu quase três vezes, entre 1971 e 1980. Esse crescimento foi sustentado por um índice médio de 11,3% ao ano, somando, ao final da década, um total de 233.438 alunos reprovados. Deste total, as reprovações ocorridas em 1972 corresponderam a apenas 4,8%; em 1976, este percentual havia crescido para 10,0% e em 1980, para 16,3%.

Por outro lado, o número de aprovações entre os jovens que permane-

Tabela 10 – A reprovação e a aprovação no ensino de 2º grau – Minas Gerais – 1971-1980

ANOS	REPROVAÇÃO			APROVAÇÃO		
	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICE DE CRESCIMENTO	TAXA DE REPROVAÇÃO	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICE DE CRESCIMENTO	TAXA DE APROVAÇÃO
1972	11.387 (4,8%)	-17,0%	8,6%	121.402 (7,2%)	11,0%	91,4%
1976	23.347 (10,0%)	17,0%	11,2%	185.516 (11,1%)	16,0%	88,8%
1980	38.136 (16,3%)	9,0%	14,9%	218.394 (13,1%)	3,0%	85,1%
Minas Gerais	233.438 (100,0%)	11,3%	12,3%	1.665.921 (100,0%)	8,1%	87,7%

Fonte: Anexos – Vol. 1 – Relatório de Pesquisa, p. 49-52. Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Caracterização e Perspectivas.

ram nas escolas de 2º grau do estado chegou a duplicar durante a década, crescendo num ritmo de 8,1% ao ano. Entre 1971 e 1980, 1.665.921 alunos haviam sido aprovados, apresentando a cada ano percentuais sempre superiores de aprovações.

Não se pode negar que o crescimento do número de aprovações registrado na década possibilitou a continuidade real de estudos a um contingente mais amplo de alunos no conjunto das escolas de 2º grau no estado.

Nota-se, entretanto, que o índice de crescimento da reprovação superou a cada ano o da aprovação, ultrapassando 13 vezes o ritmo médio do crescimento das aprovações. Assim, na medida em que o acesso e a continuidade de estudos foram sendo gradualmente ampliados, as escolas de 2º grau do estado encontraram igualmente a cada ano dificuldades crescentes associadas ao processo de ensino-aprendizagem de grupo de alunos que nelas permaneceram.

As variações ocorridas no movimento das taxas de reprovação, na década, revelam que as escolas de 2º grau reprovavam menos (8,6%) no início da década do que no final (14,9%). O perfil das taxas de reprovação não foge à tendência constatada quanto às taxas de evasão: até 1975, as taxas anuais de reprovação foram menores e inferiores à taxa média de reprovação do período (12,3%). Entre 1976 e 1980, elas cresceram e se situaram sempre acima da média da década, sendo que, nos anos de 1977, 1979 e 1980, chegaram a ultrapassar o índice de 14,0%.

As taxas de aprovação indicadas na Tabela 10, e examinadas anualmente na década, apresentaram um movimento oposto ao constatado para as taxas de reprovação. Enquanto aquelas cresceram a cada ano e se acenturaram após

1975, estas decresceram simultaneamente e de forma mais acentuada após 1975.

Entre 1971 e 1976, as taxas de aprovação variaram de 88,8% (1971) a 91,0% (1972), permanecendo, no primeiro quinquênio da década, sempre acima da taxa média do período (87,8%). De 1975 a 1980, porém, a variabilidade nas taxas de aprovação foi menor, mantendo-se entre 86,4% (1978) e 85,1% (1980). Observamos, assim, uma redução sensível na capacidade de aprovação das escolas de 2º grau do estado, nos últimos cinco anos da década, comparativamente aos anos iniciais.

As variações nas taxas de aprovação nesses dois momentos revelam que o desempenho escolar registrado no 2º grau em Minas Gerais sofreu uma redução gradual, atingindo seu momento mais deficitário no último ano da década.

Com base nesses dados, podemos concluir que, mesmo havendo ocorrido uma maior abertura nas possibilidades de promoção nas escolas de 2º grau do estado, essa foi sendo gradualmente reduzida pela reprovação principalmente no decorrer dos últimos cinco anos do período examinado.

O que se conclui com relação ao desempenho do ensino de 2º grau em Minas Gerais, entre 1971 e 1980, é que, ao duplicar seu alunado nesses dez anos, essas escolas não conseguiram sustentar os mesmos níveis de desempenho escolar que indicavam possuir no início do período. Agravaram-se, a partir de então, os problemas de evasão e de reprovação, inviabilizando o crescimento mais acentuado das possibilidades de promoção e conclusão desse nível de ensino.

Tabela 11 – A reprovação e a aprovação entre as séries do ensino de 2º Grau – Minas Gerais – 1971-1980

SÉRIES	REPROVAÇÃO			APROVAÇÃO		
	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICE MÉDIO CRESCIMENTO	TAXA DE REPROVAÇÃO	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICE MÉDIO CRESCIMENTO	TAXA DE APROVAÇÃO
1ª série	152.594 (65,3%)	11,6%	19,3%	632.273 (38,1%)	7,1%	80,7%
2ª série	61.046 (26,1%)	15,7%	10,1%	541.374 (32,4%)	7,7%	89,9%
3ª série	18.521 (8,0%)	16,3%	3,7%	473.369 (28,4%)	9,2%	96,3%
4ª série	1.277 (0,6%)	-	8,8%	18.905 (1,1%)	-	91,2%
Minas Gerais	233.438 (100,0%)	11,3%	12,3%	1.665.921 (100,0%)	8,1%	87,7%

Fonte: P. 390 – 2 – Vol. 3. – Relatório da pesquisa: Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Caracterização e perspectivas.

A reprovação e a aprovação entre as séries no ensino de 2º grau

O aproveitamento escolar entre as séries no conjunto as escolas de 2º grau em Minas Gerais mostra, inicialmente, que do total de reprovações ocorridas na década (233.438), 65,3% concentraram-se na 1ª série, 26,1% na segunda série, 8,0% na 3ª série e apenas 0,6% na 4ª série. As taxas de reprovação indicadas na Tabela 11 reproduzem este perfil para as 3 primeiras séries: a mais elevada encontra-se na 1ª série (19,3%), decrescendo nas duas séries seguintes. Na terceira série, porém, a taxa de reprovação reduziu-se mais acentuadamente: 3,7%, ou seja, quase 4 reprovações de cada 100 matrículas finais registradas no período.

Na 1ª série, portanto, se concentraram as maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino de 2º grau no estado. É principalmente nesta série, e menos acentuadamente na 2ª série, que as escolas de 2º grau em Minas Gerais exercem de forma mais evidente seu papel de controle social, dificultando a cada ano promoção mais regular e menos desigual de seus alunos, entre as séries.

A análise do crescimento absoluto do número de aprovações entre as séries revela que não houve uma diferença muito acentuada no ritmo apresentado pela 1ª e 2ª séries: 7,1% e 7,7%, respectivamente. Na 1ª série concentraram-se 38,1% dos aprovados, e na 2ª, 32,4%.

Confrontando essas duas séries com o desempenho da 3ª série, constata-se que sua participação no total de aprovações do estado é inferior (28,4%) à das demais séries. Por outro lado, o ritmo de crescimento das aprovações na 3ª série entre 1971 e 1980 foi o mais elevado, 9,2%, revelando que sua eficiência interna superou a das demais. Tanto assim, que a taxa de aprovação desta série é superior às demais, 96,3%.

A maior proximidade na concentração da aprovação da 1ª e da 2ª séries no total de aprovações do estado está relacionada com as altas concentrações de reprovação apresentadas por essas séries no mesmo período. Isto explica, igualmente, porque, enquanto as taxas de reprovação são mais elevadas entre as duas 1ªs séries, caindo mais rapidamente na 3ª série, as taxas de aprovação apresentam um movimento contrário, ou seja, são menos elevadas nas duas primeiras séries do que na terceira série.

Examinando o índice médio de crescimento das reprovações entre as séries, obtido entre 1971 e 1980, verifica-se que o ritmo de crescimento da 3ª série foi superior ao das demais. Esse índice, 16,3%, indica que o número de reprovações cresceu na década quase 4 vezes, ou seja, reprovava-se 4 vezes menos em

1971 do que em 1980. A situação apresentada pela 2ª série foi bastante semelhante à da 3ª série. O número de reprovados cresceu três vezes e o índice médio é apenas um pouco inferior ao da 3ª série. Neste sentido, ambas as séries mantiveram na década um ritmo de crescimento de reprovação mais semelhante ao registrado nas demais séries do 2º grau em Minas Gerais.

O índice médio de crescimento da aprovação em cada série apresentou variações menores do que as constatadas para a reprovação. Apenas a 3ª série registrou um ritmo de crescimento de aprovações superior ao das demais séries. Esse crescimento mostra que a cada ano o número de alunos aprovados nesta série, entre 1971 e 1980, cresceu em média 9,2% ao ano.

O caráter assumido pelo aumento do número de reprovados e aprovados na 4ª série do 2º grau diferiu substancialmente do das demais séries. O crescimento médio, assim como a participação dessa série no conjunto destes elementos a nível de estado, ficaram prejudicados como instrumentos de comparação devido às grandes flutuações ocorridas em seu movimento durante a década. Tomando-se como análise as taxas de reprovação e aprovação, observa-se no entanto que a taxa de reprovação da 4ª série foi superior à da 3ª série, e a taxa de aprovação superior à registrada para a 1ª e 2ª séries.

Dado o caráter específico da 4ª série em relação às demais séries, o exame global de seu aproveitamento escolar mereceria uma atenção especial.

Nesse sentido, pode-se verificar pelos dados já anteriormente apresentados que, na década, a taxa média de evasão, 7,7% ao ano, foi inferior à taxa média de reprovação, 8,8% ao ano. Seu padrão médio de aprovação, por outro lado, 91,2% por ano, foi apenas um pouco inferior ao exibido pela 3ª série, 96,3% ao ano.

A reprovação e a aprovação entre as redes pública e particular no ensino de 2º grau

O aproveitamento escolar dos alunos freqüentes ao ensino de 2º grau no estado, entre 1971 e 1980, apresentou-se diferenciado nas redes pública e particular.

Tomando-se inicialmente os dados de reprovação (Tabela 12), verifica-se que, embora a diferença entre as duas redes não tenha sido muito acentuada, o número médio de reprovados cresceu proporcionalmente mais na rede particular (14,6%) do que na rede pública (12,1%).

Algumas variações são observadas nestes percentuais: no início e no final da década a participação da rede pública no conjunto de reprovações do estado

foi superior (57,6% e 50,5%) à da rede particular (42,4% e 49,5%), porém a diferença entre elas mostrou-se sensivelmente mais elevada em 1976: a rede pública concentrou 41,5% das reprovações, enquanto que a rede particular reuniu 58,5%.

O crescimento do número das aprovações assumiu características opostas às descritas para a reprovação nas duas redes. As aprovações mantiveram um ritmo de crescimento um pouco mais elevado na rede pública do que na particular. O índice médio de crescimento anual das aprovações para as escolas públicas atingiu 10,8%, enquanto o das escolas particulares se situou em 9,2%. Pode-se também inferir dos dados acima que a rede pública realizou em 1972 e 1976 um esforço maior do que a rede particular para ampliar o número de aprovações: o índice de crescimento das aprovações na rede pública nesses anos foi de 16,0% e 52,0%, enquanto que o da rede particular foi de 8,0% e 19,0%.

Confrontando-se as taxas de reprovação da rede pública e da rede particular, na década examinada, constata-se uma situação bem diferenciada.

As taxas de reprovação da rede pública não apenas cresceram visivelmente, passando de 11,6% em 1972 para 13,5% em 1976, e 20,4% em 1980, como também se mantiveram bem acima das taxas da rede particular, nas três ocasiões (6,3%, 9,9% e 11,6%).

A comparação entre as duas redes através das taxas de aprovação confirmam a tendência apontada em relação às taxas de reprovação. A rede particular conseguiu aprovar em média 89,8% dos alunos registrados na matrícula final. Já a rede pública apresentou um desempenho mais fraco, aprovando uma proporção menor de alunos, 84,4%. As taxas médias, assim como aquelas registradas nos anos indicados na Tabela 12, relevam no entanto uma tendência decrescente no processo de aprovação nas escolas para ambas as redes, sendo porém mais acentuada nas escolas públicas.

Essas observações demonstram que ocorreram dificuldades crescentes no desempenho do alunado das escolas de 2º grau, nas redes públicas e particular. A taxa média de reprovação, na rede pública, superou inclusive a de evasão. Na rede particular, os problemas de evasão e de reprovação se colocam praticamente com a mesma intensidade média. Somente em 1980 a reprovação superou a evasão nesta rede.

A partir de tais considerações, pode-se concluir que o desempenho escolar do alunado da rede pública sofreu maior deterioração do que aquele apresentado pela rede particular.

No entanto, gostaríamos de salientar que os problemas apontados acima somente poderão ser melhor avaliados a partir de estudos que tomem como ob-

Tabela 12 – A reprovação e a aprovação no ensino de 2º grau nas redes pública e particular – Minas Gerais – 1971-1980

REDES	REPROVAÇÃO			APROVAÇÃO		
	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICES DE DE CRESCIMENTO	TAXA DE APROVAÇÃO	CRESCIMENTO NA DÉCADA	ÍNDICES DE CRESCIMENTO	TAXA DE APROVAÇÃO
Pública						
1972	6.556 (57,6%)	6,0%	11,6%	49.660 (40,9%)	16,0%	88,3%
1976	9.673 (41,5%)	10,0%	13,5%	61.772 (33,3%)	52,0%	85,8%
1980	19.249 (50,5%)	7,0%	20,4%	74.919 (34,3%)	3,0%	79,5%
Particular						
1972	4.831 (42,4%)	7,0%	6,3%	71.742 (59,1%)	8,0%	93,7%
1976	13.674 (58,5%)	22,0%	9,9%	123.744 (66,7%)	19,0%	90,1%
1980	18.887 (40,5%)	3,0%	11,6%	143.475 (65,7%)	3,0%	88,4%
Total						
Pública	110.808 (46,2%)	12,1%	15,6%	597.625 (35,8%)	10,8%	84,4%
Particular	122.630 (53,8%)	14,6%	10,3%	1.068.296 (64,2%)	9,2%	89,7%

Fonte: P. 262 – 3. Vol. 2 – Relatório da pesquisa: Ensino de 2º Grau em Minas Gerais: Caracterização e Perspectivas.

reto de investigação a experiência concreta dessas escolas. Somente assim as diferenciações entre as escolas públicas e particulares poderão ser mais adequadamente caracterizadas.

A reprovação e a aprovação entre as séries do ensino de 2º grau, nas redes pública e particular

As principais diferenças constatadas no desempenho entre as escolas públicas e particulares, através da análise da reprovação e da aprovação, podem ser melhor avaliadas pela distribuição e concentração destas nas quatro séries do ensino de 2º grau.

Tabela 13 – A reprovação e a aprovação entre as séries no ensino de 2º grau, nas redes públicas e particulares – Minas Gerais – 1971-1980

Redes Séries	REPROVAÇÃO		APROVAÇÃO	
	CRESCIMENTO NA DÉCADA	TAXA DE REPROVAÇÃO	CRESCIMENTO NA DÉCADA	TAXA DE APROVAÇÃO
Rede Pública				
1ª série	77.440 (70,0%)	20,8%	241.665 (40,4%)	79,2%
2ª série	26.241 (23,7%)	11,7%	195.124 (32,7%)	88,3%
3ª série	6.856 (6,2%)	4,3%	157.677 (26,3%)	95,7%
4ª série	160 (0,1%)	4,6%	3.152 (0,6%)	95,4%
Total	110.697 (100,0%)	15,6%	597.625 (100,0%)	84,4%
Rede Particular				
1ª série	75.154 (61,1%)	15,3%	390.608 (36,6%)	84,7%
2ª série	34.805 (28,3%)	8,7%	346.250 (32,4%)	91,3%
3ª série	11.665 (9,5%)	3,3%	315.692 (29,6%)	96,7%
4ª série	1.117 (0,1%)	9,4%	15.753 (1,4%)	90,6%
Total	122.918 (100,0%)	10,3%	1.068.296 (100,0%)	89,7%

Fonte: Dados consolidados a partir de informações do CEDINE-SEE/MG e SEPLAN-MG

Pela Tabela 13, verifica-se que a reprovação, nas escolas da rede pública e particular, se concentrou principalmente na 1ª série. Esta concentração, no entanto, mostrou-se mais elevada na 1ª série da rede pública (70,0%) do que na da rede particular (61,1%). As taxas de reprovação para ambas as redes nes-

sa série confirmam essa diferença: 20,8% nas escolas da rede pública e 15,3% nas escolas da rede particular. Essas taxas indicam que de cada 100 alunos registrados anualmente na matrícula final da 1ª série nas escolas públicas, quase 21 foram reprovados; para cada 100 registros anuais na rede particular, 15 foram reprovados.

Nas séries subseqüentes, o número de reprovações tende a reduzir-se em ambas as redes. Essa redução se processou de forma diferenciada entre essas séries, concentrando-se mais na 2ª série do que na 3ª e 4ª séries: na rede pública, a 2ª série foi responsável por 23,7% do número de alunos reprovados, enquanto que na rede particular a proporção de reprovação nessa série foi mais elevada, atingindo 28,3%. Comparando os percentuais de reprovação da 1ª e 2ª séries nas duas redes, observa-se que a reprovação na 1ª série das escolas públicas foi 3 vezes mais elevada do que a da 2ª série. Na rede particular, a reprovação da 1ª série foi duas vezes mais elevada do que a da 2ª série.

As taxas de reprovação para a 2ª série indicam que as escolas públicas reprovaram internamente uma proporção maior de alunos (11,7%; quase 12/100) do que as escolas particulares, 8,7% (quase 9/100) na mesma série.

A mesma tendência constatada no movimento da reprovação na 2ª série, entre as duas redes, foi também registrada na 3ª série. Durante a década, houve uma concentração maior de número de reprovados na 3ª série das escolas particulares do que nas escolas públicas. Em valores percentuais este crescimento representou 6,2% na rede pública e 9,5% na rede particular.

As taxas de reprovação novamente revelam ter havido na 3ª série da rede pública uma proporção mais elevada de reprovações (4,6%) do que a registrada nessa série nas escolas particulares (3,3%).

A especificidade da 4ª série reaparece entre as redes pública e particular, na análise da reprovação. O crescimento dos reprovados, na década e nessa série, foi maior na rede particular do que na pública, e a taxa de reprovação foi igualmente superior nas escolas particulares (9,4%) do que nas escolas públicas (4,6%).

A capacidade de aprovação entre as séries, nas redes pública e particular apresentou, durante a década, algumas diferenciações.

Na 1ª série, a rede pública concentrou uma proporção mais acentuada de alunos aprovados (40,4%) do que a observada na rede particular nessa série (36,3%).

Na 2ª série, as duas redes se equilibram em relação à proporção de alunos aprovados: 32,7% na pública e 32,4% na particular.

Na 3ª e na 4ª séries, a diferença entre ambas as redes é pequena. Na 3ª

série, as escolas públicas reuniram 26,3% de alunos aprovados, e as escolas particulares, 29,6%. Na 4ª série, os percentuais foram de 0,6% na rede pública, e 1,4% na rede particular.

A análise das taxas de aprovação entre as séries, nas escolas públicas e particulares revela que, da 1ª e 3ª séries ambas as redes apresentaram um movimento contrário a das taxas de reprovação: a proporção de aprovações acusou um crescimento significativo entre a 1ª e 3ª série. Na rede pública, as taxas passaram de 79,2% na 1ª série para 88,3% na 2ª série, e 95,7% na 3ª série.

Na rede particular, as taxas cresceram de 84,7% na 1ª série para 91,3% na 2ª série, e 96,7% na 3ª série.

As diferenças percentuais nas taxas de aprovação nessas três séries entre as redes pública e particular foram gradualmente sendo reduzidas durante a década. Na 3ª série, a capacidade de aprovação entre as duas redes atingiu níveis praticamente idênticos.

Na 4ª série, porém, a capacidade de aprovação da rede pública foi bem superior (95,4%) à da rede particular, cuja taxa alcançou 90,6%.

Conclusões

As principais tendências apontadas no processo de expansão do ensino de 2º grau, aliadas às características do desempenho escolar neste nível de ensino, sugerem que a diferenciação escolar pode ser delineada já a partir dos dados examinados.

Em primeiro lugar, vimos que a expansão do ensino de 2º grau se processou pela crescente privatização, pela contenção do crescimento da rede pública e pela distribuição desigual das escolas entre as cidades do estado.

Paralelamente, verificamos que as condições objetivas de realização do processo de ensino-aprendizagem podem ter sido afetadas pela retração do corpo docente e de funcionários por escola, assim como pela concentração de alunos por escolas, acarretando maior número de alunos e de aulas por professor.

Em segundo lugar, constatamos que a permanência dos alunos nas escolas de 2º grau foi prejudicada pelo aumento da evasão, e o aproveitamento escolar foi deteriorado pelo aumento da reprovação. Essas inter-relações ocorreram gradualmente durante a década, intensificando-se durante o 2º quinquênio e nas duas primeiras séries do 2º grau.

Verificamos, igualmente, que esses movimentos não se processaram com a mesma intensidade para todos os alunos, uma vez que se apresentaram diferenciados pelas redes de ensino.

As possibilidades de acesso foram mais acentuadas na rede particular do que na pública, uma vez que as matrículas realizadas naquela superaram as desta rede.

As possibilidades de aproveitamento escolar na rede pública foram mais afetadas pela reprovação escolar do que pela evasão. Na rede particular, a evasão e a reprovação encontram-se presentes com a mesma intensidade.

Essas redes de ensino, mesmo apresentando diferenças entre si, tornaram-se, no decorrer da década, mais próximas uma da outra, comparativamente à posição que possuíam inicialmente em relação ao desempenho escolar.

Tal fato, porém, não invalida a tese inicial deste estudo, segundo a qual a escola de 2º grau, nos últimos 12 anos, tornou-se mais diferenciada. Com base nos dados secundários apresentados e analisados para Minas Gerais, percebe-se claramente um processo de superação da diferenciação entre os elementos que tradicionalmente demarcavam as diferenças entre as redes pública e particular do ensino de 2º grau no Brasil.

A diferenciação atual caminha na direção de uma maior diversidade na qualidade do ensino ministrado, bem como nos tipos de escolas que se constituíram ao longo do período estudado.

Os dados aqui examinados, no entanto, permitiram realizar apenas uma primeira aproximação ao processo de diferenciação do ensino de 2º grau em Minas Gerais.

A limitação presente nesta etapa da pesquisa impõe restrições à compreensão dessa problemática, na medida em que ainda não nos é possível aquilatar todas as conseqüências e significados que o crescimento e o desempenho escolar diferenciado do ensino de 2º grau, indicados neste artigo, acarretam para a quantidade e qualidade dos conhecimentos transmitidos nas diferentes escolas. Esses somente poderão ser conhecidos com o desenvolvimento da segunda e da terceira etapas da pesquisa. Nessas etapas, dados de natureza qualitativa serão coletados, numa amostra intencional de escolas da área metropolitana de Belo Horizonte (segunda etapa) e através de estudos de caso (terceira etapa).

Referências bibliográficas

- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975. 293p.
- _____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d. 157p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et alii. **A profissionalização na Lei 5.692/71**. Brasília, INEP, 1982. 76p.

-
- FRANCO, Maria Laura P.B. O ensino de 2º grau: democratização? profissionalização? ou nenhuma coisa nem outra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (47):18-31, nov. 1983.
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, EDART, 1977. 135p.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo, Melhoramentos, 1969. 237p.
- LUSCHER, Ana Zuleima de Castro et alii. Ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (2):70, dez. 1985. (Pesquisas em andamento).
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Unificação escolar e hegemonia**. São Paulo, PUC, 1984. 472p. tese (doutorado)
- MAFRA, Leila de Alvarenga. Dados por séries escolares. In: _____ . **O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas**. Belo Horizonte, FUNDEP/UFMG, 1985. v. 3. Relatório de pesquisa.
- _____ et alii. Dados globais. In: _____ . **O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas**. Belo Horizonte, FUNDEP/UFMG, 1985a. v.1. Relatório de pesquisa.
- _____ . Dados por macrorregião. In: _____ . **O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas**. Belo Horizonte, FUNDEP/UFMG, 1986. v.4. Relatório de pesquisa.
- _____ . Dados por rede de ensino. In: _____ . **O ensino de 2º grau em Minas Gerais: caracterização e perspectivas**. Belo Horizonte, FUNDEP/UFMG, 1985b. v.2. Relatório de pesquisa.

Recebido em 22 de maio de 1987

Ana Zuleima de Castro Lüscher é professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Leila de Alvarenga Mafra é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

This study was carried out to identify and to characterize secondary school social differentiation, in the State of Minas Gerais, Brazil. It also aimed at analysing the process of building up school differentiation by examining internal and external school factors affecting this process. The problem approach has been set up upon three levels of investigation. The step now concluded was meant to: 1) characterize and analyse expansion process and school performance, as well as main changes observed in this level of education between the years of 1971-80; 2) identify difficulties which might be hampering secondary school democratization or contributing for the increase of major educational problems; 3) suggest alternative efforts for overcoming problems detected in order to guarantee the establishment of a more democratic school system. Data examined in this study have been collected from secondary sources and by taking the whole secondary school universe into account.

Cette étude a été développée avec l'objectif d'identifier et caractériser la différence sociale de l'Enseignement de Second Degré dans l'Etat de Minas Gerais et dévoiler son procès de production par l'examen de facteurs externes et internes à l'école. Le rapprochement du problème proposé a été développé à travers trois niveaux d'investigation. L'étape alors conclue a voulu:

- 1) décrire la situation de l'enseignement de Second Degré par l'analyse du procès de son élargissement et de sa réussite scolaire aussi comme des transformations constatées entre 1971 et 1980;*
- 2) identifier les difficultés de la démocratisation plus large de ce degré d'enseignement et suggérer alternatives qui rendent possible surmonter ces difficultés. Les données analysées ont été obtenues de source secondaire, en considérant l'univers des écoles de second degré de Minas Gerais.*

Este estudio fué desarrollado con el objetivo de identificar y caracterizar la diferenciación social de la enseñanza de nivel medio en el Estado de Minas Gerais y develar su proceso de producción por el examen de factores externos e internos a la escuela. La aproximación al problema propuesto fue desarrollado por medio de tres niveles de investigación. La etapa ahora concluida pretendió:

- 1) describir la situación de la enseñanza média en Minas Gerais por el análisis del proceso de su expansión y de su desempeño escolar, así como de las transformaciones en el ocurridas entre 1971 e 1980.*
- 2) identificar los principales obstáculos que dificultan la mayor democratización de ese grado de enseñanza;*
- 3) aconsejar alternativas que posibiliten la superación de estas dificultades. Los datos fueron obtenidos de fuentes secundarias llevándose en cuenta el universo de las escuelas de enseñanza media del Estado de Minas Gerais.*

Educação democrática e a nova Carta*

D. Cândido Padin, OSB**

A Assembléia Nacional Constituinte encontra-se num dos momentos mais decisivos da sua atuação. Votadas as conclusões das comissões temáticas, assume a Comissão de Sistematização a função de adequar os textos aprovados num projeto global e coerente a ser votado pelos seus membros e, em seguida, por todo o plenário da Constituinte.

O resultado das comissões, no entanto, ficou incompleto pela impossibilidade de consenso final entre os membros da oitava comissão, na qual as divergências não permitiram a aprovação de nenhuma matéria conclusiva. Tinha a seu cargo uma ampla temática: família, educação, cultura, esporte, comunicação, ciência e tecnologia. Cabe, pois, ao relator da Comissão de Sistematização elaborar um relatório sobre essa matéria e submetê-lo à decisão dos seus pares.

Os pontos mais polêmicos foram os referentes aos temas da educação e da comunicação. Na verdade, o que impediu o entendimento foi principalmente a luta de interesses provocada pela interferência de representantes de empresas de rádio, de TV e de alguns jornais, contrários à criação do Conselho Nacional de Comunicação. A finalidade desse Conselho, composto de representantes de várias categorias sociais, seria a de estabelecer critérios objetivos e culturais para a concessão de canais de rádio e de TV e regular os direitos e deveres dos que trabalham nos meios de comunicação. O objetivo é fazer prevalecer as finalidades culturais dos MCS, a serviço da sociedade, sobre os interesses capitalistas meramente lucrativos. Quer-se impedir a manipulação da comunicação por interesses econômicos e políticos. Foram justamente estes interesses, presentes na Constituinte por representantes empresariais e do atual ministro das Comunicações, que impediram de modo tumultuado a votação dos textos na comissão. A proposta da criação do Conselho, no entanto, contava com o apoio da Federação Nacional de Jornalistas, o que comprova a honestidade de propósitos dos que a defendiam.

O impasse em torno do tema da educação envolve aspectos mais doutrinários, embora apresente também alguma conotação de interesses grupais. Trata-se de definir a missão do Estado na educação, o que envolve uma determinada

* Publicado originalmente em *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 ago. 1987. Tendências/Debates. p. A-3.

** Bispo de Bauri (SP) e jurista.

concepção filosófica da educação.

A questão polêmica consiste em fixar qual a destinação que deve ser dada às verbas públicas para atender às necessidades de educação de todo o povo. Manifestou-se junto aos constituintes uma forte pressão de certas entidades de educadores da rede estatal propugnando pela exclusividade da aplicação das verbas públicas para as "escolas públicas". Estranhamente, porém, justificam a proposta com esta argumentação: "O ensino é um serviço público e a escola uma instituição social de interesse público, qualquer que seja o regime jurídico a que esteja submetida e independentemente da propriedade do patrimônio material que suporta suas atividades." Deste princípio, perfeitamente aceitável, deve-se concluir por coerência que o caráter "público" não decorre simplesmente do fato de ser a escola de propriedade do Estado. Na verdade, o que se deseja é que a educação ministrada corresponda aos verdadeiros interesses do público, de modo a formar o cidadão plenamente democrático. Quer-se garantir a boa qualidade da educação para todos, sem qualquer discriminação, principalmente de nível social. Importa assinalar, no entanto, que essa formação democrática se caracteriza pelo atendimento dos interesses de uma sociedade pluralista, que se compõe de pessoas de diferentes ideais filosóficos e religiosos. Assim, é inadmissível e antidemocrático, como fazem essas mesmas entidades, pretender impor como padrão educacional "o ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade" (cf. a mesma plataforma da Andes).

Os contatos que mantive com muitos educadores permitiu-me verificar o desconhecimento do verdadeiro sentido do termo **laico**, ignorando que o adjetivo decorre da concepção filosófica do **laicismo**. Basta recorrer a uma enciclopédia para encontrar seu significado: "Movimento anticlerical, que tende a excluir a religião da vida pública" (Moderna Enciclopédia Melhoramentos). Bem mais democrático é admitir que o ensino religioso nas escolas estatais seja de livre aceitação dos pais ou dos próprios alunos, quando o considerarem importantes para a sua educação.

A luta que todos devemos travar no campo da educação é a eliminação do caráter mercantilista de certas escolas. A educação tem por principal objetivo a formação de pessoas humanas, com uma consciência crítica capaz de exercer uma ação transformadora da sociedade atual, corrigindo as estruturas injustas e opressoras. Ora, esse objetivo é inconciliável com a simples busca do lucro através da escola.

O interesse público da educação consiste, portanto, na preservação do alto nível de qualidade relacionado com a formação do cidadão democrático. Essa finalidade exige que toda a estrutura da escola e a pessoa do educador estejam

inteiramente voltados para o contato pessoal com os estudantes, sem a preocupação de lucros financeiros.

A existência de escolas não-estatais atende, pois, à exigência de uma sociedade democrática pluralista garantindo a liberdade de opção de ideais filosóficos e religiosos, conforme assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 18). Essas escolas não-estatais, mantidas por entidades realmente não lucrativas, poderiam merecer o apoio de verbas públicas desde que comprovassem a reaplicação dos excedentes do rendimento financeiro na melhoria da qualidade do ensino e prestassem contas da gestão contábil à comunidade e aos órgãos públicos competentes. Essa seria a verdadeira fórmula de atendimento dos interesses das populações até agora marginalizadas. Em muitas regiões do Brasil a rede de escolas do Estado não chega a muitos locais da periferia, onde poderiam atuar pequenas comunidades missionárias desde que contassem com os recursos necessários.

Para garantir o avanço de uma Constituição que ofereça condições para uma democracia participativa, será necessário somar todas as energias progressistas, eliminando os ranços de antigas disputas que não contribuem para o bem comum de toda a sociedade brasileira.

Educação e Constituição*

Florestan Fernandes**

O crescimento da experiência pedagógica, de 1930 em diante, tem sido muito rico, mas pouco proveitoso praticamente. Os “pioneiros da educação nova” realizaram algumas inovações. Mas elas foram sabotadas pela resistência a políticas educacionais “estatizantes”, principalmente pela Igreja Católica e pela poderosa rede de estabelecimentos de ensino particular que são, hoje, uma próspera indústria. Sob a ditadura, ocorreu a rica fermentação, que foi de 1964 a 1968, nas lutas pelas reformas de ensino, especialmente da reforma universitária, e o desenvolvimento de entidades de professores, como a Andes e a CPB, e de funcionários, como a Fasubra, para mencionar apenas algumas (a nível estadual o rol seria muito grande; teria de abranger a Apeoesp e várias entidades vinculadas às universidades). A UNE e a Ubes (com suas congêneres estaduais) pelo simples fato de sobreviverem já lograram uma vitória. Essas e outras entidades levaram à Assembléia Nacional Constituinte a sólida contribuição pedagógica que nasceu e amadureceu contra e sob o regime ditatorial – e que representa um patrimônio, no momento em que se coloca a questão das relações de um Estado democrático com o ensino público da perspectiva da elaboração de uma Constituição que rompa com o passado. Parecia, a todos nós, que iríamos da resistência à reconstrução democrática. Puro engano! Os muitos avanços conquistados acham-se sufocados por concessões espúrias e, além do mais, sob ameaça crescente.

As entidades representativas do ensino privado movimentaram-se no sentido de resguardar suas posições e interesses e contam com aliados decisivos (no caso da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, Família, etc. uma maioria que se manteve na relação de 27 para 36 em todas as votações). Não perdemos a batalha porque o projeto e o substitutivo de Artur da Távola não chegaram à votação final. Agora, nos novos trâmites, essas forças “conservadoras” voltaram à carga, atuando como grupos de interesses e como grupos de pressão. A Fenen (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino) difundiu uma manifestação pela qual se infere que ela aderiu ao “udenismo”. Nesse documento, cuja autenticidade está comprovada, fala-se claramente: “precisamos de muita gente para encher as galerias: além de diretores, esperamos que

* Publicado originalmente em *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 ago. 1987. Tendências/Debates. p.A-3.

** Sociólogo, Deputado Federal (PT-SP), professor emérito da USP e docente da PUC/SP.

cada sindicato traga uns seis funcionários para tropa de ocupação”. E enumera “o que precisa ser feito” nos melhores moldes de um fascismo potencial. A audácia é fruto do apoio direto do governo e da timidez dos próprios constituintes, que aceitam de modo tolerante a atuação agressiva de grupos de interesses e de grupos de pressão (que não se confundem com “lobbies” profissionais).

O capítulo mais dramático diz respeito à Igreja Católica. Aliada dos que combateram a ditadura, a pobreza, a opressão dos perseguidos e oprimidos, agente de belas páginas nos embates pelos indígenas e pela reforma agrária, com mártires incontáveis e dos que criaram o desenvolvimento dialético da pedagogia dos oprimidos e da Teologia da Libertação, a Igreja Católica não perdeu a outra face, reacionária e obscurantista, a vocação de ser um império dentro do Estado. Partia com a vantagem de contar com um relator serviçal, o probo senador João Calmon, que sempre foi um denodado defensor de verbas públicas para o ensino (esclareça-se: não para o ensino público, o que o exime de qualquer crítica...). A escolha do relator já indicava que o PMDB e o governo haviam “negociado” o ensino com a Igreja Católica. Todavia, na subcomissão o páreo foi duro, porque os constituinte-educadores perfilhavam, sem subterfúgios, a causa do ensino público. Daí os avanços que ocorreram nessa esfera da Constituição, embora nem tudo que defenderam lograsse aprovação inter pares. O que convém ressaltar, aqui, é como a Igreja Católica se empenhou a fundo na preservação do terreno que já possui e na multiplicação de suas vantagens relativas contra o ensino público, laico e gratuito.

A Igreja Católica contou com os constituintes engajados explícita ou dissimuladamente no reforço e ampliação de duas posições. Na subcomissão e na comissão eles formaram uma tropa ativa, como se fossem delegados da CNBB na Assembléia Nacional Constituinte. Alguns desempenharam esse papel lealmente, como fica notório no caso de Sandra Cavalcanti. Outros porém, sucumbiram à tentação como caçadores de votos ou por espírito reacionário (o que se patenteou nas votações dos líderes evangélicos “conservadores”). A outra ponta de lança da Igreja Católica foram os seus próprios exércitos: freiras, principalmente, sacerdotes, autoridades eclesiásticas e estudantes de suas escolas. Essa presença viva é legítima e respeitável, com tons emocionantes no que se refere às freiras e ao ardor com que desempenharam as suas tarefas, com serenidade e respeito aos constituintes ou aos defensores de bandeiras opostas. A CNBB também organizou um debate permanente sobre educação com os constituintes, aberto a todos e desdobrado em várias reuniões sucessivas. O “esclarecimento” dos constituintes era o objetivo central mas, dadas as circunstâncias, tal esclarecimento só podia ser “neutro” nas aparências.

Como outros grupos de interesse e de pressão, a Igreja Católica recorreu a uma tática direta de recrutamento de lealdade. O deputado Nélson Aguiar rece-

beu uma carta, escrita a mão e assinada por D. Luciano Mendes de Almeida, na qualidade de presidente da CNBB. O ilustre colega autorizou-me a difundir o teor da carta e um documento que a acompanhava. Quanto à primeira: "Ao prezado Dep. Néelson Aguiar. A paz. Permita-me pedir sua atenção para os pontos anexos. Lembro-me com estima dos bons trabalhos da Subcomissão da Família, menor e idoso". Quanto ao segundo: "Do Substitutivo da Comissão Temática: No Art. 5º, defender que o Ensino Religioso **constituirá disciplina de matrícula facultativa nas Escolas da Rede Oficial** (grifo no texto). Nos Art. 8º e 11º, evitar a exclusividade da destinação de recursos para as escolas públicas, porque esta tomaria inviável a existência de escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais. Evitar, também, a transferência desta matéria para as disposições transitórias da Constituição. Além disso, se possível, trazer novamente ao texto a declaração do direito à vida desde a concepção, evitando que este direito seja reconhecido somente a partir do nascimento vivo". Outra modalidade de pressão recebi-a eu mesmo. O digníssimo reitor do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, padre Raul Paiva, enviou-me o seguinte telegrama: "Os colégios católicos Juiz de Fora estranham Vossa Excelência favorável texto constitucional disposição discriminatória antidemocrática verbas públicas somente para ensino estatal, impossibilitando pessoa humana, sujeito principal educação, mesmo carente, escolher escola sua preferência, livre iniciativa ou estatal, manifestada por si ou responsável".

Eis aí, o que não se esperava. No fim do século, a Igreja Católica continua na mesma disposição que a animava nas ruturas com a República e disputa com o Estado uma fatia de recursos públicos que lhe faculte o controle de mentes e corações. Teria razão Althusser: a Igreja Católica é e quer ser parte estrutural e dinâmica do aparelho ideológico do Estado? Para mim, é correto o ponto de vista do deputado Néelson Aguiar. Ele me relatou que a Convenção Batista Brasileira dirige várias instituições educacionais. Nenhuma recebe dinheiro público, como princípio fundamental (separação da Igreja do Estado). Ele próprio, à testa do Colégio Americano Batista de Vitória, enfrentou gravíssima crise em 1986, que foi resolvida com recursos recolhidos na comunidade. Esse é o princípio correto. É preciso deixar o ensino público desenvolver-se, tornar-se acessível a todos e melhorar de qualidade. Essa é a alternativa democrática. A outra equaciona um Estado prebendário, que reparte sinecuras com os poderosos e com as instituições fortes. É isso que a Igreja Católica desenha como futuro do Brasil: um Estado com punho militar, tendo na cabeça a ilustração sacerdotal e, no coração, a acumulação capitalista acelerada, que faz do lucro o alfa e o ômega da vida humana?

Exposição de Motivos*

Clemente Mariani (1900-1981)**

A competência conferida à União, pelo art. 5º, nº XV, letra *d*, da Constituição Federal, de legislar sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, colocou os poderes da República em face de um dos problemas mais transcendentais para a vida do povo brasileiro, aquele que, segundo a palavra de Vossa Excelência, na sua plataforma de governo, sendo “o mais complexo, talvez, entre todos, a todos direto ou indiretamente se religa; aquele que tanto interessa às questões de produção como às de saúde; aquele que tanto fundamenta a felicidade da família, como a segurança social; aquele que, enfim, aos governantes de hoje, há de apresentar-se como indispensável recurso para a realização de todos os planos e programas – o magno problema da educação nacional”.

Não se dirá que dele não se tenham ocupado algumas das mais robustas inteligências do País. Sem contar as iniciativas precursoras de Martin Francisco e de Januário Barbosa, os famosos pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, deixaram no ar aquela prolongada vibração, a que se referia o aedo grego, antes que entrassem a dormir, no Parlamento, “o sono donde passaram ao mofo e traxaria dos arquivos”. Mas a orientação político-administrativa do ato adicional de 1834, que despiu o Governo Central das prerrogativas de inspirar e dirigir a educação nacional, havia de manter-se, por força da tradição e de influências européias, no regime republicano de 1891, traduzida numa recíproca limitação das esferas de ação da União e dos Estados. Não era, verdadeiramente, o rigorismo lógico do sistema dualista francês. Era antes a ausência de preceitos que atendessem às necessidades reais do País, o que resultava num processo educativo antidemocrático e antieconômico, agravado, no ensino secundário e superior, pelo seu aspecto intelectualista e ornamental.

A primeira guerra mundial, libertando forças latentes ou recalçadas, patenteara, entretanto, transformações profundas na generalidade dos sistemas educativos das nações de cultura ocidental, realçando, exceção feita para os países de governos totalitários, a importância do indivíduo sobre o Estado. O

* Este documento foi originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.13, n.36, maio/ago. 1949, juntamente com o Projeto de Lei que o acompanha. Considera-se oportuna a sua divulgação no presente número, não apenas pelo caráter histórico de que se reveste, mas pela possibilidade de oferecer subsídios para o texto constitucional ora em elaboração e subsequente legislação que tratará das novas diretrizes da educação nacional.

** Clemente Mariani foi Ministro da Educação e Saúde no período de 7/12/46 a 15/5/50.

processo da educação, como acentuou Kandell, entrara a ser invertido: ao invés de partir do Estado e suas necessidades para o indivíduo, partia do indivíduo e seus direitos para a mais rica e mais perfeita realização de sua personalidade, independentemente de suas condições sociais, ou de quaisquer distinções de classe. A educação comum de todas as crianças, pelo mais longo prazo possível (*Enheintschule, Grandschule, école unique*, etc.); o aumento de facilidades educativas para os alunos mais aptos; a variedade e flexibilidade do sistema educativo, para atender às diferenças de capacidade e de interesses; a maior aproximação entre a escola e os pais, procurando-se a cooperação da família na obra educativa; uma preocupação mais viva pela saúde e eficiência física do indivíduo foram idéias e tendências que entraram a trabalhar a escola primária e a escola secundária, no sentido de adaptá-las à sua nova finalidade – habilitar o aluno a descobrir-se a si mesmo e a compreender o seu meio. A coordenação do ensino primário e do ensino secundário, dentro da mesma finalidade cultural, seria o seu primeiro resultado, com o objetivo de formar, ou melhor, libertar a personalidade da criança ou do adolescente.

Sem dúvida em vários Estados federados, realizaram-se no campo do ensino primário reformas que, embora entravadas pelas deficiências de ordem financeira e pela escassez de professores e outros elementos técnicos habilitados, filiavam-se de maneira indissimulável à orientação dessa corrente. Mas, embora o governo revolucionário, ao criar, em 1930, o Ministério da Educação, houvesse proclamado que, “em matéria de ensino, a questão capital, cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho, é, sem contestação a do ensino primário”, não sendo “possível continuar a União indiferente à extensão do mal que, naquele terreno, nos aflige”, antes lhe cumprindo “combatê-los por todos os meios, seja o da intervenção indireta, se inconveniente a direta”, o fato é que a solução do problema pouco avançou, nos quinze anos subseqüentes. Os bem intencionados propósitos da Constituição de 1934 não chegaram a ser formulados no “plano nacional”, que deveria condensá-los, cedendo lugar à política educacional do Estado Novo, baseada, também ela, no equívoco de confundir movimentos liberticidas com o início fecundo de uma nova era. Os próprios esforços dos Estados, no sentido do aperfeiçoamento dos seus sistemas de ensino primário, foram entravados pela expectativa, jamais realizada, do plano centralizador, a que deveriam ser subordinados.

Não fomos mais felizes no que se refere ao ensino secundário. A reforma de 1931, não cogitando de articulá-lo com o primário, tampouco se libertou da

preocupação de fazer dele o curso de formação da elite intelectual do País, ainda que não exclusivamente preparatório para a matrícula nos cursos superiores. A Constituição de 1934, que abria, com o “plano nacional de educação”, possibilidades a uma reforma substancial, baseada no sadio movimento cujas reivindicações se haviam inscrito nos seus dispositivos, houve que ceder lugar ao reacionarismo antidemocrático da carta outorgada de 37, de acordo com a qual, devendo, embora, à infância e à juventude a que faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares, assegurarem a União, os Estados e os Municípios, pela fundação de instituições públicas de ensino, em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais, entretanto apenas se acenava “às classes menos favorecidas”, como ensino pré-vocacional e profissional, erigido em “primeiro dever do Estado”, – com o que, clara e expressamente, se marcava uma divisão de oportunidades educacionais por um critério econômico de todo o ponto injustificado sob o aspecto social, e atentatório, no plano político aos ideais de vida democrática.

Deve reconhecer-se que as reformas de 1942 e 1943, no ensino secundário, industrial e comercial, até certo ponto renegavam esses princípios, para admitirem maior articulação entre o primeiro ciclo secundário e os cursos técnicos, e, ainda, pela primeira vez na história de nosso ensino, a ascensão até a universidade através dos cursos profissionais. Mas já o clima geral das idéias políticas reinantes, já o espírito centralizador e burocrático que o devia acompanhar, dominaram a execução de tais reformas, e de tal modo que só depois de restabelecida a ordem democrática no país é que essa articulação e ascensão se tornaram realidades, mediante conveniente regulamentação.

Muito se fala em centralização e descentralização do ensino, mas não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição federal. Descentralização do ensino é princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar, e, por outro, da variedade e extensão do País, que já haviam imposto, em sua organização, a forma federativa. Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o País é demasiado extenso e variado para um modelo único. Fora daí seria incidirmos no erro assinalado por Tavares Bastos de que a centralização resulta sempre na “criação de um país oficial diferente do país real em sentimentos, em opiniões, em interesses. Confiado no apoio daquele, o governo perde de vista as tendências deste”. “Autonomia e soberania, ensinava por sua vez Alberto Tôres, descentralização local e força política da União,

deixam de ser elementos discordantes para se tornarem verdadeiros tecidos que se completam e se integram, no fim comum do bem da terra e do bem do homem." Porque, como ele mesmo assinalava, "o problema da centralização e da descentralização não é mais de antagonismo, senão antes, de harmonia, de penetração e de equilíbrio entre a função particular de cada órgão e as funções gerais de nacionalidade".

O que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre o ensino é a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. A Constituição de 1934 acenava com algo semelhante, esperança cedo frustrada. Reabre-se agora no País a oportunidade de organizar o seu sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a "escada educacional", até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais. É a redistribuição da juventude sem entraves, pelas ocupações úteis, objetivo primacial da educação, na fórmula lapidar de Anísio Teixeira. É a possibilidade, por mim já enunciada, de se projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do País.

Importa salientar este aspecto, porque nem sempre se tem procurado ver o sentido real das normas constitucionais vigentes. Mergulhados ainda nas reminiscências de uma ditadura centralizadora e ainda não habituados ao princípio federativo e à conseqüente autonomia estadual e municipal, vimos sentindo a recuperação dessa autonomia, na órbita do ensino, como a grande conquista, quando esta não passa de corolário da Federação. A grande conquista não é esta, mas a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da *equivalência pedagógica* em substituição ao falso princípio da *uniformidade pedagógica*. A *unidade na variedade*, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pesem os falsos temores dos falsos unitaristas, que só acreditam em unidade com fundamento na uniformidade, como se, em matéria educacional, os exemplos eloqüentes da França e da Inglaterra, este confirmado pelo dos Estados Unidos, não atestassem, pelo menos, a ineficácia do processo: o espírito napoleônico, com uma completa uniformidade de ensino, perfeitamente centralizada, produzindo certa espécie de visceral rebeldia à disciplina, ou se quisermos, ao sentimento de coletivo, enquanto o espírito localista inglês, respeitan-

do, até ao extremo, a necessidade de variedade e diversidade, produziu cidadãos de real e agudo senso da comunidade e, paradoxalmente, os mais semelhantes, senão idênticos uns aos outros; e a América do Norte, sem nenhum sistema nacional prescrito, completa liberdade local, e como resultado, uma poderosa unidade, obtida, em que pese a extensão do país e a sua heterogeneidade racial, às custas de uma imensa circulação de informações e de um admirável espírito democrático de cooperação voluntária.

Esses postulados constitucionais de unidade no objetivo e variedade nos métodos para alcançá-lo deveriam, naturalmente, constituir o substrato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao empossar o novo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, a quem cometeria, posteriormente a tarefa de presidir à grande comissão encarregada de coligir os elementos para elaboração deste projeto de lei, tive a oportunidade de salientar as deploráveis conseqüências do hábito latino que nos fora transmitido e o poder discricionário desenvolvera ao último grau, de regulamentar, isto é, prender a vida, palpitante, nas malhas de uma concepção individual. "Se queremos fugir a esse imperativo desastroso, afirmava então, temos de distinguir, como há tanto tempo realizaram os anglo-saxões, e a própria França já começa a compreender, entre o campo da norma e o campo da técnica, no sistema educativo. Aquele será objeto de uma legislação flexível e durável. Este outro constituirá o trabalho da matéria viva que iremos plasmar, pela renovação constante e progressiva, à luz das pesquisas e da experiência, dos processos e métodos a serem empregados." E, dando posse, um mês depois, ao novo Diretor do Ensino Secundário, adiantava: "Basilamente, a educação secundária terá de ser democratizada. Não poderá continuar com um curso para privilegiados, nem como estágio preparatório para estudos superiores. Há de elevar-se à altura do seu destino – o de *produtiva* e de expressão social. Para isso, temos de encontrar o modo de articular os vários ramos e modalidades do ensino de segundo grau, separando barreiras entre estudos acadêmicos e estudos técnicos, de maneira que aqueles se tornem socialmente úteis e estes se enriqueçam de uma formação humanística, a todos necessária. E mais ainda: temos de abrir possibilidades a todos aqueles que, possuidores de aptidões, vivem afastados de centros populosos, ou não podem atender aos encargos de anuidades em estabelecimentos particulares."

**

Ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, com que nos havia distinguido e honrado a confiança de Vossa Excelência, medindo a amplitude e a responsabilidade da missão, que me fora atribuída, propus-me mobilizar, para o

seu desempenho, “todas as capacidades, onde quer que se encontrassem”. Dessa forma não me afastei ao constituir a comissão encarregada de coligir os elementos para a organização do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ficou integrada pelos seguintes nomes:

Presidente da Comissão – Professor Manuel Bergström Lourenço Filho, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, professor da Faculdade Nacional de Filosofia, ex-diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e do Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, ex-diretor de Instrução nos Estados de São Paulo e Ceará, autor de numerosos livros e publicações, de elevado conceito nos meios educacionais do Brasil e do estrangeiro.

Vice-Presidente da Comissão e Presidente da Subcomissão de Ensino Superior – Professor Dr. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, na época diretor da Faculdade de Direito e Vice-Reitor da Universidade do Brasil, hoje, Reitor dessa Universidade, professor daquela Faculdade e da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro da Academia Brasileira de Letras e autor de numerosas obras sobre Direito Constitucional e História do Brasil.

Presidente da Subcomissão de Ensino Médio – Professor Fernando de Azevedo, um dos mais destacados educadores brasileiros, professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, ex-diretor de Instrução Pública, e posteriormente Secretário de Educação em São Paulo, ex-diretor de Instrução no Distrito Federal, de cujo sistema educativo foi um dos mais eficientes organizadores, havendo projetado e construído o seu modelar Instituto de Educação, autor de numerosos livros e trabalhos de elevado conceito no Brasil e no estrangeiro.

Presidente da Subcomissão de Ensino Primário – Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, professor da Universidade de São Paulo, ex-diretor de Instrução e ex-secretário de Educação no Estado de São Paulo, autor de livros e estudos de alto valor em matéria educacional.

A Subcomissão do Ensino Superior foi constituída pelos seguintes nomes:

Dr. Cesário de Andrade, professor da Faculdade de Medicina da Bahia e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Dr. Mário Paulo de Brito, professor da Faculdade Nacional de Engenharia, ex-diretor de Instrução no Distrito Federal e ex-diretor do Departamento Nacional de Educação.

Padre Leonel Franca, Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro do Conselho Nacional de Educação, educador dos mais conceituados do País, e cujo recente desaparecimento tanto deploramos.

Dr. Levi Fernandes Carneiro, Presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura, ex-presidente do Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, membro da Academia Brasileira de Letras, ex-professor da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

Compuseram a Subcomissão do Ensino de Grau Médio os seguintes nomes:

Professor Alceu de Amoroso Lima, professor da Faculdade Nacional de Filosofia e da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ex-Reitor da extinta Universidade do Distrito Federal, membro da Academia Brasileira de Letras, crítico e publicista de destaque.

Dr. Artur Filho, Reitor da Universidade Rural, ex-diretor do ensino agrícola do Ministério da Agricultura, cuja organização tanto lhe deve.

Dr. Joaquim Faria Góis, ex-diretor do ensino técnico da prefeitura do Distrito Federal, diretor regional do SENAI.

D. Maria Junqueira Schmidt, diretora de Ensino Profissional da Prefeitura do Distrito Federal, autora de obras valiosas no ensino das línguas vivas.

A Subcomissão do Ensino Primário foi integrada pelos seguintes nomes:

Professor Antônio Carneiro Leão, professor e diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor da Instrução do Distrito Federal, cuja reforma iniciou, sendo continuada pelos Srs. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, membro da Academia Brasileira de Letras, autor de numerosos livros e trabalhos sobre assuntos educacionais, de larga projeção no Brasil e no estrangeiro.

Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, diretor do Serviço de Estatística, da Educação e Saúde, ex-secretário Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, autor de vários estudos sobre organização do ensino e organização municipal.

Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, professor do Colégio Militar e ex-diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde.

Dr. Celso Kelly, professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, ex-diretor de Instrução Pública no Estado do Rio de Janeiro, ex-diretor da Escola de Artes da extinta Universidade do Distrito Federal.

Era meu propósito incluir na Comissão também o Dr. Anísio Teixeira, ex-diretor de Instrução na Bahia e no Distrito Federal, de cuja grande reforma democratizante foi o autor, ex-assistente da seção de Educação da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e autor de numerosos livros e publicações do mais elevado valor. O fato de se achar o mesmo

exercendo as funções de Secretário da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado da Bahia impossibilitou-me de fazê-lo, o que não impediu, entretanto, contássemos, tanto a comissão como eu próprio, com a sua pronta e esclarecida assistência, sempre que solicitada.

Também o Professor Fernando de Azevedo, havendo sido nomeado Secretário da Educação do Governo do Estado de São Paulo, não pôde assumir o seu posto na Comissão, para cujos trabalhos, entretanto, contribuiu valiosamente com o esboço inicial do projeto, organizado em colaboração com o Professor Almeida Júnior. Deixando, posteriormente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ainda permaneceu impossibilitado de transportar-se para o Rio de Janeiro, devido acidente grave sofrido por pessoa de sua família, sem que, entretanto, deixasse de interessar-se pelos trabalhos até o seu final.

Com a ausência do Professor Fernando de Azevedo, processou-se a transferência do Coronel Agrícola Bethlem para a Subcomissão do Ensino Secundário.



Instalando a Comissão de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do dia 29 de abril de 1947, procurei situar os propósitos do Governo, ao constituí-la, muito além do alvo próximo e imediato de uma simples reforma a mais, para caracterizá-los como envolvendo o objetivo de uma verdadeira revolução. "Revolução necessária e imperiosa, afirmei, pois, pelo simples fato de haver reposito o País em suas tradições de vida democrática, a Constituição de 18 de setembro estabeleceu a necessidade de uma nova política de educação, com objetivos definidos, liberta da influência de sistemas filosóficos, incompatíveis com a sua própria essência e vivificada ao sopro dos novos, porque exuberantemente renascidos, ideais da nacionalidade". Salientei que, pela primeira vez, em nosso País, um movimento político vitorioso trazia inscrito no seu programa uma política de educação e que essa política, defendida, quase sem variações, pelos dois grandes partidos nacionais, fatores de vitória e em cuja feliz cooperação repousa a estabilidade do governo, era a própria política da reestruturação democrática do sistema educativo brasileiro, a qual, expressa nas plataformas dos dois candidatos à Presidência da República e inserta, em linhas gerais, no texto da Constituição, havia de ser completada pelas diretrizes e bases, por esta atribuídas à competência do legislativo federal.

Indicando que a lei, a ser elaborada, deveria ser democrática no seu sentido, nos seus objetivos, nas formas e nos processos educativos, em tudo se procurando maior correspondência com as necessidades reais da vida do povo; insistindo na exigência da flexibilidade dos currículos e da formação de uma

cultura que não se isole da vida, mas enriqueça a experiência humana e nos solidarize a todos “pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de ideais”, deixou bem claro, entretanto, que, “nem por variáveis e flexíveis, as diretrizes e bases desejáveis haviam de perder o espírito de unidade, em que encarnariam a sua força e os seus predicados de duração. As aspirações e os processos da educação nacional, como bem determina a Constituição, têm por definição uma premissa necessária: a de ser nacional o seu objetivo. Isto é, a de visar, em última análise, à integridade da Nação, às condições do seu progresso conjunto e à realirmação constante daqueles valores que a criaram e que a sustentam”, entre os quais, “o culto das tradições e dos antepassados, o sentimento da continuidade nacional, a formação do caráter e da moral, o não menor cuidado com a alma do que como espírito”.

A maneira por que a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se desempenhou da missão que lhe foi confiada correspondeu inteiramente ao que dela esperava, autorizando considerar relevantes os serviços prestados por todos e cada um dos seus componentes. Reunindo-se separadamente as suas Subcomissões, ou conjuntamente todos os seus membros, procedendo a consultas e investigações, amplas e profundas, conduzidas, não raro, pelo seu relator geral e por membros da Subcomissão do Ensino Secundário, em vários Estados da federação, o anteprojeto em que consubstanciava o resultado dos seus esforços evoluiu lenta e seguramente, até assumir a forma em que me foi apresentado e distribuído aos membros da Comissão, para que assinalassem as omissões, inexatidões, ou defeitos de redação. Esse trabalho foi realizado durante o mês de junho próximo passado, discutindo-se, em várias sessões plenárias, sob a minha presidência, não somente as emendas apresentadas naquele sentido, como as observações de minha própria autoria. O resultado foi consubstanciado no anexo anteprojeto da comissão, que serviu de base ao projeto que, neste momento, tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência e cujos princípios e fundamentos se acham expostos no magnífico relatório do Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, seu relator geral, e no relatório da Subcomissão do Ensino Secundário, parte integrante daquele. Ambos esses relatórios constituem anexos elucidativos desta exposição, neles podendo o Congresso Nacional encontrar minuciosamente desenvolvido o processo mental que nos conduziu à elaboração do projeto, que tenho a honra de propor a Vossa Excelência seja submetido à apreciação de sua sabedoria. Porque considero que as alterações por mim introduzidas no anteprojeto, e que será fácil perceber na comparação dos dois textos, mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam o trabalho da Comissão e que são os mesmos esposados

por Vossa Excelência na sua plataforma de governo, bem como pelo candidato do meu partido, no desenrolar da grande campanha democrática em que foi seu leal e valoroso antagonista.

Reconhece e proclama o projeto a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, não para fazer das escolas instrumentos do seu domínio, mas sim “órgãos por excelência da sociedade”, como desejava o Brigadeiro Eduardo Gomes, porque, na frase de Vossa Excelência, “a educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação”. No sistema nacional de ensino repousam as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentido de vida democrática das nossas populações e da redistribuição das novas gerações pelas “diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas.” Fundar e manter escolas é um dever do Estado, “defendendo-as, como propugna Anísio Teixeira, das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias”. Fiscalizá-las não é menos seu dever. Se a fiscalização oficial, por si só, não basta para “curar todos os males do nosso ensino”, impedirá, contudo, que eles se generalizem e, associada a outras medidas, acabará erradicando-os. Nem se conceberia que num país onde o direito de exercício das profissões se baseia em diplomas concedidos por estabelecimentos de ensino, se prescindisse de “oferecer ao público esse mínimo de segurança que, quanto à competência do profissional, a regularidade de um curso faz presumir”.

Na distribuição das competências e na estruturação dos sistemas de ensino, atém-se o projeto aos princípios constitucionais, anteriormente expostos, realizando, com grande felicidade, dentro da variedade mais ampla, a *equivalência pedagógica*, que não poderia ficar em segundo plano, assegurando-se a unidade do aparelho escolar pelas seguintes medidas: “a) pelos objetivos comuns, atribuídos à educação nacional; b) pela identidade de mínimos morfológicos, funcionais e de conteúdo, imposto aos sistemas locais; c) pela função unificadora, a ser exercida por três entidades centrais: o Ministério da Educação, cujas atribuições, segundo se espera, devem envolver da simples vigilância para o estímulo e a assistência técnica; o Conselho Nacional de Educação, ao qual o anteprojeto concede papel de acentuado relevo, especialmente na esfera do ensino superior; e a Conferência Nacional de Educação, cuja influência, nem por ter força unicamente persuasiva, será menos valiosa e eficaz”. A autonomia dos sistemas locais, não apenas em face da União, mas também das interferências políticas, foi assegurada, e concedidas as bases para o seu desenvolvimento, através do estabelecimento “desta condição diferenciadora e evolutiva, que é a flexibilidade”. Mas o projeto não poderia ignorar a tendência tantas

vezes manifestada em variados setores da vida pública brasileira, para a implantação de abusos, à sombra da autonomia, nem o despreparo em que se encontram presentemente várias unidades federativas, para assumir os seus encargos. A União terá assim poderes para assisti-las, corrigindo as suas insuficiências, mas terá também a autoridade necessária para fazer cessar desvios que, se tolerados, poderiam vir a contaminar todo o sistema.

A ESCOLA PRIMÁRIA

À escola primária é atribuída, fundamentalmente, uma finalidade de integração social, a de adestrar a criança nas chamadas técnicas elementares (ler, escrever e contar), ministrando-lhes, de passo, noções de utilidade prática e inculcando-lhes princípios e atitudes intelectuais e morais. Sobre essa base se insere a sua finalidade política, de acordo com a qual lhe compete, na frase do relator geral, “formar o cidadão de sua pátria”. Não os formará, através de disciplinas especializadas de educação cívica, como pretendia a carta fascizante de 1937, mas, como adverte, em seu magnífico relatório o Prof. Almeida Júnior, “ensinando a viver democraticamente”. Já o escrevera, em 1930, o Sr. Francisco Campos, justificando as reformas de ensino empreendidas à frente deste recém-criado Ministério: “Uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia”. É o que o projeto procurou realizar no seu Título VII, cujos princípios norteadores são amplamente desenvolvidos no relatório anexo. “O povo americano, afirmava, em livro recente (1946), a “Educational Policies Commission”, o povo americano (e igualmente o brasileiro) “deve moldar um processo educativo concebido no espírito da fé na democracia e devotado à sua defesa e ulterior realização, — um sistema educativo destinado a preparar seus filhos para manter uma sociedade livre, viver nela e desenvolvê-la. Mais particularmente, ele deve moldar um processo educativo francamente e sistematicamente destinado a inculcar nos adolescentes as lealdades, os conhecimentos e a disciplina de homens livres”.

ENSINO DE GRAU MÉDIO

Na educação de grau médio, alia-se o caráter prudentemente inovador

do projeto, estabelecendo afinal, no Brasil, as condições democráticas para esse ensino, destinado, em essência, à formação do adolescente, com a flexibilidade e variedade necessárias para atender às múltiplas aptidões e necessidades tanto dos jovens como do organismo social. Fã-lo em fórmula conciliatória, mantendo, ainda, os dois sistemas, cultural e utilitário, mas permitindo a transferência entre eles e facilitando a sua interpenetração.

O magnífico relatório da Comissão, no seu capítulo VII e o da Subcomissão, que o acompanha, ambos anexos a esta exposição, dispensam-me de tratar mais largamente da matéria. Devo apenas louvar o equilíbrio com que, libertando-se do modelo tradicional dos sistemas estanques, evitaram, também, os exageros da escola compreensiva, em moldes americanos, contra cujo "nivelamento por baixo" já protestava S. R. Kandell em 1933. Realizamos o voto da III Conferência Internacional de Instrução Pública de Genebra, em 1934, para a qual "importa à vida social das nações, como aos interesses dos indivíduos, preparar, ao lado de uma elite de profissionais liberais, também elites de natureza comercial, industrial, agrícola, etc., correspondendo aos diversos tipos de atividade econômica e possuindo, como a outra, uma cultura verdadeiramente geral".

O curso secundário do projeto conserva as linhas tradicionais de formação pré-universitária do sistema atual, do qual entretanto se distingue, sobretudo pela maior simplicidade dos programas e pela flexibilidade dos currículos. O estudo da língua portuguesa, instrumento com cujo manejo se adentra e desenvolve o espírito, como observava o Conselheiro Rui Barbosa, não merecerá apenas o cuidado dos seus professores privativos, "mas, em todas as aulas, deve constituir o eixo da formação humanística da juventude brasileira". Das outras quatro línguas que sobrecarregam o currículo atual, apenas se manterão com caráter obrigatório o francês e o inglês, no primeiro ciclo e uma delas no segundo, esta com o propósito de facilitar os contatos com a civilização dominante na época que atravessamos, aquela com o objetivo de manter a continuidade dos laços espirituais com o mundo greco-latino de que provimos e que, nos tempos modernos, encontrou no equilíbrio do gênio francês a sua mais elevada expressão. O latim, como o inglês ou o francês, no segundo ciclo, passa a disciplina facultativa, para quem disponha de qualidades e vocação para estudá-lo, acabando-se com a sua obrigatoriedade "antipsicológica, antipedagógica, inútil, prejudicial e que leva o nosso aparelho escolar a um permanente regime de simulação". O estudo das ciências físicas e naturais e das ciências sociais é colocado em plano equilibrado com o das disciplinas literárias, enquanto a educação social, a artística e a cívica recebem cuidados apropriados.

Não se descuidou o projeto da questão importantíssima da formação e contituição do professorado, o “ponto mais fraco da escola secundária brasileira”. Os diplomados por faculdades de filosofia terão preferência para o provimento das cadeiras das disciplinas desse curso, tanto nas escolas secundárias como nas profissionais de cujos currículos façam parte.

Reconhecendo as deficiências dos nossos cursos de formação de técnicos, inspira-se o projeto nas conclusões da Comissão harvardiana de 1946, de que “a especialização diversifica os homens e os separa, agrava as forças centrífugas do convívio social, reclamando, pois, como elemento de equilíbrio, o contra impulso da educação geral”. Desta concepção moderna e democrática nascera no Distrito Federal, em 1932, como acentua o relatório, a experiência de Anísio Teixeira, com a instituição de escolas profissionais, que “refletindo essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria”, deveriam “unir e pacificar objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho”, orientação, em boa hora restabelecida, já no governo de Vossa Excelência. “Essa impregnação de cultura geral, base da cidadania, elemento de progressão individual e de flexibilidade utilitária, diz o relatório da Comissão, – é o caráter fundamental, intrínseco, da educação profissional, de grau médio proposta no anteprojeto” e conservada no projeto. Ela permitirá que as escolas profissionais, de todo o gênero, através de currículos os mais variados, em todos os quais figurarão, entretanto, disciplinas de natureza cultural, atendam às necessidades de um sem número de adolescentes atualmente condenados a realizarem, nas escolas secundárias, cursos para os quais não são aptos e que, em vez de libertar, deformam a sua personalidade nascente.

Os cursos de formação de regentes e de professores primários e de professores especializados constituem, finalmente, a outra grande modalidade dos cursos de grau médio, apontando o projeto aos Estados o melhor caminho para a sua organização, que é o da formação pedagógica, diferenciada, segundo as necessidades e possibilidades de cada região: simples cursos normais, no nível de ginásio, e cursos mais altos, em escola normais e institutos de educação.

A observação das estatísticas nos últimos três lustros mostra que, em virtude das próprias mudanças de vida econômica, número sempre mais elevado de jovens tem procurado os vários ramos de ensino médio, para maior preparação cultural e profissional. A expansão de tais modalidades de ensino não se deveu, porém, a providências governamentais que tivessem aumentado o número de estabelecimentos públicos que as fornecessem; deveu-se especialmente à iniciativa particular. Não se discute que a cooperação privada deva ser esti-

mulada e coordenada, mas certo é também que ela por si só não poderá resolver o problema de maiores e melhores oportunidades educacionais, a todos oferecidas, o que, na ordem educativa realmente significa condição de vida democrática. Em relação a este ponto fundamental é que uma nova e construtiva política deve instaurar-se, de acordo com o espírito que inspira o projeto.

ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é definido como de caráter seletivo e tendo por objetos o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica, a especialização filosófica, literária, científica, técnica, ou artística e a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais. Ninguém ignora como nesse grau de ensino também se infiltrou o espírito da facilidade e de tolerância. A limitação da matrícula e os concursos de habilitação, em que pese a alta percentagem de exclusões, não impedem a entrada para as escolas superiores mais rigorosas, sem falar daquelas outras que baseiam numa tolerância criminosa a sua vida econômica, de jovens inaptos, por deficiente formação para dedicar-se a uma carreira superior, com o agravante do prejuízo de outros melhor dotados ou mais esforçados. Importava que, para impedi-lo, se acentuasse o empenho corretivo da lei. O projeto buscou, assim, não só fixar limites ao número de matriculados, em face do aparelhamento existente, como ainda selecionar a qualidade do aluno para o ensino superior. É ponto hoje tanto quanto possível pacífico que nem todos os indivíduos são aptos aos estudos universitários ou superiores e só isto justificaria as medidas propostas. Ocorre, porém, entre nós, que longe estamos de poder oferecer a todos os alunos ensino dessa classe. Tudo aconselha, pois, a que, entre os que se candidatam, escolhamos os melhores, para com eles enriquecer os quadros nacionais com profissionais de elevado quilate. O processo de seleção dos alunos para o ensino superior; através do colégio universitário, e o rigor estabelecido na realização desses cursos, fundam-se, assim, em princípios de ordem doutrinária e prática e virão, por certo, evitar que se tornem tantos e tantos doutores que, longe de representarem um ativo para a Nação, vêm a constituir um dos seus pesados passivos, alimentando, em parte substancial, o melancólico e paradoxal grupo de "educados" incapazes e parasitários, que tanto contribuem para a generalizada falta de fé na educação.

A AUTONOMIA

O sistema de ensino superior previsto no projeto baseia-se na autonomia

das escolas isoladas e na autonomia ainda mais ampla das universidades. Bem de ver é, entretanto, como assinala o relatório da Comissão, que a autonomia de um órgão de administração, resultando na frase de Girola, “de uma situação juridicamente reconhecida ao órgão hierarquicamente inferior, pela qual este não fica estrita e rigidamente vinculado, de todos os lados, ao poder hierarquicamente superior”, não autoriza o estabelecimento de analogias com a autonomia de que gozam, por exemplo, os Estados federados. “A instituição autônoma, escreve o Professor Almeida Júnior, não terá que ouvir em cada caso concreto a autoridade superior. Gozará, ao contrário, da faculdade de decidir como entender, dentro das normas genéricas que regulem as diversas categorias de casos. É o que diz lucidamente Sampaio Dória, quando acentua que, no conceito de autonomia, há dois elementos essenciais: um, são as raias que imitam a ação; outro, o poder de agir livremente dentro dessas raias. Sem raias limitadoras, estaríamos em face, não da autonomia, mas da soberania ou do arbítrio. Assim entendido, seria ilógico falar-se em autonomia “absoluta”: o conceito é sempre relativo e a amplitude do círculo de liberdade pode sofrer infinitas variações”.

O projeto filia-se a essas idéias. “Um funcionamento sadio da administração democrática, ensina Kelsen, não se pode esperar senão se admitindo uma grande amplitude na margem de livre apreciação, o que significa que a democracia administrativa envolve uma poderosa tendência para a descentralização”. Mas o próprio Kelsen adverte que “a responsabilidade, – a garantia mais importante da legalidade, – dos corpos administrativos autônomos é tanto menor quanto maiores são estes, e se se deseja afastar sua atividade da perigosa zona da ilegalidade, deve-se limitá-la o mais possível ao âmbito de livre apreciação outorgado pela lei”.

Sem invadir o campo da autonomia didática, administrativa e financeira, o projeto cuidou, entretanto, de traçar nitidamente os limites que as circunscrevem. A nossa experiência de uma excessiva liberdade é, de fato, dolorosa. Até hoje entulham a Diretoria do Ensino Superior os milhares de diplomas fraudulentos emitidos pelas escolas livres e ainda hoje não são raras as fraudes cometidas contra as leis do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases terá, assim, como o projeto, de descer às minúcias sobre as condições de reconhecimento das escolas, sobre o processo de escolha dos seus professores, sobre a organização dos currículos, sobre o regime de aulas e das provas, assegurando, em todas essas matérias, uma vigilância por parte do Ministério da Educação, que impossibilita seja a autonomia usada num sentido pernicioso, em vez de sê-lo para a mais perfeita realização dos interesses nacionais em matéria de cultura. A homologação pelo Ministro das decisões do Conselho Nacional de Educação e

dos Conselhos Universitários reforçará por outro lado o senso de responsabilidade, que, não raro, costuma diluir-se nos órgãos colegiais, evitando a necessidade de recursos ao Poder Judiciário, para segurança de direitos ou supostos direitos, cuja frequência atesta e justifica a prudência desta orientação.



Adotou, sempre o projeto, para designar o órgão federal responsável pela administração do ensino, em todo o País, o nome de “Ministério da Educação”, nem só porque ele se acha compreendido na designação atual de “Ministério da Educação e Saúde”, como para atender ao movimento de opinião, a que Vossa Excelência já se manifestou favorável, no sentido do desdobramento desta pasta.



Bem se vê que o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência, Sr. Presidente da República, para que, se o julgar digno de apreço, o encaminhe ao Congresso Nacional, não é uma nova reforma do ensino. Pela primeira vez e seguindo processos democráticos, procuramos elaborar uma lei que, a exemplo dos estatutos ingleses, mais do que de reformas, necessitará de desenvolvimento. É um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição de ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito, para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, ela própria, mutável e evolutiva, em face do seu poder de rever-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência e da prática.

Foram a centralização federal e o hábito de fazermos leis – regulamentos que aprisionaram o ensino em regimentos quatrienais, criando, por um lado, o reformismo espasmódico e, por outro, impedindo o crescimento e revisão constante de nossas instituições educativas. O regime instituído no projeto é, portanto, como eu o anunciava, sob este e muitos outros aspectos, menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura. Uma revolução por cujos ideais propugnaram Vossa Excelência e o Brigadeiro Eduardo Gomes, simultaneamente inscrevendo nas suas plataformas de

governo os princípios que se consubstanciarão nos dispositivos constitucionais. “Todas as vezes, escreveu o Professor Fernando de Azevedo, que se opera não em simples golpe de força, de caráter faccioso, destinado a substituir os homens no poder, em nome das ambições e de interesses de grupo, mas uma autêntica revolução, em cujo programa se inseriram inovações na arquitetura da sociedade, as mudanças na organização escolar seguem, no seu ritmo e na sua direção, as transformações produzidas nos quadros da vida social, diretamente atingidas pelas forças renovadoras da revolução”. O projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência, integra-se no movimento de redemocratização do País, cujo feliz início, há três anos passados, neste momento comemoramos.

Bem sabemos, e já o afirmei, que não será apenas com leis, nem com palavras, que se resolverão os grandes problemas dessa espécie, mas com recursos, com trabalho e com dedicação. O projeto, cogitando daqueles e assentando os princípios gerais da sua aplicação, dá corpo legal à sábia política adotada por Vossa Excelência, no seu governo e que já floresce no melhor aparelhamento das universidades e dos estabelecimentos de ensino médio, na construção de milhares de escolas e confortáveis residências de professores para o ensino rural, no início da construção de escolas normais regionais e na disseminação de cerca de quinze mil classes de ensino supletivo por todo o território pátrio. Citando “o grande Rui”, afirmou Vossa Excelência, no fecho de sua plataforma de governo, como “síntese do seu pensamento” que “as necessidades do ensino estão perfeitamente o mesmo pé que as da defesa nacional”; “que os sacrifícios com a reforma e o custeio do ensino são, pela sua inevitabilidade, estritamente comparáveis aos sacrifícios da guerra”; que não podemos encurtar ensanchas à despesa “quando se trate de fazer da honra nacional uma realidade poderosa, criando, pelo ensino, uma nação consciente e viril”. É o que havemos de esperar do patriotismo do Poder Legislativo, a cuja alta sabedoria incumbirá corrigir ou melhorar o projeto de lei que tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência.

Renovo a Vossa Excelência, neste ensejo, os protestos do meu profundo respeito.

Em 28 de outubro de 1948 – *Clemente Mariani*.

**PROJETO DE LEI QUE ACOMPANHA
A EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS**
Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TÍTULO I

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. O direito à educação será assegurado:

I – pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II – pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III – pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

IV – pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus superiores e às escolas privadas, mediante:

a) redução progressiva, até final extinção, das taxas e emolumentos das escolas oficiais;

b) outorga de vantagens aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida;

c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários;

d) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares;

V – pela gratuidade do ensino oficial superior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos.

TÍTULO II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 2º A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I – no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

II – no sentido da solidariedade humana, incentivar a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivo, fortalecer a consciência da continuidade histórica da ação e o amor à paz, e coibir o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

TÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. 3º Compete ao poder público federal e aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 4º As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação, ressalvadas os estabelecimentos de ensino militar.

Art. 5º Ao Ministro da Educação, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe velar pela observância desta lei e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 6º Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

a) assistir o Ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e bem assim no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação;

b) emitir parecer sobre as consultas que os poderes públicos lhe endereçarem, por intermédio do Ministro da Educação;

c) opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais;

d) sugerir aos poderes públicos, por intermédio do Ministro da Educação, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais;

e) baixar instruções sobre a execução de programas de ensino a que se refere o art. 27, nº VII;

f) elaborar o seu regimento interno e exercer as demais atribuições que a lei lhe conferir.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Nacional de Educação dependem de homologação do Ministro da Educação para que produzam efeito legal.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, cujo presidente nato será o Ministro da Educação, terá quinze membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria

de educação, dos quais três serão especializados em ensino primário, três em ensino de grau médio e três em ensino superior.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o prazo do substituído.

TÍTULO IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 8º A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 9º A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios, e bem assim o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 10. O sistema federal e os sistemas locais poderão abranger todos os graus de ensino e todos os tipos de instituições educativas, devendo, porém, os últimos dar preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio.

Art. 11. É da competência dos Estados e do Distrito Federal estabelecer, em seus territórios, as condições de reconhecimento das escolas primárias, e, acima dos padrões mínimos fixados pelo C.N.E., as do ensino médio, assim como orientá-las e inspecioná-las, salvo se se tratar de estabelecimentos mantidos pela União.

§ 1º O reconhecimento das escolas de grau médio pelos governos dos Estados e do Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação, e nele registrado, para o efeito da validade dos certificados e dos diplomas que expedirem.

§ 2º Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal promoverão a classificação das escolas particulares incorporadas ao seu sistema, sobre a base de satisfação dos requisitos exigidos para o seu funcionamento, fazendo-a publicar para conhecimentos dos pais e responsáveis.

Art. 12. São condições mínimas para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) existência de instalações satisfatórias;
- c) plano de escrituração escolar e de arquivo, que assegure a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantias de remuneração condigna aos professores, e de estabilidade enquanto bem servirem;

e) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 13. O Conselho Nacional de Educação poderá negar ou, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro de reconhecimento concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas médias, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

TÍTULO V

DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Art. 14. As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de sete anos, e proporcionar-lhes educação adequada.

Art. 15. As empresas que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a sete anos, serão estimuladas a organizar e a manter, por si ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças.

TÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Art. 16. O ensino primário, obrigatório para as crianças de sete a doze anos de idade, é passível de ser também obrigatoriamente estendido aos menores de treze e quatorze anos, somente será ministrado na língua nacional.

Art. 17. Para assegurar o cumprimento da obrigação escolar, os governos estaduais, do Distrito Federal e dos Territórios, promoverão:

- a) o registro anual das crianças em idade escolar;
- b) a forma de incentivar e de finalizar a frequência às aulas;
- c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;
- d) os meios de efetivar a responsabilidade dos culpados pela inobservância da lei.

Art. 18. Serão dispensadas da obrigação escolar:

- a) as crianças que obtiverem o certificado de conclusão do curso primário;
- b) as que houverem, durante cinco anos, frequentado regularmente a escola primária;
- c) as que estiverem recebendo educação eficiente no lar, comprovada anualmente em exames perante as autoridades competentes;
- d) as que, por doença ou anomalia grave, não devam frequentar a escola, salvo se existir classe ou estabelecimento que lhes seja adequado.

Art. 19. Para os maiores de quatorze anos, que careçam de ensino primário, haverá cursos supletivos, podendo a lei tornar obrigatória a sua frequên-

cia até o limite de idade que estabelecer.

Art. 20. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços auxiliares tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural, tais como transporte escolar, internatos rurais, colônias-escolas, escolas ambulantes e missões culturais.

Art. 21. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, serão obrigadas a manter, em articulação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Art. 22. Os proprietários rurais, que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a frequência regular destas às escolas de acesso mais fácil, e ficam obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

Art. 23. O ensino primário será ministrado em cinco séries anuais de estudos, prevista para alunos bem dotados, a aceleração que lhes permita recuperar o tempo perdido, em face dos limites de idade estabelecidos nesta lei.

Parágrafo único. As três primeiras séries constituem o curso primário fundamental, e as duas últimas, o curso primário complementar.

Art. 24. Na organização do ensino primário serão observadas as normas seguintes:

I – Condições para matrícula:

a) idade mínima de sete anos, completos ou a completar até trinta dias após a data do início do ano letivo;

b) ausência de doença contagiosa.

II – Duração mínima do período de aulas:

a) duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;

b) dia com quatro horas de atividades escolares, incluído o tempo destinado a recreio.

III – Programa mínimo, que permita adaptações regionais.

IV – Provas anuais de aproveitamento, sendo as de conclusão de curso organizadas e fiscalizadas, obrigatoriamente, por autoridade escolar.

V – Organização de instituições auxiliares da escola, tais como caixas e cooperativas escolares, bibliotecas infantis e associações de pais e mestres.

VI – Professores e diretores de nacionalidade brasileira, habilitados na forma de capítulo IV, do título VII, ou pelo menos, aprovados perante bancas oficiais.

Parágrafo único. O programa da escola primária abrangerá práticas elementares de iniciação no trabalho, adequadas ao meio, à idade e ao sexo, e de

forma que desenvolvam a habilidade manual, satisfaçam a tendência infantil para a atividade e ponham a criança em contato direto com a natureza e a realidade econômica e social.

TÍTULO VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

CAPÍTULO I

Dos objetivos da educação de grau médio

Art. 25. A educação de grau médio, que se destina à formação do adolescente pela cultura geral e preparação profissional, far-se-á:

- a) no curso secundário;
- b) em cursos profissionais agrícolas, comerciais e industriais;
- c) nos cursos de formação de professores para o ensino primário.

CAPÍTULO II

Do curso secundário

Art. 26. O ensino secundário terá dois ciclos: o ginásial com quatro séries anuais de estudos e o colegial com duas ou mais séries.

Art. 27. Na organização do ensino secundário serão observadas as seguintes normas:

I – Condições mínimas, cumulativamente exigidas, para matrícula na primeira série do ciclo ginásial:

- a) onze anos de idade completos, ou a completar dentro de 60 dias do início do ano letivo;
- b) conclusão do curso primário complementar;
- c) aprovação em exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade escolar.

II – Condições para matrícula na primeira série do ciclo colegial:

- a) conclusão do curso ginásial; ou
- b) conclusão de curso profissional básico, ou de curso de regentes de ensino primário, um e outro suplementados por aprovação, em exame de Estado, em tantas disciplinas quantas bastem para que o candidato complete o estudo das disciplinas do ciclo ginásial.

III – Duração mínima do período escolar:

- a) duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados;
- b) vinte e uma horas semanais de aulas, além de exercícios obrigatórios de educação física e canto orfeônico.

IV – Disciplinas obrigatórias, que perfaçam em conjunto dezoito aulas semanais:

a) no ciclo ginásial: português, matemática, geografia e história, especialmente do Brasil, francês, inglês, ciências físicas e naturais e desenho;

b) no ciclo colegial: português, matemática, história geral e do Brasil, uma língua estrangeira, física, química e biologia.

V – Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público federal ou local, e dentre as quais serão escolhidas uma ou duas em cada série, até completar, com as disciplinas obrigatórias, o mínimo de vinte e uma e o máximo de vinte e cinco aulas semanais, não se computando nesse cálculo as horas consagradas à freqüentação da biblioteca e às atividades extracurriculares. Na disciplina optativa do ciclo colegial serão incluídos o francês, o inglês e o latim.

VI – Classes que não excedam de quarenta alunos.

VII – Seriação das disciplinas e programa básico de cada uma aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

VIII – Obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer funcionar anualmente pelos menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX – Freqüência obrigatória só podendo prestar exame final da disciplina o aluno que houver comparecido a 75% das aulas respectivas.

X – Exame de Estado, ou perante banca fiscalizada por autoridade escolar, para conclusão de cada ciclo.

XI – Obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade.

XII – Notas de 0 a 10, equivalendo as médias de 5 e fração a aprovação simples; de 6 a 9,5 a aprovação plena; acima deste limite a distinção, e 10, a distinção com louvor.

XIII – Exigência da aprovação em todas as disciplinas para promoção à série imediata, permitido exame de 2ª época até duas disciplinas.

XIV – Condições para provimento de cargo de professor:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista faculdade de filosofia que, durante seis anos pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina da cadeira vaga, provimento mediante concurso de títulos e de provas, a que só serão admitidos di-

plomados para o ensino secundário, por faculdade de filosofia, salvo se for negativa a primeira inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das demais unidades, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário por faculdade de filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores, ou mediante escolhas de professor secundário registrado no Ministério da Educação, ou licenciado temporariamente pelo poder público local.

XV – Condições mínimas para o provimento do cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) habilitação legal para o exercício do magistério secundário, na conformidade do item anterior.

CAPÍTULO III

Dos cursos profissionais

Art. 28. A educação profissional será dada, a partir da idade de onze anos, em cursos profissionais supletivos, cursos profissionais básicos e cursos técnicos.

§ 1º São cursos profissionais supletivos os que ministram educação profissional e, ao mesmo tempo, noções correspondentes ao programa do curso primário.

§ 2º São cursos profissionais básicos os que ministram educação profissional, em quatro anos letivos, juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do ciclo ginásial, a alunos que tenham concluído o curso primário complementar.

§ 3º São cursos técnicos os que ministrem educação profissional, em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas de caráter cultural, a alunos que tenham concluído o curso profissional básico, ou o curso de regentes de ensino primário, ou o ciclo ginásial.

§ 4º Os cursos de técnica industrial ou agrícola, de condutor de serviço, de técnica em administração, técnica em contabilidade, de secretário, estatístico, de técnica de propaganda e auxiliar de serviço social, não poderão ser de nível inferior ao dos cursos previstos no parágrafo anterior.

Art. 29. Na organização da educação profissional básica ou técnica, observar-se-ão as normas constantes do art. 27, sobre exame de admissão, duração do ano letivo, seriação das disciplinas, organização de programa, percentagem de aulas e exercícios, frequência de alunos, notas de aprovação, atividades

complementares e exame de conclusão do curso.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos do magistério nos cursos profissionais, que correspondam a disciplinas do curso secundário, serão requeridas as condições enunciadas no nº XIV, do art. 27. Para o provimento em cargos de natureza técnica, exigir-se-á diploma técnico de grau equivalente, ou superior, à formação pedagógica realizada em cursos apropriados de faculdade de filosofia, ou de escola técnica.

Art. 30. Os portadores de diploma de curso técnico poderão matricular-se no colégio universitário de escola superior relacionada com o curso técnico que houverem freqüentado, desde que completem, em exame de admissão, as condições de ingresso, e satisfaçam às demais exigências legais.

Art. 31. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e de técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2º Os portadores de carta de ofício, ou de certificado de conclusão de curso e aprendizagem, poderão matricular-se nos cursos profissionais básicos correspondentes, em série adequada ao grau de estudos atingidos nos cursos que tiverem feito.

CAPÍTULO IV

Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário

Art. 32. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos e cursos:

a) curso normal regional, que abrangerá quatro séries anuais, pelo menos, após o curso primário complementar com o ensino das disciplinas obrigatórias do ciclo ginásial, exceto o de línguas estrangeiras, e formação pedagógica;

b) de escola normal, com três séries anuais pelo menos, após o ciclo ginásial ou de curso de regentes, ou de curso profissional básico, suplementados, estes dois últimos por provas das disciplinas do curso ginásial que não tiverem sido estudadas;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais no mínimo, após o ciclo colegial, ou de curso profissional técnico, ou de curso de escola normal.

§ 1º O curso normal regional expedirá o título de regente de ensino primário; o de escola normal e o de instituto de educação os de professor primário de 1º e de 2º graus, respectivamente.

§ 2º Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no art. 27, sobre exame de admissão, duração mínima do período escolar, programa básico, percentagem de aulas e exercícios, freqüência de alunos, exames de conclusão de curso, notas de aprovação, atividades complementares e condições para o provimento dos cargos de professor e diretor.

Art. 33. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários, haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino, convenientemente organizadas para esse fim.

Art. 34. Aos alunos que concluírem o curso normal, ou o de instituto de educação, será facultada matrícula, respectivamente, em colégio universitário de faculdade de filosofia, ou na primeira série da mesma faculdade, desde que aprovados em concurso de admissão e satisfeitas as demais condições legais.

Art. 35. A formação de professores primários especializados em educação física, canto orfeônico, desenho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais, organizados nas escolas normais e nos institutos de educação.

TÍTULO VIII

DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Art. 36. O colégio universitário destina-se a alunos que, havendo concluído o ciclo colegial, ou o curso técnico, ou o de escola normal, pretendam ingressar em escola superior.

Parágrafo único. Os cursos do colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais, funcionarão anexos às escolas superiores e, por exceção, junto a estabelecimentos de ensino secundário, que apresentem condições satisfatórias, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 37. As condições de matrícula, o currículo e o regime de aulas e de exames do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada escola superior, em que venha a funcionar o colégio, ou aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, quando este funcione junto à escola secundária, devendo, em qualquer dos casos, figurar entre aquelas condições a capacidade do candidato, apurada no concurso de admissão, de redigir corretamente na língua vernácula.

§ 1º O currículo do colégio universitário constará de quatro a seis disciplinas.

§ 2º Na organização do curso observar-se-á o disposto no art. 27, sobre duração do ano letivo, percentagem de aulas e exercícios, freqüência de alunos,

notas de aprovação, e forma de provimento dos cargos docentes.

§ 3º Os professores de escola superior não poderão lecionar em colégio universitário, que não pertença à sua escola.

TÍTULO IX

DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I

Dos objetivos do ensino superior

Art. 38. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio e destinado exclusivamente aos que possuírem nível intelectual e aptidões adequadas, tem por objetivos:

- a) o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;
- b) a especialização fisológica, literária, científica, técnica ou artística;
- c) a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino superior ministrarão cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, e poderão ter o título de escolas ou faculdades.

CAPÍTULO II

Dos estabelecimentos de ensino superior

Art. 39. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I – Condições mínimas para matrícula na primeira série dos cursos de graduação:

- a) conclusão do curso do colégio universitário, com aprovação plena ou distinta, na média geral, e aprovação em todas as disciplinas;
- b) aprovação em concurso de admissão.

II – Duração mínima dos cursos de graduação:

- a) curso de medicina, seis séries anuais;
- b) curso de direito, de engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrotécnica, engenharia de minas e metalurgia, química industrial, arquitetura, cinco séries anuais;
- c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, ciências eco-

nômicas, ciências contábeis, ciências atuárias, e estatística, quatro séries anuais;

d) cursos de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras clássicas e vernáculas, letras modernas, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, de serviço social ou de enfermagem, três séries anuais;

e) outros cursos de graduação, com a duração que for fixada, em cada caso, pelo Conselho Nacional de Educação.

III – Duzentos dias letivos efetivamente computados, em cada série anual.

IV – Currículo, que contenha, no mínimo, as disciplinas essenciais ao propósito de cada curso, dispostas em conveniente seriação, e submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, no caso da escola superior isolada ou à aprovação do Conselho Universitário respectivo, no caso de escola integrante de Universidade.

V – Programa de cada disciplina, organizado pelo professor catedrático e aprovado pela congregação.

VI – Verificação do aproveitamento escolar por processo e em épocas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, podendo os regimentos dos estabelecimentos prever a interrupção definitiva do curso para os alunos que forem reprovados na mesma disciplina, dois anos seguidamente.

VII – Frequência de 70%, no mínimo, às aulas e exercícios práticos, de cada disciplina, como condição para que o aluno possa prestar exames em primeira época, admitindo-se para os alunos não frequentes às aulas teóricas a prestação de exame vago em segunda época.

VIII – Obrigação por parte do estabelecimento de fazer funcionar anualmente, fiscalizando a frequência, pelo menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos.

IX – Limite de matrícula, em cada série, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola, a juízo do Conselho Nacional de Educação, para as escolas superiores isoladas, e do Conselho Universitário respectivo, para as demais.

X – Organização, onde possível, de escolas ou cursos de pós-graduação, para especialização profissional e aperfeiçoamento.

XI – Apoio às atividades estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

XII – Serviços de assistência e de orientação educacional aos alunos.

XIII – Autoridade ao professor para manter a disciplina e o respeito na sua

classe, e ao diretor para fazê-los observar no recinto da escola e em torno da mesma, bem como relativamente a manifestações coletivas do corpo discente.

XIV – Instituição da livre docência.

XV – Instituição da carreira do magistério, subordinada a concurso de títulos e de provas, e compreendendo, na medida das necessidades de cada escola, ou curso, as funções sucessivas de instrutor, assistente, professor adjunto e professor catedrático.

XVI – Escolha do diretor entre os professores catedráticos da escola.

§ 1º Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos superiores, salvo quando se tratar de especializações de uma mesma carreira, e houver sido prevista a compatibilidade de horários no estabelecimento que as ministre.

§ 2º Na organização dos cursos de engenharia, as disciplinas que caracterizarem as especializações previstas na letra *b* do nº II supra serão dispostas nas últimas séries, de modo a permitir ao aluno a escolha da especialidade depois de avançada a sua preparação básica.

§ 3º O currículo do curso de medicina deverá tender à formação de médico clínico ou cirurgião não especializado, devendo as especificações ser objeto de cursos de pós-graduação, cujo funcionamento somente será permitido em instalações adequadas.

§ 4º As faculdades de filosofia ministrarão curso de pós-graduação para licença no magistério secundário e normal, segundo as seções didáticas dos cursos de bacharelado que mantiverem, e com a duração mínima de um ano de estudos teóricos e práticos, estes realizados em colégio de demonstração, organizado na forma das instruções que forem baixadas pelo Ministro da Educação ouvido o Conselho Nacional de Educação. Poderão as mesmas faculdades igualmente manter curso de pós-graduação para orientadores educacionais, com estudos teórico-práticos de ano, no mínimo e para cuja matrícula se exigirá o registro de professor secundário ou de ensino normal, e prova de exercício de magistério, no ensino médio, por três anos, pelo menos.

§ 5º À matrícula em qualquer dos dois cursos indicados no parágrafo anterior precederá estudo de orientação educacional do candidato, para verificação de aptidões e interesses profissionais.

Art. 40. Quando a União, o Estado ou o Município contribuir com 50% ou mais para o custeio de estabelecimento de ensino superior, ao respectivo governo caberá a nomeação do diretor e do vice-diretor, escolhidos de listas triplíces, organizadas pela congregação, mediante votação uninominal em um só escrutínio, salvo se algum dos três mais votados não obtiver pelo menos cinco

votos, quando se processará novo escrutínio.

Art. 41. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I – condição mínima para inscrição: diploma de escola superior em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso e prova de cinco anos de atividade posterior dedicada à especialidade;

II – idoneidade moral e profissional dos candidatos, julgada pela Congregação;

III – três provas, pelo menos, escolhidas entre prova escrita, defesa de tese, prova didática e prova prática;

IV – banca examinadora constituída de representantes da Congregação, e, em maioria, de professores, ou outros especialistas, estranhos a ela;

V – julgamento por meio de valores numéricos de cuja média resulte, para cada examinador, a classificação dos candidatos;

VI – aprovação do parecer da banca examinadora pela Congregação, exigindo-se dois terços desta para rejeitar o voto unânime daquela e maioria da Congregação na hipótese contrária, nessa como no outro caso, apenas podendo votar os professores catedráticos e que hajam assistido a todas as provas do concurso.

VII – direito de recurso, por motivo de nulidade, no Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior isolado, ou ao Conselho Universitário, nos demais casos.

Art. 42. Os livres docentes serão nomeados mediante concurso de títulos e de provas, na forma estabelecida pelo regimento de cada estabelecimento.

Art. 43. Mediante proposta da Congregação, poderão ser contratados, por prazo certo, professores nacionais ou estrangeiros para a regência de cursos, ou trabalhos de investigação.

Art. 44. São órgãos da administração nos estabelecimentos de ensino superior:

- a) a Diretoria;
- b) a Congregação;
- c) o Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 45. Em sua fase de instalação funcionará o estabelecimento de ensino superior com professores contratados, escolhidos de preferência por concurso de títulos, e cuja idoneidade haja sido reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, ou, no caso de unidade de ensino integrante de Universidade, pelo respectivo Conselho Universitário, devendo o concurso de cada cadeira realizar-se dentro do prazo de três anos a contar da data do contrato de professor.

Art. 46. Nas decisões a serem tomadas por estabelecimentos de ensino superior, cuja Congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Conselho Nacional de Educação.

Art. 47. Sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação, comissões de três membros, designados pelo Ministro da Educação, visitarão anualmente os estabelecimentos de ensino superior isolados, apresentando relatório minucioso, que será apreciado pelo Conselho nacional de Educação e pelo órgão local similar.

CAPÍTULO III

Das Universidades

Art. 48. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de três ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia e dois outros entre faculdades de direito, engenharia ou medicina.

Parágrafo único. O nome UNIVERSIDADE é privativo das instituições deste gênero e de organizações de ensino agrícola em grau superior.

Art. 49. Os estatutos de cada Universidade, elaborados pelo respectivo Conselho Universitário e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, adotarão, com observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

- a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;
- b) especificação dos órgãos da administração universitária;
- c) temporariedade da investidura em cargo de direção ou de representação, admitida a reeleição;
- d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1º Caracteriza-se a autonomia didática da Universidade pela faculdade de fixar os seus currículos, os programas de estudos, os métodos de ensino, os processos de verificação do aproveitamento escolar e as épocas dessa verificação, com estrita observância do disposto no art. 39.

§ 2º Caracteriza-se a autonomia administrativa da Universidade pela faculdade de:

- a) elaborar os seus estatutos e os regimentos das suas escolas e de todos os seus órgãos;
- b) organizar a lista tríplice para provimento de cargo de diretor, nos ter-

mos do art. 40;

c) admitir e dispensar empregados que não pertençam aos quadros públicos;

d) contratar professores, quando remunerados pelas rendas próprias.

§ 3º Caracteriza-se a autonomia financeira da Universidade pela faculdade de:

a) constituir e administrar o seu patrimônio;

b) organizar o orçamento anual de sua receita e despesa, aplicar as respectivas verbas e autorizar despesas extraordinárias, observando, quanto à aplicação das subvenções dos poderes públicos, as discriminações constantes das mesmas;

c) aceitar doações, heranças e legados;

d) tomar as contas dos responsáveis pela sua administração.

§ 4º Dependerão de homologação pelo respectivo governo as resoluções dos Conselhos das Universidades oficiais, desde que envolvam a sua responsabilidade.

Art. 50. São órgãos da administração universitária, eleitos trienalmente, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e a Assembléia Universitária.

§ 1º Nas Universidades oficiais, o Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados de listas tríplexes de professores catedráticos eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação uninominal, em um só escrutínio, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República sempre que a União concorrer com 50% ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal. No caso de algum dos componentes da lista não alcançar, no primeiro escrutínio, os votos de, pelo menos 20% dos membros do Conselho Universitário, proceder-se-á a novo escrutínio para completá-la.

§ 2º O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos livres docentes, de um representante dos alunos, de um representante dos antigos alunos, e dos demais elementos que os estatutos por ventura determinarem.

§ 3º O Conselho de Curadores, do qual farão parte um representante do Ministério da Educação e representantes dos governos que contribuírem com mais de 30% do orçamento da Universidade, será constituído na forma dos estatutos, cabendo-lhes especialmente cooperar na administração do patrimônio da instituição, aprovar os orçamentos, fiscalizar a sua execução e autorizar despesas extraordinárias.

§ 4º A Assembléia Universitária será composta dos professores e livres

docentes das faculdades, e de representantes das instituições complementares, do pessoal administrativo e do corpo discente.

§ 5º As deliberações do Conselho Universitário, para que produzam efeitos legais, deverão ser homologadas pelo Ministro da Educação sempre que proferidas no uso de autoridade equivalente à do Conselho Nacional de Educação, em relação às faculdades isoladas.

§ 6º Nas Universidades cujo Reitor seja nomeado pelo Presidente da República, o Vice-Presidente do Conselho de Curadores será o representante, nesse órgão, do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior e das Universidades

Art. 51. Nenhum estabelecimento de ensino superior, isolado ou integrado em Universidade, mantida pelos poderes locais, ou por instituições particulares, poderá funcionar no País sem prévio reconhecimento pelo Governo Federal, mediante decreto.

§ 1º O pedido de reconhecimento, endereçado ao Conselho Nacional de Educação, será instruído com os seguintes documentos:

- a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou, no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;
- b) documentação relativa às instalações;
- c) comprovantes da constituição de patrimônio ou renda que assegure o regular funcionamento da instituição;
- d) quadro do magistério inicial, constituído de acordo com o disposto no art. 45.

§ 2º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar, e por fim, submetido ao Ministro da Educação para ser encaminhado ao Presidente da República.

§ 3º O reconhecimento de Universidade ou estabelecimento de ensino superior mantido por entidade particular será precedido de verificação da conveniência de sua organização e das possibilidades culturais da localidade, evitando-se concorrências que possam acarretar rebaixamento no nível do ensino ministrado por estabelecimento que já sirva à região.

Art. 52. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior enviarão anualmente um relatório sucinto de suas atividades ao Conselho Nacional de Educação, que poderá, quando necessário, e sem prejuízo da su-

pervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação, designar comissões para verificação da regularidade do seu funcionamento.

Art. 53. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos somente perderão essa qualidade, ou dela ficarão transitóriamente privadas, por decreto do Presidente da República, mediante processo perante o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém, o Conselho, ou o Ministro propor ao Presidente da República, no decorrer do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 49 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

TÍTULO X

DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Art. 54. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 55. O Fundo Nacional de Ensino Primário, formado pela parte da receita federal destinada especialmente a esse fim, por outras dotações que lhe sejam atribuídas e pelo saldo verificado ao fim de cada exercício nas dotações orçamentárias para fins educativos, será aplicado no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo, dos sistemas locais, inclusive o dos Territórios.

§ 1º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário serão distribuídos entre as unidades da federação, na proporção das suas necessidades, atendendo-se diretamente à população do Estado e inversamente à sua renda *per capita*.

§ 2º A concessão de auxílio, pela União, para desenvolvimento dos sistemas locais, dependerá de parecer do Conselho Nacional de Educação, verificada, em cada caso, a observância dos dispositivos desta lei por parte da respectiva administração.

Art. 56. A União poderá estabelecer com os Estados e o Distrito Federal convênios destinados a facilitar ou orientar a aplicação das verbas de educação, e a tornar mais eficientes os sistemas escolares locais, bem como auxiliar ou participar de fundações nacionais, ou locais, que tenham por fim a manutenção de escolas ou cursos de ensino médio, ou a distribuição de bolsas de estudo.

TÍTULO XI

DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 57. O Ministro da Educação promoverá, bianualmente, uma conferência dos chefes da administração escolar dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal e de representantes das associações de estabelecimentos e de professores, para o estudo de problemas gerais e locais, referentes à educação.

Parágrafo único. Essa conferência, que se efetuará até 30 de maio de cada ano, constará essencialmente de três partes:

- a) exposição documentada e debate do que houver sido realizado no biênio anterior pelas administrações locais de ensino e pela União;
- b) proposição e exame de medidas a serem sugeridas ou recomendadas aos governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- c) estudo de planos de cooperação entre a União e os poderes locais, no sentido do desenvolvimento da educação e da cultura.

TÍTULO XII

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 58. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Parágrafo único. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 59. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a assimilação social do imigrante e de seus filhos.

Art. 60. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação à população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxiliares na educação agrícola, de colaboradoras no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 61. Cada Estado promoverá a criação, nas escolas primárias de grande matrícula, de classes de recuperação para alunos pseudo-retardados ou portadores de deficiências de qualquer natureza, que prejudiquem o seu aproveitamento escolar.

§ 1º Os alunos que não puderem ser reajustados nessas classes deverão ser encaminhados para instituições especializadas, aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação.

§ 2º Convênios idênticos deverão ser firmados com instituições que se dediquem à educação de deficientes de físico ou anormais de conduta.

§ 3º Para anormais profundos, escolarmente irrecuperáveis, cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para recolhimento definitivo.

Art. 62. Poderão organizar-se livremente cursos e institutos de ensino e de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos porém a registro nos órgãos de administração local de ensino, para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral, e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades, que não poderão emitir diploma de qualquer natureza, mas apenas certificados de que conste a verdadeira natureza do curso e seus processos didáticos, sendo que de seus prospectos, anúncios e outros meios de publicidade deverão constar claramente essas mesmas indicações, verificadas, na sua autenticidade pelos órgãos locais de administração da educação.

Art. 63. O Ministério da Educação manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 64. O Ministério da Educação, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a estatística nacional do ensino e as demais estatísticas culturais, de acordo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 65. O Ministério da Educação manterá rigorosamente em dia o repositório de todas as leis, regulamentos, registros e demais atos referentes à educação, expedidos pelos poderes públicos locais.

Art. 66. Os poderes públicos estabelecerão medidas que levem ao aperfeiçoamento do livro didático e ao barateamento do seu custo. Os livros didáticos para o ensino primário e do grau médio deverão ser depositados e registrados nos órgãos competentes do Ministério da Educação, os quais poderão promover, perante o Conselho Nacional de Educação, a proibição do uso, nas escolas, dos julgados impróprios aos fins educativos.

Art. 67. O Ministério da Educação e os órgãos locais responsáveis pela educação acompanharão e procurarão orientar as publicações infanto-juvenis, escritas, faladas, ou animadas, podendo proibir a sua circulação nas escolas quando julgado, pelo Conselho Nacional de Educação, ou pelos órgãos locais

equivalentes, prejudiciais aos fins da educação nacional.

Art. 68. Aos maiores de dezenove anos, será permitida a obtenção de certificados de conclusão do ciclo ginasial, em consequência de estudos realizados livremente, desde que prestem exame em estabelecimento de ensino secundário federal, estadual, ou mantido pelo Distrito Federal.

Art. 69. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola estrangeira de reconhecida idoneidade, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os poderes locais, em relação ao ensino médio, os Conselhos Universitários, em relação às respectivas escolas, e o Conselho Nacional de Educação, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 70. Os diplomas de curso superior, para que produzam quaisquer efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação.

Art. 71. Sobre a base da reciprocidade e com prévia audiência, ou por iniciativa do Ministério da Educação, a União poderá firmar convênios com os governos estrangeiros dispondo sobre a validade dos diplomas expedidos pelos respectivos estabelecimentos de ensino de grau médio ou superior, com dispensa da validação dos cursos, salvo para a língua vernácula, a geografia e a história pátrias e as disciplinas que digam respeito a circunstâncias especiais do Brasil.

Art. 72. A juízo do Conselho Nacional de Educação, poderão ser atribuídas as prerrogativas que esta lei confere às escolas oficiais, a estabelecimentos de ensino médio mantidos por instituições particulares, desde que satisfaçam às seguintes condições:

I – provimento dos cargos docentes na forma prevista para as escolas oficiais do sistema de ensino em que estejam integrados;

II – remuneração dos professores igual ou superior à do magistério dos mesmos cursos, nas escolas oficiais do mesmo sistema;

III – garantias de estabilidade aos professores, análogas às concedidas ao magistério oficial;

IV – cinco anos, pelo menos, de funcionamento eficiente, a juízo das autoridades locais.

Art. 73. Nas suas relações com os poderes locais, a União estimulará:

a) a criação de Conselhos locais de Educação, análogos ao Conselho Nacional de Educação, quanto à constituição, estabilidade, renovação parcial e periódica, e funções;

b) a elaboração de planos de educação estaduais e municipais, com base nos dados censitários e na verificação das condições econômicas e sociais de

cada região;

c) a organização de serviços de orientação educacional e profissional, convenientemente aparelhados e entregues a orientadores com suficiente experiência do ensino;

d) a instituição de bibliotecas populares, inclusive sob a forma circulante;

e) a organização de filmotecas, discotecas e coleções artísticas, para serem utilizadas nas escolas e outras instituições culturais.

Art. 74. O ensino de aprendizagem industrial e comercial, mantido pelas empresas industriais como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivas entidades representativas, de grau superior, legalmente reconhecidas.

§ 1º Constituem obrigações mínimas do empregador, industrial ou comercial, na manutenção dos cursos de aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a quota correspondente a um e meio por cento, do valor dos salários pagos aos seus empregados sob qualquer título, ou de dois por cento quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos, como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a quinze por cento do total de seus empregados, em atividades que comportem formação profissional.

§ 2º Cabe aos Institutos ou Caixas de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores para fins de aprendizagem a que se refere o parágrafo anterior, simultaneamente com a contribuição de previdência, bem como promover a sua cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação às respectivas entidades.

§ 3º A contribuição arrecadada em cada Estado será nele aplicada, salvo a importância de quinze por cento, que constituirá um fundo de caráter geral destinado ao custeio dos órgãos nacionais, e ao auxílio dos cursos de aprendizagem aos Estados cuja contribuição prevista no § 1º do art. 74, letra a, seja deficiente.

§ 4º As entidades industriais e comerciais a que se refere este artigo apresentarão anualmente ao Ministério da Educação relatório circunstanciado de suas atividades, com o demonstrativo de sua prestação de contas perante o órgão competente.

Art. 75. Quando hajam de ser incorporados ao Exército, os portadores de diploma de curso profissional ficarão sujeitos somente a seis meses de serviço militar, se possuem o certificado de habilitação em educação física, sendo

lícito às autoridades militares denegar a concessão dessa regalia se não julgarem a habilitação adequada.

Parágrafo único. Quando se tratar de alunos de curso industrial ou agrícola, a incorporação ficará adiada, sem prejuízo do estatuído neste artigo, até que o curso se complete, a menos que o aluno haja atingido a idade de vinte anos.

Art. 76. Quando incorporados ao exército, os diplomados pelos cursos industriais serão aproveitados, de preferência, nos serviços especializados que correspondam às suas habilitações.

Art. 77. As excursões de professores e estudantes dentro do País ou ao estrangeiro serão disciplinadas por normas baixadas pela direção das respectivas escolas, quando isoladas, ou do Reitor da Universidade, competindo ao Ministério da Educação transmitir-lhe as recomendações que julgar convenientes e que devem acatar, sob sanção da penalidade estabelecida no art. 53, *in fine*.

Art. 78. O ano letivo, nas escolas de todos os graus, será dividido em dois períodos separados por 15 dias de férias entre 20 de junho a 5 de julho.

Parágrafo único. Na fixação do período de férias finais e das épocas de provas, no ensino superior, no colégio universitário, no segundo ciclo do curso secundário e nos cursos técnicos, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Universitários terão em vista a sua harmonização com o período de cursos de preparação de oficiais de reserva.

Art. 79. Em todos os centros educacionais do País serão realizadas, durante a "Semana da Pátria", festividades escolares, que poderão revestir-se de caráter público, coordenadas pelo Ministério da Educação, pelo governo do Estado ou pelo governo municipal, na ordem de precedência em que são enumerados.

Parágrafo único. Compete igualmente ao Ministério da Educação, bem como aos governos locais, dentro das respectivas órbitas administrativas, determinar a comemoração por todas as escolas do País, ou por determinadas escolas, de acontecimentos ou datas integrados na história do Brasil ou da humanidade, e próprios a estimular a realização dos fins educativos enunciados no título II desta lei, vedadas, nas escolas de qualquer grau, as manifestações de caráter político partidário ou de cunho antidemocrático.

Art. 80. O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, poderá resolver por equidade os casos de regime escolar não previstos nesta lei, inspirando-se nos objetivos que a animam.

Art. 81. Não se aplica aos professores e diretores de estabelecimentos particulares de ensino, com exercício antes da promulgação da presente lei, o

exigido nos seus artigos 19, nº 6, e 22, nº 13.

Art. 82. Os professores dos estabelecimentos de ensino secundário mantidos por entidades privadas, em efetivo exercício nos seis meses anteriores à promulgação desta lei, não poderão ser dispensados ou sofrer qualquer redução de seus vencimentos em virtude das modificações dela resultantes, salvo se se recusarem a reger turmas de disciplinas em que estejam habilitados, devendo, porém, seu aproveitamento ser feito, nesse caso, de preferência em turmas novas, para ressaltar os direitos dos demais professores.

Art. 83. Os professores interinos de escolas médias oficiais, nomeados até 30 de julho do corrente ano, poderão inscrever-se no 1º concurso das cadeiras que ocupem sem a exigência estabelecida no art. 27, al. XIII-b.

Art. 84. Na constituição do primeiro Conselho Nacional de Educação, que for nomeado sob a vigência desta lei, cinco titulares terão o mandato de dois anos, e cinco tê-lo-ão de quatro anos.

Art. 85. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o seu ensino médio de acordo com as diretrizes e bases federais, as respectivas escolas desse grau continuarão subordinadas à legislação federal.

Art. 86. O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para esse efeito, as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 87. Dentro do prazo de 60 dias, da entrada em vigor desta lei, as Universidades adaptarão os seus estatutos ao regime nela estabelecido, enviando os projetos de novos estatutos ao Ministério da Educação, a fim de que, ouvido o Conselho Nacional de Educação, sejam aprovados pelo Presidente da República.

Art. 88. Esta lei entrará em vigor 90 dias depois de publicada, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro.

Proposta educacional para a Constituição

Em franca campanha pela defesa do ensino público e gratuito, as instituições que integram o "Fórum da Educação na Constituinte" – ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE – apresentaram à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, da Assembléia Nacional Constituinte, em maio do corrente ano, uma proposta de texto sobre Educação, Sistema Tributário e Legislação Complementar. Registramos a seguir, na íntegra, o conteúdo do referido documento:

Da Educação...

Art. 1º – A Educação, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da soberania nacional e do respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, visando a preparação para o trabalho e a sustentação da vida.

Art. 2º – O ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade é direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social.

Parágrafo único – É dever do Estado o provimento em todo o território nacional de vagas em número suficiente para atender à demanda.

Art. 3º – É livre a manifestação pública de pensamento e de informação. Sobre o ensino e a produção do saber não incidirão quaisquer imposições ou restrições de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou política.

Parágrafo único – É proibida toda

e qualquer forma de censura.

Art. 4º – O ensino de primeiro grau, com oito anos de duração, é obrigatório para todas as crianças a partir de sete anos de idade, visando propiciar formação básica comum indispensável a todos.

§ 1º – Cabe aos Poderes Públicos a chamada à escola até, no mínimo, 14 anos.

§ 2º – É permitida a matrícula no primeiro grau a partir de seis anos de idade.

§ 3º – O ensino de primeiro grau, público e gratuito, será também garantido aos jovens e adultos que na idade própria a ele não tiveram acesso.

§ 4º – A União assegurará, supletivamente, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios os meios necessários ao cumprimento da obrigatoriedade escolar na forma do *caput* deste artigo.

Art. 5º – O ensino de segundo grau constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos. Visa assegurar formação humanística, científica e tecnológica voltada para o

desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as modalidades de ensino em que se apresentar.

No segundo grau serão oferecidos cursos de:

I – formação geral;

II – caráter profissionalizante, em que a formação geral seja articulada com formação técnica de qualidade;

III – formação de professores para as séries iniciais do 1º grau e da pré-escola.

Art. 6º – As instituições de ensino e pesquisas brasileiras devem ter garantido um padrão de qualidade indispensável para que sejam capazes de cumprir seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país, contribuindo para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação da população brasileira.

§ 1º – As Instituições de Ensino Superior terão plenamente garantida a sua autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira.

§ 2º – As Instituições de Ensino Superior brasileiras serão necessariamente orientadas pelo princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Art. 7º – A formação, mediante estágios, deverá propiciar condições de aprendizagem condignas e compatíveis com cada área de especialização, na forma da lei.

Art. 8º – O Estado garantirá a todos o direito ao ensino público e gratuito através de programas sociais, devidamente orçamentados no seu setor específico, tais como:

I – transporte, alimentação, material escolar e serviço médico-odontológico nas creches, pré-escolas e escolas de 1º grau;

II – bolsas de estudo a estudantes matriculados na rede oficial pública, quando a simples gratuidade não permitir que continuem seu aprendizado.

Art. 9º – Inclui-se na responsabilidade do Estado, na forma do art. 1º:

I – A oferta de creches para crianças de zero a três anos e ensino pré-escolar dos quatro aos seis anos;

II – A garantia de educação especializada para os portadores de deficiências físicas, mentais e sensoriais em qualquer idade.

Art. 10 – O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado na língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o ensino também em sua língua nativa.

Art. 11 – Anualmente a União aplicará nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% no mínimo, da receita tributária, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento dos sistemas oficiais de ensino, na forma da lei.

§ 1º – Para fins desse artigo excluem-se as escolas e centros de treinamento destinados a fins específicos e subordinados a Ministérios, Secretarias e empresas públicas, que não o Ministério da Educação.

§ 2º – É vedada a transferência de recursos públicos a estabelecimentos educacionais que não integrem os sistemas oficiais de ensino.

Art. 12 – Serão criados mecanismos de controle democrático da arrecadação e utilização dos recursos destinados à Educação, assegurada a participação de estudantes, professores, funcionários, pais de alunos e representantes da comunidade científica e entidades da classe trabalhadora.

Art. 13 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a

recolher a contribuição do salário-educação, na forma da lei.

Parágrafo único – Os recursos do salário-educação destinam-se exclusivamente ao desenvolvimento do ensino público oficial de 1º grau, vedado seu emprego para qualquer outro fim.

Art. 14 – Anualmente a União aplicará nunca menos de 2% do valor do Produto Interno Bruto em atividades de pesquisa científica e tecnológica desenvolvida no país.

Art. 15 – O Estado autorizará a existência de escolas particulares, desde que não recebam verbas públicas, que estejam organizadas segundo padrões de qualidade e que sejam subordinadas às normas ordenadoras da educação nacional.

§ 1º – A existência de escolas privadas estará condicionada à observância daquelas normas, à garantia aos professores e funcionários da estabilidade no emprego, de remuneração adequada, de carreira docente e técnico-funcional e da participação de alunos, professores e funcionários nos organismos de deliberação da instituição, bem como a garantia de que a instituição sustentará econômica e financeiramente o funcionamento da escola.

§ 2º – Cabe aos Poderes Públicos assegurar, através da fiscalização, a observância permanente dessas normas e condições, sob pena de suspensão da autorização para o funcionamento, sem prejuízo das sanções cabíveis, na forma da lei.

§ 3º – Os estabelecimentos de ensino privado, em funcionamento na data de promulgação deste Ato, deverão ajustar-se aos dispositivos legais ou terão sua autorização de funcionamento suspensa, na forma da lei.

Art. 16 – Compete à União elabo-

rar o Plano Nacional de Educação, prevendo a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 17 – A lei regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da União com vistas a assegurar padrões de qualidade, na forma do art. 1º.

Art. 18 – A lei regulamentará a participação da comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e pais), da comunidade científica e das entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos para a definição e o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

Art. 19 – A gestão acadêmica, científica, administrativa e financeira de todas as instituições de ensino de todos os níveis e das instituições de pesquisa, além de todos os organismos públicos de financiamento de atividades de pesquisa, extensão, aperfeiçoamento de pessoal docente e desenvolvimento científico e tecnológico, deverá ser democrática, conforme critérios públicos e transparentes.

§ 1º – As funções de direção e ordenação nas instituições de ensino em todos os níveis e nas instituições de pesquisa serão preenchidas através de eleições pela comunidade da instituição respectiva, sendo garantida a participação de todos os segmentos dessa comunidade.

§ 2º – A produção, a seleção, a edição e a distribuição de material didático sob a responsabilidade do poder público devem ser submetidas ao controle social e democrático da comunidade, garantindo-se a representatividade dos diferentes pontos de vista,

respeitadas as especificidades regionais e culturais.

Art. 20 – As normas de funcionamento e supervisão do ensino, fixadas em lei, visarão assegurar padrões de qualidade, na forma do art. 1º.

Art. 21 – A lei estabelecerá, em nível nacional, princípios básicos das carreiras do magistério público para os diferentes níveis de ensino, assegurando:

I – provimento de cargos e funções mediante concurso público de títulos e provas;

II – salários e condições dignos de trabalho e aperfeiçoamento profissional;

III – estabilidade no emprego, seja qual for o regime jurídico;

IV – aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço;

V – direito irrestrito à sindicalização;

VI – condições para a elaboração e aplicação do estatuto do magistério municipal em todos os municípios que dispuserem de rede própria de ensino. Os municípios que não cumprirem o estabelecido serão punidos na forma da lei.

Do Sistema Tributário, do Orçamento e das Finanças

Art. ... – Integram a receita de impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios os tributos diretamente arrecadados, bem como aqueles que lhes forem transferidos nos termos da Lei.

Art. ... – Os estabelecimentos privados de ensino não serão beneficiados por isenção fiscal de qualquer natureza, ficando sujeitos aos mesmos impostos que incidam sobre as atividades das demais empresas privadas.

Art. ... – Os valores das receitas e das despesas dos Poderes Constituídos das esferas federal, estadual e municipal serão de domínio público no que respeita às suas diversas origens e finalidades, modos de arrecadação e formas de emprego.

Da Legislação Complementar

Art. ... – A legislação complementar estabelecerá sanções para os casos de violação dos mandamentos constitucionais.

A educação na Assembléia Nacional Constituinte

Candido Alberto Gomes

Maria do Céu Jurema Garrido

O processo de elaboração constitucional tem dado a lume documentos de notável relevância para a história da educação brasileira. Para que fique o indispensável registro nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, este breve trabalho objetiva apresentar as principais peças até aqui produzidas, bem como oferecer uma visão do processo em que as mesmas foram geradas.

A elaboração propriamente dita da nova Carta principou com os trabalhos das oito Comissões temáticas – cada uma composta de 63 membros –, que se dividiram em 24 Subcomissões. No dia 1º de abril de 1987 instalou-se a Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência, Tecnologia e da Comunicação. Seis dias após, instalava-se a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. Conforme as normas regimentais, este último órgão destinou reuniões para audiência de entidades representativas dos três setores e recebeu ao todo 511 Sugestões dos Constituintes, além de propostas e abaixo-assinados de significativo número de instituições. Tendo assim auscultado os segmentos interessados e analisado as contribuições dos legisladores, o Relator, Senador João Calmon, apresentou seu Anteprojeto. Este último, que recebeu ao todo 277 Emendas dos Constituintes, deu origem a Substitutivo que foi votado pela Subcomissão. No dia 25 de maio encerravam-se os trabalhos com a aprovação da redação final do Anteprojeto ao nível da Subcomissão.

A Comissão Temática passou então a desenvolver seus trabalhos, tendo o Relator, Deputado Artur da Távola, apresentado dois Substitutivos, que receberam, respectivamente, 1.047 e 874 Emendas. No dia 13 de junho, ambos foram globalmente rejeitados pelo Plenário da Comissão por 37 votos a 26. Chegou-se, assim, a uma situação *sui generis* no elenco daqueles oito órgãos colegiados: o trabalho do Relator não foi acolhido e o Substitutivo da maioria da Comissão não pôde ser votado. Coube, portanto, ao Relator da Comissão de Sistematização, Deputado Bernardo Cabral, elaborar os dispositivos correspondentes. O Deputado Bernardo Cabral preparou, então, no mês de junho, o Anteprojeto de Constituição. Tendo recebido Emendas, inclusive as chamadas Emendas populares, o Relator voltou à presença da Assembléia Nacional Constituinte, em julho, com o Projeto de Constituição. Com fundamento em sucessivos turnos de Emendas, surgiram o Primeiro e o Segundo Substitutivos do Relator, respectivamente em agosto e setembro. Por fim, foi votado pela Comissão de Sistematização o Segundo Substitutivo, com as respectivas Emendas e os destaques requeridos. Como resultado, veio à luz em novembro do mesmo

Candido Alberto Gomes e Maria do Céu Jurema Garrido são assessores da Assembléia Nacional Constituinte, na área de Educação.

ano o "Projeto de Constituição (A)", encaminhado ao Plenário da Assembléia, para ser por ele discutido, emendado e votado.

O quadro comparativo que se segue focaliza quatro momentos cruciais da elaboração da Lei Maior ao nível das Comissões Constitucionais, que representa a primeira fase dos trabalhos. A segunda fase compreende os trabalhos do Plenário, com discussão e votação em dois turnos. Assim, temos no quadro referido: 1) o "Projeto de Constituição (A)", oriundo da Comissão de Sistematização e encaminhado ao Plenário; 2) o Segundo Substitutivo do Relator Artur da

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Art. 240. A educação, direito de cada um e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu compromisso com o repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação.

Parágrafo único. Para a execução do previsto neste artigo, serão observados os seguintes princípios:

I – democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV – gratuidade do ensino público;

V – valorização dos profissionais de ensino, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantindo-

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTES, LAZER E TURISMO

Art. 1º – A educação, direito de cada um, é dever do Estado.

Art. 2º – Para a execução do previsto no artigo anterior, obedecer-se-á aos seguintes princípios:

I – democratização do acesso, permanência e gestão do ensino em todos os níveis;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV – gratuidade do ensino público em todos os níveis;

V – valorização dos profissionais de ensino em todos os níveis, garantindo-lhes: estruturação de carreira nacional; provimento dos cargos iniciais e finais da carreira, no ensino oficial, mediante concurso público de provas e títulos; condições condignas de trabalho; padrões adequados de remuneração; aposentadoria aos vinte e cinco anos de exercício em função do magistério, com proventos inte-

Távola, rejeitado pela Comissão Temática; 3) o Substitutivo da maioria da Comissão Temática, que, no entanto, conforme informamos, não pôde ser votado; 4) o Anteprojeto da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes.

O leitor poderá discernir os pontos polêmicos, as áreas de consenso e o esforço por oferecer uma redação mais sintética, pelo qual se buscou manter as normas de caráter efetivamente constitucional. O conteúdo dos textos é matéria da mais alta expressão para os estudiosos, assim como as atas, as notas taquigráficas das sessões, as Emendas e seus Pareceres.

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTES, LAZER E TURISMO

Art. 1º – A Educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada por todos os meios, com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao compromisso do Ensino com os princípios da liberdade da democracia, do bem comum e do repúdio a todas as formas de preconceitos e de discriminação.

Art. 2º – Para a execução do previsto no artigo anterior, obedecer-se-á aos seguintes princípios:

I – democratização do acesso, permanência e gestão do ensino em todos os níveis;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV – gratuidade do ensino público em todos os níveis;

V – valorização dos profissionais de ensino em todos os níveis, garantindo-lhes: estruturação da carreira

SUBCOMISSÃO

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Art. 1º – A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada por todos os meios, com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao compromisso do ensino com os princípios da liberdade, da democracia, do bem comum e do repúdio a todas as formas de preconceito e de discriminação.

Art. 2º – Para a execução do previsto no artigo anterior, serão obedecidos os seguintes princípios:

I – democratização do acesso, permanência e gestão da educação escolar;

II – pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

III – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar as descobertas feitas;

IV – adequação dos valores universais da pedagogia às condições concretas da sociedade brasileira, em sua unidade e diferenciação;

V – garantia de ensino fundamental para todos;

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

se em lei critérios para a implantação de carreira para o magistério, com o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

grais, equivalentes aos vencimentos que, em qualquer época, venham a perceber os profissionais de educação, da mesma categoria, padrões, postos ou graduação; direito de greve e de sindicalização;

VI – superação das desigualdades e discriminações regionais, sociais, étnicas e religiosas.

Art. 241. O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II – extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais eleva-

Art. 3º – O dever do Estado com o ensino público efetivar-se-a mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração mínima de oito anos, a partir dos sete anos de idade, permitida a matrícula a partir dos seis anos, extensivo aos que a este não tiveram acesso na idade própria;

II – extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio;

III – atendimento em creches e pré-escolas para crianças até seis anos de idade;

IV – atendimento especializado e gratuito aos portadores de deficiências

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

nacional; provimento de cargos iniciais e finais de carreira, no ensino oficial, mediante concurso público de provas e títulos; condições condígnas de trabalho; padrões adequados de remuneração; aposentadoria aos vinte e cinco anos de exercício em função do magistério, com proventos integrais, equivalentes aos vencimentos que, em qualquer época, venha a perceber os profissionais da educação, da mesma categoria, padrões postos ou graduação; direito de greve e de sindicalização;

VI – superação das desigualdades e discriminações regionais, sociais, étnicas e religiosas.

Art. 3º – O dever do Estado com o ensino público efetiva-se-á mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com duração mínima de oito anos, a partir dos sete anos de idade, permitida a matrícula a partir dos seis anos, extensivo aos que a este não tiveram acesso, na idade própria;

II – extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio;

III – atendimento em creches e pré-escolas para crianças até seis anos de idade;

IV – atendimentos especializado e gratuito aos portadores de deficiências

SUBCOMISSÃO

VI – gratuidade de ensino público em todos os níveis;

VII – valorização do magistério em todos os níveis, garantindo-se aos docentes estruturação de carreira nacional; provimento dos cargos iniciais e finais da carreira, no ensino oficial, mediante concurso público de provas e títulos; condições condígnas de trabalho; padrões adequados de remuneração; aposentadoria aos vinte e cinco anos de exercício em função do magistério, com proventos integrais, equivalentes aos vencimentos que, em qualquer época, venham a perceber os profissionais de educação, da mesma categoria, padrões, postos ou graduação; direito de greve e de sindicalização;

VIII – eliminação progressiva dos efeitos das desigualdades e das discriminações de crença, de etnia, de classe e de região.

Art. 3º – O dever do Estado com o ensino público de todos os brasileiros efetivar-se-á pelas seguintes obrigações:

I – garantia de ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório a partir dos sete anos de idade e gratuito para todos, permitida a matrícula a partir dos seis anos;

II – garantia da continuidade do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio, através de cursos de formação geral, de caráter profissionalizante, e de formação de professores de pré-escola e ensino fundamental;

III – garantia de atendimento em

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

dos do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno, adequada às condições sociais do educando, em todos os graus;

VII – apoio suplementar ao educando, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino pelo Estado, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade das autoridades competentes.

§ 3º Compete ao Estado fazer a chamada dos educandos em idade escolar e solicitar informações a seus responsáveis pelo descumprimento da freqüência à escola, nos termos da lei.

Art. 242. O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional, estabelecidas em lei;

II – autorização, reconhecimento, credenciamento e verificação de qualidade pelo Estado.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

e aos superdotados em todos os níveis de ensino;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo as capacidades de cada um;

VI – oferta de ensino noturno adequado às condições dos discentes, observada a qualidade do ensino e as situações sociais do educando;

VII – auxílio suplementar ao ensino fundamental, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, acionável contra o Estado mediante mandado de injunção.

§ 2º – O Chefe do Poder Executivo competente poderá ser responsabilizado por omissão, mediante ação civil pública, se não diligenciar para que todas as crianças em idade escolar, residentes no âmbito territorial de sua competência, tenham direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito.

Art. 10 – O ensino é livre à iniciativa privada, que o ministrará sem ingerência do Poder Público, salvo para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e supervisão da qualidade.

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

e aos superdotados em todos os níveis de ensino;

V – acesso aos níveis mais elevados de ensino da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno adequado às condições dos discentes, observada a qualidade de ensino e as situações sociais do educando;

VII – auxílio suplementar ao ensino fundamental, através de programas de material didático escolar, transporte, alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, acionável contra o Estado mediante mandado de injunção.

§ 2º – O Chefe do Poder Executivo competente poderá ser responsabilizado por omissão, mediante ação civil pública, se não diligenciar para todas as crianças em idade escolar, residentes no âmbito territorial de sua competência, para que tenham direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito.

Art. 10 – O ensino é livre à iniciativa privada, que o ministrará sem ingerência do Poder Público, salvo para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de recursos e supervisão da qualidade.

SUBCOMISSÃO

creches e pré-escolas para crianças até seis anos de idade;

IV – atendimento especializado e gratuito aos portadores de deficiências físicas, mentais e sensoriais em todos os níveis de ensino;

V – garantia a todos os cidadãos, respeitadas as capacidades e aptidões aprovadas na forma de lei, de acesso e aproveitamento, até graus mais elevados do ensino público, da investigação científica e tecnológica;

VI – garantia de auxílio suplementar ao aluno do ensino fundamental, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência médico-odontológica e psicológica.

Parágrafo único – O acesso de todos os brasileiros à educação obrigatória e gratuita é direito público subjetivo, acionável contra o Estado mediante mandado de injunção.

Art. 7º – O ensino é livre à iniciativa privada, observadas as disposições legais, sendo proibido o repasse de verbas públicas para criação e manutenção de entidades de ensino particular.

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

Art. 243. A lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e às especificidades regionais.

§ 1º O ensino, em qualquer nível, será ministrado na língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas o uso também de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 2º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Art. 244. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

Art. 4º – O ensino, em qualquer nível, será ministrado no idioma nacional, assegurado às nações indígenas também o emprego de suas línguas e processos de aprendizagem.

Art. 5º – A lei fixará conteúdo básico obrigatório para o ensino fundamental que assegure a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e suas especificidades regionais.

Parágrafo único – O ensino religioso, sem distinção de credo, constituirá disciplina facultativa.

Art. 7º – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino, com observância da legislação básica da educação nacional.

§ 1º – Compete preferencialmente à União organizar e oferecer o ensino superior.

§ 2º – Compete aos Estados e Municípios, através de lei complementar estadual, organizar e oferecer o ensino básico médio.

§ 3º – A União organizará e financiará os sistemas de ensino dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

Art. 4^o – O ensino, em qualquer nível, será ministrado no idioma nacional, assegurado às nações indígenas também o emprego de suas línguas e processo de aprendizagem.

Art. 5^o – A escola fixará os conteúdos mínimos, respeitada se a lei assim o determinar, a orientação dos conselhos de educação.

Parágrafo único – O ensino religioso, sem distinção de credo, constituirá disciplina facultativa.

Art. 7^o – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino, com observância da legislação básica da educação nacional.

§ 1^o – Compete preferencialmente à União organizar e oferecer o ensino superior.

§ 2^o – Compete aos Estados e Municípios, através de lei complementar estadual, organizar e oferecer o ensino básico e médio.

§ 3^o – A União organizará e financiará os sistemas de ensino dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

SUBCOMISSÃO

Art. 4^o – O ensino, em qualquer nível, será ministrado em português, assegurada às nações indígenas a escolarização nas línguas portuguesa e materna.

Art. 5^o – Lei complementar fixará o conteúdo mínimo obrigatório para o ensino fundamental, no qual se assegure a formação essencial comum e o respeito aos valores culturais e regionais, nela se prevendo a importância pedagógica do ensino intelectual, da educação física, da aprendizagem do trabalho, do lazer e da cultura.

Art. 6^o – Como parte da educação integral, o ensino religioso, sem distinção de credo, constituirá disciplina de matéria facultativa nas escolas oficiais.

Art. 10 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo no ensino fundamental, e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1^o – Lei municipal adaptará o sistema de ensino às suas condições locais.

§ 2^o – A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 3^o – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental, sem prejuízo de oferta que garanta o

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

Art. 245. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

§ 3º A repartição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano

obrigatória.

§ 4º – Os Municípios só passarão a atuar em outros níveis de ensino quando as necessidades do ensino fundamental estiverem plenamente atendidas.

Art. 8º – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º – Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas públicos de ensino federal, estaduais e municipais, excluído o auxílio suplementar aos educandos.

§ 2º – A repartição dos recursos públicos assegurará prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação.

Art. 11 – É assegurada a exclusividade de utilização das verbas públicas para o ensino público.

§ 1º – Na insuficiência de ofertas

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

§ 4º – Os Municípios com mais de cinqüenta mil habitantes deverão organizar Conselhos Municipais de Educação, aos quais caberá fiscalizar o ensino de 1º, 2º e 3º graus ministrados no território do Município e exercer as demais atribuições que a lei vier a estabelecer.

§ 5º – Os Conselhos Municipais de Educação serão compostos de três a nove Conselheiros, conforme as necessidades locais, sendo todos eles eleitos por voto direto e secreto, por ocasião das eleições para a Câmara Municipal.

Art. 8º – A União aplicará anualmente nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive os provenientes de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º – Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os programas de educação pré-escolar e de ensino, excluído o auxílio suplementar aos educandos.

§ 2º – A repartição dos recursos públicos garantirá ao atendimento do ensino obrigatório nunca menos de cinqüenta por cento de seu montante, conforme lei complementar determinará plurianualmente.

§ 3º – A lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de descumprimento desses dispositivos.

§ 4º – É vedada a cobrança de ta-

SUBCOMISSÃO

prosseguimento de estudos.

Art. 11 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive os provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º – Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os programas de educação pré-escolar e de ensino, excluído o auxílio suplementar aos educandos.

§ 2º – A repartição dos recursos públicos garantirá ao atendimento do ensino obrigatório nunca menos de cinqüenta por cento de seu montante, conforme lei complementar determine plurianualmente.

§ 3º – A lei estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

nacional de educação.

Art. 247. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei, que:

I – provem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – prevejam a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

na rede pública, as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais poderão receber, na forma da lei, auxílio do Poder Público;

§ 2º – As escolas mencionadas no parágrafo anterior merecerão o estímulo financeiro do Poder Público se:

a – aprovarem finalidade não lucrativa e reaplicarem eventuais excedentes financeiros em educação;

b – previrem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

c – forem administradas, em regime de participação, pelos integrantes do processo educacional e pela comunidade.

Art. 9º – O Poder Público assegurará recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, tendo como base padrões mínimos de qualidade e custos, definidos nos termos da lei.

Parágrafo único – Sempre que as dotações do Município e do Estado forem insuficientes para atingir os padrões a que se refere o “caput” deste artigo, a diferença será coberta com recursos transferidos, através de fundos específicos, respectivamente, pelo Estado e pela União.

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

xas ou contribuições educacionais em todas as escolas públicas.

§ 5º – As escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem finalidades lucrativas, poderão receber, na forma da lei, verbas do Poder Público e de entidades públicas e da iniciativa privada.

§ 6º – As escolas mencionadas no parágrafo anterior merecerão estímulo financeiro do Poder Público se:

a) administradas, em regime de participação, pelos integrantes do processo educacional e pela comunidade;

b) comprovarem finalidade não lucrativa e reapplicarem eventuais excedentes na Educação;

c) previrem a destinação do seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou convencional ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Art. 9º – O Poder Público assegurará recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, tendo com base, padrões mínimos de qualidades e custos, definidos nos termos da lei.

Parágrafo único – Sempre que as dotações do Município e do Estado forem insuficientes para atingir os padrões a que se refere o caput deste Artigo, a diferença será coberta com recursos transferidos, através de fundos específicos, respectivamente, pelo Estado e pela União.

SUBCOMISSÃO

§ 4º – É vedada a cobrança de taxas ou contribuições educacionais em todas as escolas públicas.

Art. 12 – Lei complementar estabelecerá padrões mínimos de eficácia escolar para os sistemas de ensino, zelando pelo seu contínuo aperfeiçoamento.

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

Art. 246. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

§ 1º As comunidades interessadas poderão participar do controle da gestão financeira e patrimonial das universidades, na forma da lei.

§ 2º A educação superior far-se-á com observância do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da garantia de padrão de qualidade.

Art. 248. A lei definirá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação, ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e à melhoria da

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

Art. 6º – As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia didático-científica, administrativa, econômica e financeira, obedecidos os seguintes princípios:

I – indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;

II – padrão de qualidade, indispensável ao cumprimento do seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do País.

Art. 12 – O Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, definido em lei, será elaborado com a participação de órgão representativo dos integrantes do processo educacional e da sociedade, visando à articulação e ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações do

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

Art. 6º – As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia didático-científica, administrativa, econômica e financeira, obedecidos os seguintes princípios:

I – indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;

II – padrão de qualidade indispensável ao cumprimento do seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do País.

SUBCOMISSÃO

Art. 13 – O desenvolvimento da educação, da cultura, da ciência e da pesquisa em geral contará com amplos incentivos fiscais, na forma da lei.

Art. 8º – As universidades e demais instituições de ensino superior gozam, nos termos da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e financeira, obedecidos os seguintes princípios:

I – indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;

II – padrão unitário comum de qualidade, indispensável para que cumpram seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do País;

III – gestão democrática, através de critérios públicos e transparentes, com participação de docentes, alunos e funcionários e representantes da comunidade na escolha dos dirigentes.

Art. 9º – Lei federal definirá incentivos para os profissionais de nível superior que, imediatamente após o término do curso, exerçam suas atividades em áreas afastadas dos grandes centros urbanos.

Art. 14 – Lei complementar definirá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para compatibilizar metas e recursos que levem à erradicação do

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

qualidade do ensino.

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino.

Art. 249. O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, a ser recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Art. 13 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são responsáveis pelo ensino fundamental gratuito de seus empregados e dos filhos de seus empregados a partir dos sete anos de idade, devendo para isto contribuir com o salário-educação, na forma da lei.

§ 1º – Os recursos a que se refere o “caput” deste artigo destinam-se à expansão da oferta do ensino público.

§ 2º – As empresas que já mantiverem escolas para os seus empregados e os filhos destes poderão descontar as despesas do recolhimento do salário-educação, na forma da lei.

Art. 14 – As empresas comerciais e industriais são obrigadas a assegurar a capacitação profissional dos seus trabalhadores, inclusive a aprendizagem dos menores, em cooperação com

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

SUBCOMISSÃO

Art. 11 – As autarquias, fundações e empresas comerciais, industriais e agrícolas, que não mantiverem escolas próprias ou não concederem bolsas de estudo para matrícula de seus empregados e respectivos dependentes no pré-escolar e no primeiro grau, deverão recolher o salário educação, na forma da lei.

§ 1º – Os recursos a que se refere o caput deste artigo destinam-se à expansão da oferta do ensino público e, em casos especiais de escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, nos termos do artigo 8º e seus parágrafos.

§ 2º – As empresas que mantiverem escolas, ou custearem sob qualquer forma os estudos de seus empregados ou de seus filhos, poderão descontar as despesas de recolhimento do salário-educação, na forma da lei.

Art. 12 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a assegurar a capacitação profissional de seus trabalhadores, inclusive a aprendizagem dos menores, em coope-

analfabetismo, universalização do atendimento-escolar e melhoria da qualidade do ensino.

Art. 15 – Lei complementar criará o Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação, de constituição democrática, com autonomia administrativa e financeira e responsabilidade para estabelecer programas e políticas a serem realizadas pelo Plano Nacional de Educação.

Art. 16 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a recolher o salário-educação, na forma da lei.

§ 1º – Os recursos a que se refere o “caput” deste artigo destinam-se à expansão da oferta do ensino público fundamental.

§ 2º – A empresa que já mantém escolas para funcionários e filhos de funcionários poderá descontar essa despesa do recolhimento do salário-educação, na forma da lei.

Art. 17 – Serão garantidos aprendizagem, habilitação e aperfeiçoamento dos trabalhadores, devendo, para esse fim, concorrer o Poder Público, os sindicatos e associações traba-

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

Art. 250. O Estado garantirá a cada um o pleno exercício dos direitos culturais e a participação igualitária no processo cultural e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único. O Estado protegerá, em sua integridade e desenvolvimento, as manifestações da cultura popular, das culturas indígenas, das de origem africana e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

o Poder Público, com associações empresariais e trabalhistas e com sindicatos.

Art. 15 – O Estado garantirá a cada um o pleno exercício dos direitos culturais, a participação igualitária no processo cultural e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único – O disposto no “caput” deste artigo será assegurado por:

I – liberdade de criação, de expressão e manifestação do pensamento; de produção, prática e divulgação de valores e bens culturais;

II – livre acesso à informação e aos meios materiais e não materiais, necessários à criação, produção e apropriação dos bens culturais;

III – reconhecimento e respeito às especificidades culturais dos múltiplos universos e modos de vida da sociedade brasileira;

IV – recuperação, registro e difusão da memória social e do saber das coletividades;

V – garantia da integridade e da autonomia das culturas brasileiras;

VI – adequação das políticas públicas e dos projetos governamentais e privados, às referências culturais e à dinâmica social das populações;

VII – preservação e desenvolvimento do idioma oficial, bem como das línguas indígenas e dos distintos falares brasileiros;

VIII – preservação e ampliação da

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

ração com o Poder Público, com associações empresariais e trabalhistas e com sindicatos.

Art. 13 – O Estado garantirá a cada um o pleno exercício dos direitos culturais, a participação igualitária no processo cultural e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único – O disposto no “caput” deste artigo será assegurado por:

I – liberdade de criação, de expressão e de manifestação do pensamento, de produção, prática e divulgação de valores e bens culturais;

II – livre acesso à informação e aos meios materiais e não materiais, necessários à criação, produção e apropriação dos bens;

III – reconhecimento e respeito às especificidades culturais dos múltiplos universos e modos de vida da sociedade brasileira;

IV – recuperação, registro e difusão da memória social e do saber das coletividades;

V – garantia da integridade e da autonomia das culturas brasileiras;

VI – adequação das políticas públicas e dos projetos governamentais e privados às referências culturais e à dinâmica social das populações;

VII – preservação e desenvolvimento do idioma oficial, bem como das línguas indígenas e dos distintos falares brasileiros;

VIII – preservação e ampliação da

SUBCOMISSÃO

lhistas e empresariais, na forma da lei.

Art. 18 – O Estado garantirá a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único – O exercício dos direitos culturais é assegurado:

I – pela liberdade de criar, produzir, praticar e divulgar valores e bens culturais;

II – pelo dever de cada um respeitar os direitos culturais do outro;

III – pelo livre acesso aos meios e bens culturais;

IV – pela responsabilidade de cada um defender a cultura e denunciar, na forma da lei, os atos a ela contrários;

V – pelo reconhecimento pelo Poder Público dos múltiplos universos e modos de vida da realidade nacional e as suas formas de expressão, preservando os valores que formam a sua memória e identidade e promovem o homem brasileiro;

VI – pelo compromisso do Estado de resguardar e defender a integridade, pluralidade, independência e autenticidade das culturas brasileiras;

VII – pelo cumprimento, por parte do Estado, de uma política cultural não intervencionista, democrática, estimuladora, que considere todos os segmentos sociais, visando à participação de todos na vida cultural;

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

função predominantemente cultural dos meios de comunicação social e seu uso democrático;

IX – intercâmbio cultural, interno e externo.

Art. 251. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos e classes formadores da sociedade brasileira, incluídas as formas de expressão, os modos de fazer e de viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a efetiva colaboração da comunidade, promoverá e apoiará o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural brasileiro, através de inventário sistemático, registro, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação, assim como de sua valorização e difusão.

§ 2º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento dos bens e valores culturais brasileiros.

§ 3º Ressalvado o disposto no parágrafo anterior, é vedada a destinação de recursos públicos a entida-

Art. 16 – A lei estabelecerá prioridades, incentivos e vantagens para a produção e o conhecimento da arte e de outros bens e valores culturais brasileiros, especialmente quanto: à formação e condições de trabalho de seus criadores, intérpretes, estudiosos e pesquisadores; à produção, circulação e divulgação de bens e valores culturais; ao exercício dos direitos de invenção, do autor, do intérprete e do tradutor.

§ 1º – O Estado estimulará a criação e o aprimoramento de tecnologias para fabricação nacional de equipamentos, instrumentos e insumos necessários à produção cultural no País.

§ 2º – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão instituir impostos sobre o livro, o jornal, os periódicos, nem sobre o papel destinado a sua impressão.

§ 3º – São assegurados a ampliação e o aperfeiçoamento da regulamentação das profissões do setor de arte e espetáculos de diversões.

Art. 18 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

função predominantemente cultural dos meios de comunicação social e seu uso democrático;

IX – intercâmbio cultural, interno e externo.

Art. 14 – A lei estabelecerá prioridades, incentivos e vantagens para a produção e o conhecimento da arte e de outros bens e valores culturais brasileiros, especialmente quanto: à formação e condições de trabalho de seus criadores, intérpretes, estudiosos e pesquisadores; à produção, circulação e divulgação de bens e valores culturais; ao exercício dos direitos de invenção, do autor e do intérprete, exceto no caso de Músicas Sacras e Artigos Religiosos, que o Autor não terá direitos de invenção.

§ 1º – O Estado estimulará a criação e o aprimoramento de tecnologias para fabricação nacional de equipamentos, instrumentos e insumos necessários à produção cultural no País.

§ 2º – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão instituir impostos sobre o livro, o jornal, os periódicos, nem sobre o papel destinado à sua impressão, como também às entidades culturais, educacionais e filantrópicas.

§ 3º – São assegurados a ampliação e o aperfeiçoamento da regulamentação das profissões do setor de arte e espetáculos de diversões.

SUBCOMISSÃO

VIII – pelo dever do Estado de preservar e ampliar a função predominantemente cultural dos meios de comunicação social e seu uso democrático; promover e estimular o intercâmbio cultural interno e externo; e zelar pela preservação e desenvolvimento da língua portuguesa, como bem maior de unidade e integração culturais.

Art. 19 – A lei estabelecerá prioridades, incentivos e vantagens para as culturas nacionais, especialmente quanto: à formação e condições de trabalho de seus criadores, intérpretes e estudiosos; à produção, circulação e divulgação de obras; ao exercício dos direitos de invenção e do autor; à promoção de congressos e eventos afins.

§ 1º – O patrimônio e as manifestações da cultura popular, principalmente as indígenas e afro-brasileiras, terão a proteção especial do Estado contra ações estranhas que violentem a sua natureza e autenticidade.

§ 2º – As entidades culturais e os direitos da invenção e do autor, na forma da lei, estão isentos de qualquer imposto federal, estadual ou municipal.

§ 3º – Ficam mantidas as leis que regulamentam as profissões do setor de artes e espetáculos de diversões.

Art. 21 – É obrigação do Estado organizar, manter e apoiar o funcionamento de bibliotecas, arquivos, museus, centros de arte e de estudos e casas de cultura, integradas ou abertas aos sistemas de ensino e às comunidades.

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

des culturais privadas de fins lucrativos.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos na forma da lei.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

de referência às identidades, à ação e à memória dos diferentes grupos e classes formadoras da sociedade brasileira, af incluídas as formas de expressão, os modos de fazer e de viver, as criações científicas, artísticas, tecnológicas, obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico.

Parágrafo único – O Estado protegerá, em sua integridade e desenvolvimento, o patrimônio e as manifestações da cultura popular, das culturas indígenas, das de origem africana e dos vários grupos imigrantes que participam do processo civilizatório brasileiro.

Art. 19 – Compete ao Poder Público, respaldado por conselhos representativos da sociedade civil, promover e apoiar o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural brasileiro, através de inventário sistemático, registro, vigilância, tombamento, desapropriação, aquisição e de outras formas de acautelamento e preservação, assim como de sua valorização e difusão.

Parágrafo único – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão anualmente recursos orçamentários para a proteção e difusão do patrimônio cultural, assegurando prioritariamente:

I – conservação e restauração dos bens tombados, de sua propriedade ou sob sua responsabilidade;

II – criação, manutenção e apoio ao funcionamento de bibliotecas, arqui-

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

Art. 16 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência às identidades, à ação e à memória dos diferentes grupos e classes formadoras da sociedade brasileira, aí incluídas as formas de expressão, os modos de fazer e de viver, as criações científicas, artísticas, tecnológicas obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico.

Parágrafo único – O Estado protegerá, em sua integridade e desenvolvimento, o patrimônio e as manifestações da cultura popular, das culturas indígenas, das de origem africana e dos vários grupos imigrantes que participam do processo civilizatório brasileiro.

Art. 17 – Compete ao Poder Público, respaldado por Conselhos representativos da sociedade civil, promover e apoiar o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural brasileiro, através de inventário sistemático, registro, vigilância, tombamento, desapropriação, aquisição e de outras formas de acatamento e preservação, assim como de sua valorização e difusão.

Parágrafo único – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão anualmente recursos orçamentários para a proteção e difusão do patrimônio cultural assegurado prioritariamente:

1 – conservação e restauração dos

SUBCOMISSÃO

Art. 22 – O Poder Público promoverá e incentivará a preservação de sítios, edificações, objetos, documentos e outros bens de valor cultural – arqueológico, histórico, científico, artístico, ecológico e paisagístico – através de seu inventário sistemático, vigilância, tombamento, aquisição e outras ações de acatamento e proteção.

§ 1º – A demolição ou transformação de espaços culturais, por parte do Estado ou de particulares, só poderá ser realizada com a construção ou destinação de outra instalação de nível igual ou superior ao existente anteriormente, para o mesmo fim.

§ 2º – Os bens próprios, sob administração ou tombados pelo Poder Público, receberão, anualmente, recursos financeiros, através de lei orçamentária, destinados à sua conservação, manutenção e permanência de seu valor e interesse cultural.

§ 3º – Toda pessoa física ou jurídica tem o direito e o dever de defender o patrimônio cultural do País, denunciando, conforme a lei, as ameaças e crimes contra ele praticados.

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

vos, museus, espaços cênicos, cinematográficos, audiográficos, videográficos e musicais, e outros espaços a que a coletividade atribua significado.

Art. 20 - Os danos e ameaças contra o patrimônio cultural e turístico serão punidos na forma da lei.

§ 1º - O direito de propriedade sobre bem do patrimônio cultural será exercido em consonância com a sua função social.

§ 2º - Cabe a toda pessoa física ou jurídica a defesa do patrimônio cultural e turístico do País.

§ 3º - Cabe ação popular nos casos de omissão do Estado em relação à proteção do patrimônio cultural.

Art. 17 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dois por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, três por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, em atividades de proteção, apoio, estímulo e promoção das culturas brasileiras.

Art. 21 - É assegurada a liberdade de criação, expressão, produção, circulação e difusão da arte, da ciência e da cultura.

§ 1º - Não haverá censura de

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

bens tombados, de sua propriedade ou sob sua responsabilidade;

II – criação, manutenção e apoio ao funcionamento de bibliotecas, arquivos, museus, espaços cênicos, cinematográficos, audiográficos, videográficos e musiciais, e outros espaços a que a coletividade atribua significado.

Art. 18 – Os danos e ameaças contra o patrimônio cultural e turístico serão punidos na forma da lei.

§ 1º – O direito de propriedade sobre bem do patrimônio cultural será exercido em consonância com a sua função social.

§ 2º – Cabe a toda a pessoa física ou jurídica a defesa do patrimônio cultural e turístico do País.

§ 3º – Cabe ação popular no caso de omissão do Estado em relação à proteção do patrimônio cultural.

Art. 15 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dois por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, três por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, em atividades de proteção, apoio, estímulo e promoção das culturas brasileiras.

Art. 19 – É assegurada a liberdade de criação, expressão, produção, circulação e difusão da arte, da ciência e da cultura.

§ 1º – Não haverá censura de

SUBCOMISSÃO

Art. 20 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dois por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios três por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, em atividades de proteção, apoio, estímulo e promoção das culturas brasileiras, não incluídos nesses percentuais despesas com custeio.

Parágrafo único – A lei definirá as atividades culturais a serem beneficiadas por essa obrigatoriedade.

Art. 23 – São livres a circulação e divulgação de obras culturais, respeitados os direitos humanos e esta Constituição.

§ 1º – Não haverá censura de

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

qualquer espécie sobre livros, jornais, revistas e outros periódicos, filmes, vídeos, peças teatrais e outras formas de expressão e espetáculo cultural.

§ 2º – A ação do Estado, em relação às diversões e espetáculos, destinar-se-á a informar o público sobre a natureza, conteúdo e adequação da faixa etária; e, em relação à programação de telecomunicações, à indicação do horário e faixa etária.

§ 3º – A lei disporá sobre a criação de conselhos de ética, vinculados a órgãos de política cultural dos Poderes Executivo e Legislativo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, compostos por membros da sociedade, com competência para informar sobre a natureza e o conteúdo dos espetáculos de diversões, visando à proteção da família, do menor e dos valores da sociedade.

Art. 252. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um, den-

Art. 23 – São princípios da legislação desportiva:

I – respeito à autonomia das enti-

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

qualquer espécie sobre livros, jornais, revistas e outros periódicos, filmes, vídeos, peças teatrais e outras formas de expressão e espetáculo cultural.

§ 2º – A ação do Estado, em relação às diversões e espetáculos, destinar-se-á a informar o público sobre a natureza, conteúdo e adequação da faixa etária; e, em relação à programação de telecomunicações, à indicação do horário e faixa etária.

§ 3º – Os programas de televisão, salvo jornalísticos, serão submetidos ao “Conselho de Ética”.

- a) Os integrantes do “Conselho de Ética” serão eleitos pelo Congresso Nacional e atuarão em relação aos programas de televisão que atinjam mais de um Estado da Federação;
 - b) Quando atingirem apenas a um Estado, esses Programas serão submetidos ao “Conselho de Ética” cujos integrantes serão eleitos pela respectiva Assembléia Legislativa.
-

Art. 21 – São princípios da legislação desportiva:

I – respeito à autonomia das enti-

SUBCOMISSÃO

qualquer espécie sobre livros, jornais, revistas e outros periódicos, cinema, peças teatrais e qualquer tipo de espetáculo cultural ou diversões públicas.

§ 2º – Lei especial disporá sobre o respeito a cada comunidade e criará um conselho de ética, composto por membros da sociedade e vinculado ao Ministério da Cultura, para classificar apenas a literatura tipicamente infantil e acompanhar as programações das empresas de telecomunicação.

Art. 24 – O Estado assegurará formas variadas de auxílio a empresas editoras de livros, jornais e periódicos de pequeno e médio porte, a fim de possibilitar a sua sobrevivência.

Art. 25 – Cabe à União legislar sobre a produção, distribuição e exibição de filmes cinematográficos e de vídeo-cassetes.

Art. 27 – São princípios e normas cogentes da legislação desportiva:

I – o respeito à autonomia das enti-

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

tro dos seguintes princípios:

I – respeito à autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto à sua organização e funcionamento internos;

II – destinação de recursos públicos para amparar e promover prioritariamente o desporto educacional, o não profissional e, em casos específicos, o desporto de alto rendimento;

III – tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV – proteção e incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Parágrafo único. O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, que terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA COMISSÃO TEMÁTICA

dades desportivas dirigentes e associações quanto à sua organização e funcionamento internos;

II – destinação de recursos públicos para amparar e promover prioritariamente o desporto educacional, não profissional e, em casos específicos, o desporto de alto rendimento;

III – incentivo e proteção às manifestações desportivas de criação nacional;

IV – garantia do direito exclusivo de voto para cargos de direção de entidades desportivas:

a) de âmbito federal, às Federações estaduais e às associações participantes da Divisão Principal do último campeonato nacional;

b) de âmbito estadual, às associações participantes da Divisão Principal do último campeonato estadual.

Art. 22 – Compete à União criar normas gerais sobre o desporto, dispensando tratamento diferenciado para o desporto profissional e não profissional.

Art. 24 – A lei assegurará benefícios fiscais e outros específicos para fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um.

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

dades desportivas dirigentes e associações quanto à sua organização e funcionamento internos;

II – destinação de recursos públicos para amparar e promover prioritariamente o desporto educacional, não profissional e, em casos específicos, o desporto de auto-rendimento;

III – incentivo e proteção às manifestações desportivas de criação nacional.

IV – garantia do direito exclusivo de voto para cargos de direção de entidades desportivas:

- a) de âmbito Federal às Federações Estaduais e às Associações participantes da Divisão Principal do último campeonato nacional;
- b) de âmbito Estadual às Associações participantes da Divisão Principal do último campeonato estadual.

Art. 20 – Compete à União criar normas gerais sobre o desporto, dispensando tratamento diferenciado para o desporto profissional e não profissional.

Art. 22 – A Lei assegurará benefícios fiscais e outros específicos para fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um.

SUBCOMISSÃO

dades desportivas dirigentes quanto à sua organização e funcionamento internos;

II – a destinação de recursos públicos para amparar e promover o desporto educacional e o desporto de alto rendimento;

III – a criação de benefícios fiscais específicos para fomentar as práticas desportivas formais e não formais, como direito de todos;

IV – a garantia do direito exclusivo de voto para cargos de direção de entidades desportivas;

- a) de âmbito federal, às federações estaduais e às associações participantes da divisão principal do último campeonato nacional;
- b) de âmbito estadual, às associações participantes da divisão principal do último campeonato estadual.

Art. 26 – Compete à União criar normas gerais sobre o desporto, dispensando tratamento diferenciado para o desporto profissional e não profissional.

Art. 28 – É assegurado o reconhecimento do desporto como atividade cultural, gozando de todos os benefícios institucionais e legais próprios da cultura, valorizadas, preferencialmente, as manifestações desportivas de criação nacional.

**COMISSÃO DE
SISTEMATIZAÇÃO**

**SEGUNDO SUBSTITUTIVO DO
RELATOR DA COMISSÃO
TEMÁTICA**

Art. 25 – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Territórios e aos Municípios assegurar a cada um o acesso ao lazer e promover e divulgar o turismo como fator de desenvolvimento sócio-econômico.

Parágrafo único – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar normas para o turismo, inclusive para incentivos e benefícios fiscais pertinentes.

Art. 26 – A lei regulamentará o jogo de azar e de loteria.

MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA

Art. 23 – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Territórios e aos Municípios assegurar a cada um o acesso ao lazer e promover e divulgar o turismo como fator de desenvolvimento sócio-econômico.

Parágrafo único – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar normas para o turismo, inclusive para incentivos e benefícios fiscais pertinentes.

SUBCOMISSÃO

Art. 29 – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Territórios e aos Municípios, estimular e assegurar a todos os cidadãos, o acesso ao lazer e promover o desenvolvimento sócio-econômico do turismo.

§ 1º – O Poder Público promoverá e incentivará os pontos turísticos sob sua administração, repassando anualmente recursos financeiros, através de lei orçamentária, destinados à sua conservação, manutenção e permanência de seu valor e interesse turístico.

§ 2º – Toda pessoa física ou jurídica tem o direito e o dever de defender o patrimônio turístico do País, denunciando, conforme a lei, as ameaças e crimes contra ele praticados.

§ 3º – Compete à União, criar normas gerais sobre o turismo, inclusive sobre incentivos e benefícios fiscais pertinentes.

Art. ... O ensino de 1º grau será da responsabilidade do Município, desde que seus orçamentos permitam a sua manutenção.

Parágrafo único – Excetuando-se o que estabelece o “caput” anterior, se dará, na área pública, mediante convênio aprovado pelos Municípios e os Estados interessados.

Novos rumos da Licenciatura

Pesquisadoras: Vera Maria F. Candau (coordenadora), Hermengarda Alves Lüdke, Ana Waleska P. C. Mendonça, Rosina Wagner, Yara Wall, Edith Ione dos Santos Frigotto, Maria Cristina Davini, Angela Parente Ribeiro Mazzi, Maria do Socorro Diniz, Rita de Cássia de Alcântara Braúna e Izabel Miranda Garcia de Souza

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Fontes financiadoras: INEP/MEC e FINEP

A pesquisa **Novos Rumos da Licenciatura** se situa em continuidade com o trabalho realizado pela pesquisa **Análise das Práticas de Formação do Educador: Especialistas e Professores**, desenvolvida pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, em convênio com a FINEP, no período de 1982-1984. Este estudo se preocupou com a análise das questões da formação dos educadores em geral, enfatizando a ótica das Unidades de Educação. Com relação especificamente às licenciaturas, priorizou a questão da formação pedagógica e o papel das Unidades de Educação no processo de formação de professores.

O presente trabalho, ao mesmo tempo que dá continuidade ao anterior, se orienta por uma ótica diferente. Quer ser especialmente sensível à perspectiva em que se colocam os profissionais envolvidos com as áreas específicas de conhecimento, não pertencentes às Unidades de Educação, em relação à problemática das licenciaturas.

A primeira etapa da pesquisa se concentrou na análise da evolução histórica dos cursos superiores de formação de professores, assim como no levantamento dos temas abordados,

por periódicos e documentos especializados, sobre a problemática das licenciaturas.

Para situar a questão, pareceu imprescindível recuperar as origens dos cursos superiores de formação de professores no Brasil e sua evolução histórica até os nossos dias. Procurou-se a partir de uma análise histórica e nela integrar os aspectos legislativos.

Buscou-se também detectar como emerge a problemática das licenciaturas nos periódicos especializados. Como a pesquisa anterior havia realizado um levantamento bibliográfico até 1981, o presente trabalho focaliza o período de 1982-1985, complementando e atualizando a revisão feita.

Quanto às revistas analisadas, no que se refere à área de educação, partiu-se dos mesmos critérios do trabalho anterior: identificar aquelas mais expressivas na área e que representassem diferentes abordagens na análise das questões educacionais. Além dos periódicos já trabalhados, foi incluída a **Revista de Educação da AEC** (Associação de Educação Católica).

Em consonância com a perspectiva do estudo, ampliou-se abrangência das revistas analisadas para outras não situadas na área específica da educa-

ção. Neste sentido, foram realizados contatos com profissionais de diferentes áreas, procurando-se identificar periódicos sensíveis à questão do estudo. A revista **Ciência e Cultura**, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, revelou-se especialmente significativa. Com esta preocupação foram também incluídos no levantamento realizado, além de artigos, alguns documentos oriundos de encontros, seminários e pesquisas.

No momento estão sendo analisadas as dissertações e teses dos programas de pós-graduação do Estado do Rio de Janeiro, bem como alguns livros referentes ao tema em questão.

As questões organizadoras da revisão emergiram do próprio material revisado e funcionaram efetivamente com orientadoras para a captação dos principais ângulos, a partir dos quais o problema vem sendo percebido e colocado. Parece-nos adequado, portanto, utilizarmos esse conjunto de questões, como base para uma síntese, ainda que provisória, de como o problema tem sido visto pela literatura e de como estamos propondo seu estudo, na etapa dos trabalhos de campo.

Sob o vasto título **Contextualizando o Problema das Licenciaturas** pudemos registrar um certo número de artigos (12), que deixam transparecer claramente a mudança de atitude frente à educação e ao seu papel na sociedade, que passou a dominar o pensamento dos nossos estudiosos de educação, a partir do final dos anos 70. A formação de professores, em particular através da licenciatura, se beneficia, naturalmente, dessa mudança e passa a ser encarada como assunto que requer uma reflexão cuidadosa, especialmente com relação à in-

fluência dos determinantes históricos, políticos e sociais, que agem sobre a educação em geral.

A relação **educação escolar-sociedade** ganha uma conotação muito especial, entre os autores analisados, bastante influenciados pela valorização recente da função medidora da educação.

Uma das questões que despontam mais vigorosamente dessa nova contextualização das instituições educativas é a da especificidade do saber escolar.

Dentro dos limites do nosso levantamento bibliográfico, pudemos constatar que a expressão de tal preocupação, assim como da própria relação educação escolar-sociedade, se fez exclusivamente pela voz dos autores "pedagogos", isto é, daqueles cuja qualificação e atuação se enquadram nas disciplinas pedagógicas. Os autores ligados a outras disciplinas não se manifestaram sobre a questão. Por que estariam eles (ainda) afastados dessa preocupação? Qual a contribuição que poderiam dar para ajudar a clarear esse ponto obscuro, eles que dominam justamente porções específicas do saber, cuja transmissão constitui um dos alvos da escola?

Os 10 artigos que tratam do **papel do professor hoje** registram a mudança por ele sofrida ao longo dos anos e acompanham a própria redefinição do papel da escola.

Aflora como uma das questões-chaves do pensamento educacional atual a da competência técnica em confronto com o compromisso político. E mais uma vez são quase exclusivamente os pedagogos que levantam a questão, praticamente silenciada pelo demais autores. Por que esse

descompasso entre os dois tipos de autores com relação à dimensão política do papel do professor? E, sobretudo, como está sendo sentida na prática; no dia-a-dia do professor, a difícil articulação entre o técnico e o político?

Quanto ao **Magistério como profissão**, é ainda tema de reduzida envergadura na nossa literatura educacional, o que reflete a própria situação dessa ocupação, ainda longe, segundo alguns, de constituir uma verdadeira profissão.

Ao tratarmos dos **desafios dos cursos de Licenciatura**, chegamos a um nível de questões mais concretas, extraídas da prática diária dos formadores dos futuros professores. Sob o rótulo **A problemática vivida** (28 artigos) aparecem agora em maior número as idéias veiculadas pelas revistas ditas "científicas", isto é, aquelas que são mais frequentadas pelos autores ligados às ciências exatas. Dois dos mitos mais difundidos nos meios educacionais são logo denunciados: o de que uma boa qualificação docente resolveria os problemas da educação e o de que se se sabe o que ensinar e como ensinar se terminará ensinando bem.

A partir da denúncia desses mitos, como ocultando os verdadeiros problemas da formação dos professores, passam os autores a apontar os desafios de âmbito geral nesse campo: a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor, a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades, assim como entre o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional; a falta de articulação entre teoria e prática, entre

conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura.

Foram analisados oito relatos de **experiências desenvolvidas** no âmbito da licenciatura. Todos se orientam para tentativas de superação da separação entre teoria e prática. A grande maioria se concentra, entretanto, na modificação das disciplinas pedagógicas, apenas uma se preocupando com a alteração da licenciatura como um todo, com esforço de articulação com as escolas de 1º e 2º graus e de integração entre o conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, na formação do professor. Embora todas as experiências pareçam vivamente interessadas em estabelecer ligação entre a licenciatura e a realidade da rede escolar, especialmente no setor público, acham-se, em sua maioria, bastante limitadas, pelo seu caráter parcial e fragmentário.

Há ainda algumas **propostas** de alterações curriculares, com novas disciplinas e nova estruturação do curso, e há outras que apontam novas soluções metodológicas, especialmente com relação à formação do futuro professor de ciências.

Dentro do campo de reflexões e propostas vindas dos professores de disciplinas não pedagógicas, é interessante destacar uma contribuição bastante peculiar e sugestiva. Trata-se da colocação de propostas de reformulação do curso de licenciatura a partir de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a disciplina em questão, como se o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina devesse ser repensado para garantir uma vinculação clara entre, por exemplo, o pensamento histórico e o ensino da história, ou o pensamento

científico e o ensino de ciências. Estaria por aí esboçado, possivelmente, um interessante caminho a ser explorado para a difícil solução do problema da articulação entre a formação do futuro professor na licenciatura e a realidade escolar que o espera.

Norteadas por essas questões, estamos realizando a pesquisa de campo junto a três experiências desenvolvidas em cursos de Licenciatura de diferentes áreas de conhecimento (Física, História, Geografia e Letras) que se

propõem, todas elas, a articular, na formação do professor, teoria e prática, método e conteúdo, formação pedagógica e formação específica. A metodologia de pesquisa utilizada é de tipo qualitativo, usando-se as técnicas da observação, da entrevista e da análise documental. Propomo-nos, ao final desse estudo, oferecer subsídios para a reformulação dos cursos de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, a nível superior.

O Discurso Pedagógico no Cotidiano da Escola

Maria Oly Pey

Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em maio de 1987.

Orientador: Paulo Freire

A investigação sobre o discurso pedagógico na escola incluiu, inicialmente, uma busca teórica para sistematizar as categorias **discurso pedagógico autoritário** e **discurso pedagógico dialógico** em características identificáveis no cotidiano da sala de aula. Essa busca teórica fundamentou-se no pensamento pedagógico de Paulo Freire, utilizando-se também as categorias de discurso pedagógico de Eni P. Orlandi. Esta etapa, precedente à análise do discurso pedagógico no cotidiano da escola, permitiu sistematizar um instrumental que oferece ao professor a possibilidade de analisar as práticas docentes em sala de aula, ou seja, ajuda-o a determinar e justificar quando uma sucessão de aulas está sendo autoritária ou dialógica, em função das características do discurso pedagógico que ali esteja acontecendo. Neste sentido, esse trabalho é uma tentativa de condensação do pensamento de Paulo Freire, aplicada à análise das práticas cotidianas da sala de aula. Num segundo momento, considerando que a pesquisa qualitativa, mais especificamente, a etnografia, é a metodologia de investigação que melhor se presta à análise do cotidiano da sala de aula e suas múltiplas determinações, partiu-se para o trabalho de campo, que permitiu extrair o discurso pedagógico que acontece diariamente numa sala de aula de escola de 2^o grau noturna e, af, situar a aná-

lise do discurso pedagógico. Esse exercício revela-se extremamente rico, quando é aliado à atenta descrição de tudo o que se passa em torno da sala de aula, bem como das circunstâncias que movem os personagens do discurso. Esse trabalho acabou por influenciar três campos de ação: por um lado, testou e aperfeiçou o instrumental teórico de análise do discurso pedagógico que havia sistematizado; por outro, abriu espaço para pensar concretamente as condições de evolução de um discurso autoritário para um discurso dialógico; finalmente, pela presença participante da pesquisadora, tornou-se um momento político na escola, pelo apoio e orientação prestados aos professores dialógicos, que tentam ser coerentes com sua opção e que se defrontam com todas as barreiras institucionais e políticas com as quais a ordem vigente combate as iniciativas de transformação radical da escola e da sociedade. O trabalho de pesquisar o cotidiano, neste sentido, colabora para formar permanentemente os professores e as equipes técnico-administrativas em serviço, oferecendo a eles uma oportunidade de pôr em prática uma política pedagógica definida de opção em favor das classes populares. Estudando o discurso pedagógico, verificou-se que vem predominando na sala de aula um discurso pedagógico autoritário, onde o professor é um locutor pouco preo-

cupado com o ouvinte, exercendo a posse exclusiva do objeto do conhecimento, que é transmitido acriticamente, despido de categorias históricas, e onde inexiste a reversibilidade do discurso. Por outro lado, existem tentativas de práticas docentes dialógicas, em que o discurso pedagógico se encaminha para o intercâmbio crítico entre professor e estudantes sobre objetos de conhecimento tomados como objetos de estudo por busca ativa que tende a gerar uma sistematização própria, considerando linguagem e conhecimento comuns do estudante e alcançando níveis mais elaborados sob a direção do professor, que obtém reversibilidade e é reconhecido como autoridade. Pesquisando o discurso pedagógico na sala de aula e suas circunstâncias, a autora chegou as seguintes conclusões: 1) ao nível do professor, o discurso dialógico depende de sua opção política, coerência e competência, vinculadas à formação acadêmica, história de vida e experiências; 2) a estrutura e a dinâmica da escola brasileira, hoje, baseada na segmentação do tempo, pessoas, fun-

ções e conteúdos, favorecem a manutenção da incompetência pedagógica autoritária e que os testemunhos das experiências dialógicas, que de dentro dela se ensaiam, podem servir para abrir mais espaços para uma escola brasileira democrática; 3) os objetos do conhecimento na escola são sociais e políticos, sendo conveniente uma formação adequada para reelaborar estes conteúdos e assumir a politização em favor da classe dominada, ou seja, sistematizar o conhecimento existente na classe dominada, considerando isso para a elaboração mais sofisticada de um conhecimento vestido de historicidade, pleno de sentidos, compreensível ao interlocutor, estimulador de mais inteligibilidade, gerador de emancipação, capaz de tornar os interlocutores intérpretes-autores nessa reelaboração; e 4) professores e estudantes de opção dialógica que se queiram coerentes na sua opção têm de se submeter a uma disciplina rígida em busca do conhecimento, sua reelaboração, sua difusão, seu testemunho de emancipação criadora.

A Criança e a Representação: Herança e Ruptura

Roberto Berton de Ângelo

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em maio de 1987

Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior

O trabalho procura: 1) determinar a origem e o desenvolvimento da noção de *mimesis*, a partir da arte grega, e rever o reaparecimento dessa noção no Renascimento e a sua transformação em estereotipia estética, ou seja, tentar ver como uma noção revolucio-

nária em sua origem se transforma em pura forma; 2) repensar a ruptura da tradição da representação realizada pela modernidade e pelos movimentos de vanguarda e apresentar a revolução dos modos de ver e representar propostos por esses movimentos; 3) mos-

trar como a escola se detém no modo de representação clássico e frequentemente em suas estereotípias, ignorando, de modo geral, as rupturas da vanguarda e não respeitando as formas de representação infantil; e 4) sem tentar assimilar o desenho infantil

à produção de vanguarda, mostrar como a censura que a escola exerce sobre o desenho deriva em grande parte de seu apego à representação clássica e de sua negação das vanguardas artísticas.

A Submissão da Mulher – um Estudo em Psicanálise sobre os (Des) Caminhos do Desejo

Maria Escolástica Álvares da Silva

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em junho de 1987

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Esta tese teve por fim evidenciar, tendo por base dados obtidos na entidade SOS/Ação-Mulher sobre a submissão da mulher à violência doméstica, os fatores que, a nível de inconsciente, predeterminam os papéis sexuais na sociedade, estabelecendo as relações de poder entre os sexos. Partiu-se, pois, de um questionamento filosófico acerca do conceito de realidade para retomar sua compreensão não como um dado, mas como uma construção subjetiva. Mostra-se como, através dos três elementos constitutivos do sujeito, ou seja, o simbólico, o imaginário e o real, se tece a trama da realidade, tal como é vista pelo ser humano. Tudo isto teve por finalidade introduzir a idéia de que a “realidade da mulher” é uma ficção na qual ela própria acredita e com a qual se identifica ao ponto de fazê-la confundir-se com a sua própria natureza dita “feminina”. A partir daí, todo o trabalho se desenvolve como uma tentativa de mostrar como se dá esse processo. Inicialmente como, através da própria estrutura lingüística, existem interdi-

tos que, em relação ao feminino, agem como verdadeiros “lapsos” da língua-mãe, interceptando, no discurso corrente, a simbolização do sexo feminino. Isto pode ter influências marcantes no psiquismo da mulher, já que, como se sabe, a identificação sexual é um processo que passa, inexoravelmente, pelo viés da linguagem. Desse fato decorre a hipótese de que a mulher sofreria, na origem de sua identificação sexual, a superimposição de signos viciados (a linguagem) que vão influir decisivamente na sua formação subjetiva, estabelecendo formas psíquicas de aquiescência à autoridade representada pelo que é prodigamente simbolizado, ou seja, o masculino. Desta forma, entende-se que a submissão da mulher não se dirige necessariamente a um homem, mas a toda uma ordem intrinsecamente masculina do mundo, por onde passa as relações de hierarquia e de poder, em nossa sociedade. Tendo sido o seu desejo desviado na origem, através de uma linguagem que a mal-diz, denegando-a, a mulher não tem como referenciar-se senão con-

forme o desejo masculino, que não a representa enquanto "diferente", mas como uma projeção do homem, sua extensão, tal qual a "costela de Adão". À falta de um referencial positivo para seu sexo feminino, a mulher se abriga no destino biológico de procriadora da espécie, como realização de sua "natureza feminina". Mas fica uma lacuna no plano simbólico, e isto passa a ser vivido no real como intensa fixação no (a) filho (a), que passa a ser o suporte para suas projeções imaginárias. Tudo isso foi mostrado através de uma análise das "paixões" do ego e de como as relações

humanas se perpetuam através dos des-caminhos do desejo. Esse trabalho finaliza apontando para a via da subversão da linguagem, a partir de uma nova práxis sexual, na qual o "outro" seja não só o outro sexo, mas também o outro de mim. Isto significa uma práxis de reconciliação do ser humano com o desejo, com o diferente, com o desconhecido e, em última instância, com a morte. A partir daí a diferença não será marcada pelos papéis sexuais, mas pelo "diferente", pela "outridade" absoluta que é o "outro" para mim.

Dança/Arte do Movimento para Crianças Deficientes Auditivas

Maria Renata de Macedo Soares Neves

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em junho de 1987

Orientadora: Maria Cecília Bevilacqua

Buscando compreender o deficiente auditivo na sua totalidade, essa pesquisa estuda-o através de uma nova perspectiva dentro da área de Distúrbios da Comunicação. Foi desenvolvido um trabalho de dança/arte do movimento na DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) para uma classe de oito crianças portadoras de deficiência auditiva, na faixa etária de 7 anos. O programa fundamentou-se nos conceitos de Rudolf Laban e as aulas foram ministradas duas vezes por semana, durante o período de um ano, tendo sido a maioria delas documentada através de gravações em videocassete. Os resultados obtidos revelaram que os alunos desenvolveram um

autoconhecimento e auto-imagem positiva, o que desencadeou uma disposição para entrar em contato e se comunicar com os outros. Ao revelar este potencial expressivo, as crianças conseguiram fazer transparecer seus estados de ânimo, limites e interesses, com precisão; a própria voz passou a existir com mais intensidade e soltura; a criatividade de cada um se manifestou e, criando juntos, aprenderam a trabalhar em grupo. Além da importância da inclusão de dança/arte do movimento no currículo escolar de crianças deficientes auditivas, talvez o resultado mais significativo tenha sido a possibilidade de ultrapassar os limites da escola especial através da integração destas crianças com ouvintes.

Estudo sobre a Relação entre a Extensão Falada/Escrita de Palavras, por Crianças Portadoras da Síndrome de Down

José Moysés Alves

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em fevereiro de 1987

Orientadora: Elizabeth Tunes

Neste trabalho descreve-se um estudo exploratório das estratégias de crianças portadoras de síndrome de Down em tarefas relacionadas a etapas iniciais da aquisição de leitura e escrita. Inicialmente, é feita uma reflexão a respeito da relação entre desenvolvimento/aprendizagem e aquisição da escrita. Adicionalmente, são apresentadas algumas características gerais do desenvolvimento de crianças deficientes mentais. Em seguida, são descritos e analisados os resultados relativos ao desempenho de duas meninas, obtidos em três etapas específicas de: discriminar a extensão de estímulos visuais e sonoros, relacionar a extensão falada/escrita de palavras e analisar silabicamente palavras ditadas. Notou-se que a discriminação da extensão de estímulos visuais não constitui uma área de dificuldades para estas crianças. Observou-se um predomínio da dimensão semântica

sobre a dimensão sonora no julgamento da extensão de palavras faladas ou faladas/escritas e, também, dificuldades, por parte das crianças, de fazerem análise silábica oral de palavras de forma independente. As estratégias identificadas apresentam semelhanças às analisadas em outros estudos com crianças normais, incluindo pré-escolares, iniciantes e repetentes de 1ª série e alunos de classe especial. Os resultados foram discutidos e interpretados à luz das características de desenvolvimento de crianças deficientes mentais, bem como da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Concluiu-se que há diferença na zona proximal de desenvolvimento destas crianças e das normais, no sentido de que as estratégias alcançadas com ajuda pelas crianças deficientes mentais são semelhantes às apresentadas pela normais "espontaneamente".

Ensino Supletivo: Realidade e Representação

Aydé Marcia Castilho Avelar

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em abril de 1987

Orientador: Celestino Alves da Silva Júnior

Esse estudo apresenta a idéias e ações que contribuíram para a formulação do ensino supletivo estabelecido

na Lei nº 5.692/71 e argumenta sobre a definição deste ensino na visão da legislação pertinente e da população

nele envolvida. Para o exame do conceito emitido pela população que atua o ensino supletivo, tomaram-se, em especial, os professores e alunos do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Cuiabá, Mato Grosso, bem como alguns representantes do sistema estadual de educação e do órgão normativo – Conselho Estadual de Educação (CEE). Para melhor compreensão dos elementos formadores dos conceitos manifestados pelos alunos, expõem-se alguns pontos referentes à vida social, econômica e cultural dos mesmos. Verificou-se que o ensino oficial para adolescentes e adultos teve o seu maior impulso na ocasião em que a educação foi encarada primordialmente como fator de investimento, contribuindo para o desenvolvimento (acelerado) da nação. Para o surgimento do supletivo, tiveram importância as idéias e ações estrangeiras acatadas pelo regime político-militar. Dois documentos nacionais, relativos à reforma universitária, também são abordados como fatores de influência. Tais relatórios mesclavam-se às idéias estrangeiras que traziam a modernização administrativa para as universidades brasileiras. A intenção é confirmada pela Lei nº 5.540/68 e, depois,

pela Lei nº 5.692/71, que surgiu como decorrência da primeira. O conceito de ensino supletivo torna-se mais claro no estudo dos documentos do Conselho Federal de Educação (CEE) e do Relatório do Grupo de Trabalho, o qual traça a política, meios e linhas de ação para a sua implantação. Observou-se, em texto legal, que o ensino dirigido a adolescentes e adultos implica a busca de uma escolarização menos formal; integra-se ao regular, mas não se confunde com ele, servindo como elemento complementar. Os que exercem o ensino supletivo no CES de Cuiabá atribuem-lhe várias definições, sendo mais freqüente a de encarar o ensino supletivo como oportunidade, chance ou ajuda para aqueles que não tiveram escolarização na idade própria, estabelecida na lei. Em parte, as idéias do texto e contexto se casam, concordando que o supletivo é um ensino formulado para suprir a escolarização de adolescentes e adultos. Porém, os conceitos emitidos pela população estudada e vinculada – em sua maioria – apenas à função suplência denotam também distância entre o idealizado (e legalizado) e o realizado.

Educação Permanente e Recursos Humanos: Fatores de Melhoria da Qualidade de Ensino numa Proposta de Escola Aberta, em Curitiba

Tânia Brandt Santos

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1987

Orientadora: Heloísa Lück

Esse estudo analisa aspectos que envolvem o desenvolvimento de recursos humanos para a educação numa

perspectiva de Educação Permanente, para uma "Escola Aberta", como fatores de melhoria da qualidade de en-

sino. O documento motivador desse estudo foi a **Proposta de uma Política de Educação para uma "Escola Aberta"**, implantada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba e incluída no Plano Municipal de Educação, período de 1983 - 1896. "Escola Aberta" é uma proposta de educação que visa à interação entre professor, aluno e comunidade; é a escola que assume o compromisso com os interesses das camadas populares, a partir da dimensão política da educação e seu processo de democratização. A dimensão política da educação é analisada sob o enfoque dos intervenientes históricos, econômicos e sociais que determinam o processo de democratização do ensino, no Brasil, nos dias de hoje. São questionados aspectos relativos ao acesso e permanência, na escola, das crianças oriundas das camadas populares, e a garantia de que essas crianças se apropriem do saber elaborado pelas classes dominantes. Esses aspectos estão ligados ao problema da competência do sistema escolar que enfrenta o desafio do fracasso e da evasão das crianças das camadas populares, que reclamam, dos responsáveis pela educação, um novo posicionamento no sentido de produzir a democratização do ensino. A necessidade e exigências de transformação da sociedade supõem a presença significativa do professor, cuja ação pedagógica exige uma instrumentalização teórico-prática para que promova um ensino com competência. Esse novo projeto do fazer-pedagógico deve acontecer no âmbito da escola, da qual se procura definir o próprio papel na sociedade brasileira e a sua função social e política, sem esquecer o ponto de partida: as expe-

riências e a realidade dos educandos. A necessidade de uma nova relação entre educadores e educandos leva à redefinição da ação pedagógica do professor, uma prática exercida com competência técnica e política, que permita realizar, da maneira mais satisfatória, a escola brasileira de hoje. A competência é a base que permite ao professor adquirir uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses das camadas populares; se a competência não existe, é preciso criá-la, partindo de condições existentes, discernindo-se onde e como atuar junto ao professor, a fim de ajudá-lo a preparar-se para uma melhor atuação na realidade da escola. O aperfeiçoamento do professor transforma-se num processo contínuo de formação, desenvolvido sob o enfoque de educação permanente. Fundamentando-se em autores como Gadotti e Furter, procura-se demonstrar que a necessidade de preparação de recursos humanos na educação é parte de um processo de educação contínua, implementado a partir de projetos de aperfeiçoamento de recursos humanos. O projeto de aperfeiçoamento de recursos humanos desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba está consubstanciado na proposta de uma "Escola Aberta", como perfil de um educador voltado para os interesses e necessidades das camadas populares; que exercita a crítica como forma de rever e repensar a função sócio-política da escola e que coloca, na prática, a sua concepção de educação. O estudo identifica aspectos que devem ser enfatizados no processo de desenvolvimento de recursos humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, num

contexto de "Escola Aberta". Tais aspectos devem possibilitar o aperfeiçoamento contínuo do educador, levando-o a um compromisso político com as camadas populares, destacando a recuperação da competência téc-

nica do educador e conscientizando esse educador de que a educação é algo permanente e que cada um é responsável pelo seu auto-aperfeiçoamento.

Jovens-Adolescentes de Camadas Populares — a Expressão do Social no Cotidiano Escolar

Targélia F. Bezerra de Souza

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em março de 1987

Orientadora: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André

Essa pesquisa, assumindo que o processo de democratização do ensino deve ter por base o conhecimento do aluno como sujeito concreto, propôs alcançar a expressão do social no cotidiano escolar de jovens-adolescentes. Apoiou-se em quatro categorias de análise: totalidade social, representação, linguagem e identidade. Considerou, também, a questão da ideologia, buscando compreender, numa perspectiva dialética, a história dos sujeitos como uma história social. Foram "locus" do estudo uma escola municipal do Rio de Janeiro e um asilo de menores a ela vinculado física e historicamente. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: na primeira, assumiu características da Etnografia, procurando captar a complexa teia de relações sociais presentes na escola e no asilo; na segunda, o estudo se configurou como uma dinâmica de intervenção, a fim de aprofundar questões ligadas à vivência dos jovens em ambas as instituições, considerando-se a visão de mundo dos mesmos em confronto com a sua práxis. A metodologia básica utilizada nessa fase foi a do

exercício de pensar a prática, ajudando os jovens a traduzirem as suas representações para melhor compreenderem o real e a si mesmos como co-constitutivos da totalidade social. As análises revelaram que compreender o jovem implica percebê-lo em conexão com o universo econômico e sócio-cultural em que se produz: suas representações, modos de pensar, sentir e agir em face a determinadas situações. O estudo também indicou que a escola e o asilo desconhecem o seu jovem, abstraindo-o do social concreto, e se tornar palco de disputas entre sujeitos que lutam para se afirmar como tais, diante de situações "pedagógicas" que lhes negam essa possibilidade. A pesquisa faz uma convocação para que a escola se revolucione de dentro para fora, enquanto as lutas políticas mais amplas ocorrem, cobrando-se do Estado e dos educadores o cumprimento de suas responsabilidades frente às camadas populares. Só assim, a luta por uma escola mais democrática e por um ensino de melhor qualidade pode se concretizar.

Museu-Educação: Se faz Caminho ao Andar

Vera Maria Abreu de Alencar

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em fevereiro de 1987

Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau

Nos últimos anos, importantes contribuições vêm sendo trazidas ao debate sobre o atual momento educacional e político-social brasileiro, entretanto, percebe-se que a maioria das discussões sobre educação se restringe ao âmbito da educação formal, numa concepção limitada ao espaço escolar. Esse trabalho se propõe a despolarizar a discussão, deslocando-a para uma das agências de educação não formal – os museus – e examinar a proposta e operacionalização de alguns de seus programas com o objetivo de contribuir para traçar uma linha filosófica global de ação em relação ao trabalho educativo dos museus. Partindo do pressuposto básico de que os museus brasileiros desenvolvem suas atividades educativas sem uma filosofia, uma política e muito menos uma metodologia específica para a área, o estudo se norteou a partir da necessidade de formular um referencial teórico para embasar o trabalho educativo dos museus e para que, a partir dele, se possam elaborar metodologias específicas para orientar os programas nesta área. As reflexões nele apresentadas partem

da perspectiva da Educação permanente e dos conceitos da Educação Patrimonial, cuja proposta está centrada, basicamente, na observação dos objetos. Os resultados da pesquisa evidenciam as implicações políticas, sociais e culturais que envolvem a problemática dos museus brasileiros e confirmam a não existência de referencial teórico para os trabalhos educativos dos museus. A proposta contida nesse trabalho é a de repensar os museus na perspectiva comunicacional, onde existe um diálogo entre o emissor e o receptor, sugerindo a reformulação da maneira de conceber as exposições e de alimentar a pesquisa museológica. Enfatiza-se a necessidade de conscientizar educadores e museólogos para uma mudança de postura quanto à educação em museus, impedindo que estes se transformem em estabelecimentos de ensino, mas que se proponham, de acordo com os conceitos da Educação Patrimonial, a priorizar a sensibilidade sobre o conhecimento e a relação afetiva sobre a instrução.

FREITAG, Barbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 86p.

O livro **Política Educacional e Indústria Cultural**, de autoria de Barbara Freitag, contém dois ensaios que oferecem valiosa contribuição a respeito das implicações teóricas e políticas da crescente intervenção do Estado nas esferas da sociedade civil, especificamente a educacional, num momento em que o debate político sobre o expansionismo do Estado é decisivo.

No primeiro ensaio, intitulado "Política Social e Educação", a autora parte do pressuposto de que a política social é geralmente considerada sob uma visão assistencialista (para as populações carentes), sendo portanto necessário redimensioná-la num contexto teórico e societário mais amplo, ou seja, na sociedade capitalista moderna.

Para isso, a autora discorre sobre teóricos que direta ou indiretamente analisaram o Estado e as políticas sociais - Marx, Habermas, Offe, Poulantzas, Althusser, Parsons, Dahrendorf. Mostra que os estruturalistas marxistas (Poulantzas e Althusser, por exemplo) atribuem ao Estado a função de manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, aspecto no qual se aproximam de Offe, abdicando assim da visão histórica da dinâmica social. Dessa forma, ainda que denunciem o caráter classista das políticas sociais, ficam no imobilismo.

Inspirada nas idéias de Offe e sobretudo nas de Habermas sobre o risco da perda de legitimação pelo Estado Social, que advém do esgotamento dos recursos econômicos para atender

a todas as demandas sociais e do esgotamento das bases políticas de sustentação, Freitag substitui a concepção de um Estado diabólico, a serviço do capital, por uma concepção probabilística, segundo a qual o desfecho das políticas intervencionistas pode ser tanto a estabilização do sistema como os efeitos opostos aos objetivos visados.

Apesar das diferenças entre o capitalismo central e o capitalismo periférico, apontados por Freitag e que se refletem na atuação do Estado, algumas características se assemelham na análise da política educacional brasileira: ela é uma política social que se dirige a todas as classes, e não apenas aos carentes, e é também um instrumento que visa a ideologizar e profissionalizar a futura força de trabalho, contribuindo assim para a preservação do sistema capitalista; entretanto, involuntariamente, permite também o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem levar à reformulação de programas governamentais ou a consequências não esperadas nos indivíduos assistidos pelas políticas e na sociedade em geral. Essa tendência é demonstrada através da análise da privatização do ensino superior, da profissionalização do ensino de 2º grau e do atendimento ao educando carente.

A "democratização" do acesso ao ensino superior foi viabilizada pela sua privatização e trouxe como efeito a reprodução da estrutura de classes. O ensino superior privado, de baixa qualidade e mais voltado para a área de humanidades, qualificou parcial-

mente a força de trabalho. enquanto o ensino superior público formou futuros dirigentes de empresas e lideranças políticas e intelectuais do País.

A profissionalização do ensino de 2º grau, que tinha como objetivo explícito ajustar a educação às necessidades do mercado e como objetivo implícito o descongestionamento do acesso à universidade, terminou fracassando pelo despreparo físico, humano e ideológico das escolas e pela desvalorização do trabalho braçal na sociedade brasileira.

A política de assistência ao estudante carente, através da merenda e do material escolar, pode aumentar a capacidade de aprendizagem e assim, não necessariamente, fortalecer o sistema vigente.

Sendo assim, conclui a autora, é preciso que sejam implementadas políticas sociais na área educacional e que se reestabeleça a escola pública, pois a educação cria consciência do mundo social em que o indivíduo vive, requisito importante para a mudança das suas condições materiais de existência.

A autora deixa, contudo, transparecer na introdução do seu livro que a sociedade civil e a esquerda brasileira devem ter mais cautela ao reivindicarem a intervenção do Estado na sociedade, o que nos leva à seguinte questão: se a política educacional do Estado é um instrumento de dominação, mas com possibilidade de ser também um instrumento de emancipação, por que não reivindicar o maior compromisso do Estado com a educação, ressaltando-se que é no Estado, e não no setor privado, que as políticas podem atender a diferentes grupos de interesse?

No segundo ensaio, intitulado “Educação para Todos e Indústria Cultural”, Freitag analisa o programa governamental da Nova República “Educação para todos – caminho para mudança”, onde os meios de comunicação devem ser utilizados como agentes sensibilizadores da população para a importância da educação e como instrumentos de educação propriamente ditos. Essa análise é feita a partir dos conceitos de indústria cultural e de educação, segundo os autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Walter Benjamin).

Para Adorno, a revolução tecnológica faz com que a produção artística e cultural se torne massificada, virando mercadoria. Neste sentido, a indústria cultural seduz as massas para o consumo, fazendo com que elas esqueçam a exploração que estão sofrendo na sociedade capitalista. Da mesma forma, a educação massificada vira uma semi-educação, perdendo sua qualidade e seu conteúdo crítico. Já Benjamin vê na indústria cultural novas possibilidades de mobilização e de contestação, e não apenas um instrumento de alienação.

Na perspectiva de Adorno, um programa desse tipo tenderia ao fracasso, porque se limitaria a fornecer aos indivíduos uma semi-educação, obstruindo os canais de percepção sobre a sua real exploração. Entretanto, a partir da abordagem de Benjamin, Freitag antevê, com a indústria cultural, o aumento do público consumidor e a possibilidade de contribuir para que as massas superem a sua ignorância, ajudando-as a se liberar de suas opressões. Para que a indústria cultural desempenhe esse papel contraditório, no entanto, é preciso que se pri-

vilegie a qualidade do produto a ser lançado no mercado (conteúdo do ensino, programas de televisão, artigos de jornais), pois a utilização, por si só, de tecnologias avançadas não garante a democratização da educação e da cultura.

Ainda que a revolução tecnológica, em países periféricos, seja em grande parte importada, sem o país dispor, muitas vezes, de condições efetivas para a sua absorção, a autora não propõe a exclusão do uso das tecnologias avançadas na educação. Adverte, entretanto, que é preciso, antes de tudo, qualificar e valorizar financeiramente o professor, incentivar o estudo de disciplinas humanísticas, de línguas estrangeiras e o desenvolvimento artístico nas escolas, primar pela qualidade do livro didático e elevar o nível

cultural e intelectual dos programas de rádio e televisão e da imprensa. Só assim se cria competência possível de levar à constituição da cidadania e à crítica da sociedade.

Trata-se de um livro de fácil acesso, com a linguagem clara que é peculiar à autora e que deve ser lido sobretudo por aqueles que atuam nas áreas de educação, cultura e comunicação. A sua maior validade está na proposta teórica e política de que a sociedade capitalista deve ser pensada dialeticamente e de que as políticas do Estado podem atuar contraditoriamente aos interesses dominantes, quando produz uma competência. Daí a importância da qualidade.

Fernanda A. da Fonseca Sobral
Universidade de Brasília

SILVEIRA, Nádía Dumara Ruiz. **Universidade brasileira**; a intenção da extensão. São Paulo, Loyola, 1987. 158p.

A Professora Nádía Silveira, em seu estudo sobre a “intenção da extensão”, oferece-nos uma excelente oportunidade de aprofundamento sobre a face menos conhecida da universidade brasileira.

A extensão universitária, até bem pouco tempo, era considerada por muitos intelectuais como sendo um assunto irrelevante ou uma função provida de forte caráter ideológico, através da qual o Estado estendia seus tentáculos em direção à sociedade civil. Para outros, especialmente os envolvidos em ações extensionistas, ela aparecia com uma característica de redenção da instituição de ensino superior e, por causa disso, muitos méritos

e deméritos lhe eram atribuídos e pouco se fazia no sentido de um aprofundamento sério sobre a mesma... Não se pode desconhecer que muitos artigos foram publicados, mas, a nível de um trabalho mais profundo, contava-se quase que unicamente com a obra de Paulo Freire – onde ele faz uma reflexão que questiona a opção “extensão ou comunicação” –, a qual, apesar de tratar especialmente da extensão rural, passou a ser a fonte de referência básica para uma boa parte dos extensionistas universitários. Nos últimos dois anos foram publicados alguns livros, resultantes, em sua maioria, de teses de mestrado ou doutorado, e foram feitas inúmeras dissertações em cursos

de pós-graduação abordando a temática. O livro de Nádia Silveira é um deles, merecendo destaque por ser um dos primeiros a tratar de um modo global da atuação do Projeto Rondon, organismo vinculado ao Ministério do Interior e criado com a finalidade declarada de apoiar as atividades das universidades do País, objetivando sua maior participação no desenvolvimento nacional.

Partindo de um marco teórico que toma como ponto de referência as abordagens de Gramsci, Establet e Boudieu, a autora lança algumas indagações que visam situar o Projeto Rondon em sua dimensão histórica e estrutural, bem como procura conhecer até onde este teve efeitos sobre a vida da universidade, da comunidade, ou serviu como fator de ampliação da consciência crítica de seus participantes.

No primeiro capítulo, com o título "Universidade Brasileira e Conjuntura", a autora procura analisar sucintamente a história das instituições de ensino superior, separando três momentos fundamentais: o da criação do ensino superior; o de aceleração dos processos de industrialização e urbanização; e o da afirmação da aliança com o capitalismo internacional, verificado após 1964. A partir da observação, conclui que "a relação entre universidade/sociedade" sempre se deu no sentido de prestação de serviços. Os demais subcapítulos tratam do movimento estudantil e das propostas do Estado surgidas nos últimos 20 anos, desembocando na análise da Lei da Reforma Universitária e no extensionismo que ela provocou.

O Projeto Rondon e a relação universidade/sociedade são o objeto de

análise do segundo capítulo, onde a Professora Nádia procura situar a experiência, sua história, seus objetivos e fundamentos, sua dinâmica e sua formulação atual. Este representa a moldura para a compreensão do capítulo terceiro, onde o Rondon é visto por seus participantes, mediante um processo de consulta feita aos dirigentes federais do projeto, aos diretores de campi avançados, aos diretores executivos e aos estudantes. Na apreciação, podemos perceber que nem sempre as opiniões das categorias entrevistadas são coincidentes em relação à importância dos objetivos, ao comprometimento com os princípios, à repercussão do trabalho ou no que diz respeito à avaliação crítica. Para uns, os benefícios do Rondon atingem a universidade como um todo, há os que julgam o estudante como beneficiário maior e existem aqueles que acham que a comunidade foi a mais privilegiada. "Alguns admitem que o Rondon permitiu agilizar um diálogo entre professores, alunos e populações peritentes às regiões trabalhadas. Essa relação (universidade/comunidade) possibilita uma aprendizagem recíproca." Outros consideram que o "Projeto Rondon morre em si mesmo, a universidade o admite como extensão universitária, mas não o assume como tal". De fato, o estudo neste capítulo é amplo e coloca inúmeras considerações polêmicas que poderão servir de motivação a outros pesquisadores, com pretensões de estudar o assunto. Com toda a sua riqueza, a apreciação seria ainda mais rica se tivesse contado com a opinião das populações que, mesmo tendo sido colocadas na condição de objeto de trabalho pelo Rondon, certamente muito teriam a infor-

mar e, quem sabe, mostrar que, apesar de julgadas como simples receptáculo de uma ação a elas dirigidas, também teriam o seu valor crítico para questionar o Projeto.

A leitura do estudo de Nádía Dumara torna-se, a partir de agora, uma peça fundamental para todos os que pretendem aprofundar a análise da relação da universidade com a sociedade, especialmente da compreensão do papel do Projeto Rondon, hoje Fundação Projeto Rondon. Serve in-

clusivo como pista para mostrar que, mesmo um instrumento de "política educacional conservadora modernizada", pode representar um elemento de alerta para a necessidade de surgimento de uma nova proposta de educação, a serviço dos interesses populares, de uma sociedade mais justa e igualitária...

Roberto Mauro Gurgel Rocha
Universidade Federal do Maranhão

PESQUISA EDUCACIONAL E TOMADA DE DECISÕES: O CASO ESPECIAL DOS SISTEMAS DE DOCUMENTAÇÃO E A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS*

Gregory A. Jackson
Harvard University

"... Não posso garantir que tenha todos os fatos na minha memória. A concentração mental intensa tem um meio curioso de apagar o que se passou. O advogado que tem um caso nas suas mãos e é capaz de discutir com um especialista sobre o seu próprio campo constata que, uma ou duas semanas após o julgamento, tudo será mais uma vez eliminado de sua memória. Assim, cada um dos meus casos toma o lugar do anterior..."

Sherlock Holmes, em
The Hound of the Baskervilles

Para enfrentar estes problemas – os aficionados de Conan Doyle se lembrarão – Sherlock Holmes mantinha uma elaborada coleção de cadernos de anotações e fichários, em que registrava todos os fatos potencialmente úteis sobre o crime, os criminosos e os crimes potenciais que apareciam nos jornais de Londres. Em muitas oca-

siões, narra o Dr. Watson, os criminosos ficavam sob custódia porque Holmes era capaz de recuperar e utilizar fatos importantes dos seus arquivos quando necessário – fatos que outros, inclusive a Scotland Yard, só consideravam importantes mais tarde.

Os arquivos de Sherlock Holmes caracterizavam-se essencialmente pela coleta e organização dos registros segundo regras específicas, que precediam o seu uso, e pela existência de um índice cuidadosamente planejado, que permitia acesso apropriado ao problema em foco. Estas mesmas características definem a REDUC e os sistemas de documentação sobre pesquisa educacional, destinados, em parte, a informar o processo decisório em políticas públicas. No entanto, tais sistemas diferem do arquivo de Sherlock Holmes sob um aspecto crucial: enquanto o famoso detetive tanto arquivava como ele mesmo utilizava seus dados, os pesquisadores (ou outras pessoas que seguem seus procedimentos) inserem material em sistemas de documentação para uso de analistas de políticas públicas e outros participantes do processo de tomada de decisões.

Os estudiosos fundamentam as suas pesquisas em trabalhos conceituais e empíricos anteriores. Para facilitar isso eles desenvolvem sistemas de publicação, arquivo, resumo, indexação, localização e recuperação dos trabalhos anteriores. Tendo como critério a parcimônia, esses sistemas retêm os bons trabalhos e rejeitam os demais, exigindo, portanto, regras para avaliar as pesquisas e manter o nível de qualidade. Essas regras se salientam de modo notável, embora implicitamente,

* Estas notas foram preparadas para a reunião sobre a REDUC (Red de Documentación en Educación para América Latina y el Caribe), realizada pela Organização dos Estados Americanos, em Washington, D.C., E.U.A., em 16 e 17 de outubro de 1986. Traduzido do inglês pelo Professor Candido Gomes.

ao se criarem sistemas de documentação destinados a abrigar resultados de pesquisas.

Os analistas de políticas públicas, enquanto isso, utilizam-se cada vez mais de meios capazes de integrar resultados de pesquisas ao planejamento, particularmente na educação e em outras áreas sociais. Esses meios se revelam sobremaneira úteis quando resultados relevantes e proveitosos de pesquisas se encontram prontamente disponíveis, quando, por exemplo, um sistema de documentação existente atende a esses critérios de controle de qualidade. Depreende-se, então, que tanto pesquisadores como analistas de políticas públicas valorizam sistemas de documentação cuja qualidade é controlada.

Se os pesquisadores provêm esses analistas de um sistema de documentação e ambos os grupos valorizam a qualidade, é de supor que o planejamento e a tomada de decisões melhorarão. Entretanto, isso raramente ocorre, em grande parte porque pesquisadores e analistas de políticas públicas avaliam diferentemente a qualidade da informação. Assim, os pesquisadores não produzem os sistemas de documentação de que os analistas de políticas públicas precisam e estes ficam na expectativa de sistemas de documentação que os pesquisadores em geral não vão produzir. Ilustarei o raciocínio (fui instruído para ser breve, o que impede a prova exaustiva), primeiro, com um exemplo imaginário, geral e, de certa forma, pessimista. Em seguida abordarei uma experiência pertinente e mais produtiva dos Estados Unidos (ambas estas experiências tratam de políticas de matrícula na educação superior). Finalmente, tentarei

identificar alguns princípios para a efetiva integração dos interesses de pesquisadores e analistas de políticas públicas em sistemas de documentação. Sugiro, como tema para discussão, que, sem esse elo, pouca interação produtiva pode haver entre pesquisa e tomada de decisões.

Não pode funcionar...

Os pesquisadores resenham a pesquisa de acordo com princípios estabelecidos em vários domínios metodológicos e disciplinares. Um sociólogo de orientação metodológica quantitativa, por exemplo, pode melhor avaliar estudos sobre matrículas na educação superior de acordo com as suas representações da teoria sociológica relevante – digamos, sobre conquista de *status*, que inclui a realização educacional – e de acordo com a sua utilização de técnicas estatísticas, como análise de regressão. Os estudos que têm bom nível de acordo com ambos os critérios, “passam” e são indicados em periódicos, índices, sistemas de documentação, e assim por diante. Os estudos deficientes, segundo um ou ambos os critérios, são “reprovados”, talvez para serem re-*revisados* e “aprovados” mais tarde. O mais importante, segundo a perspectiva do pesquisador, e que um trabalho seja feito e julgado “corretamente”. De outro modo, as regras do discurso acadêmico o situam como não merecedor de atenção.

Portanto, temos dois grandes tipos de estudos sobre escolha de cursos pelos concluintes do ensino de 2º grau. Um se baseia na teoria e em dados sociológicos para sustentar que a classe e o contexto sociais contribuem

poderosamente desde o início para o rendimento escolar, o que leva a influenciar a escolha de cursos após o término do ensino de 2º grau. O outro tipo de pesquisa busca fundamento nos modelos de consumo e investimento para afirmar que a classe e o contexto sociais, bem como as diversas experiências escolares, em conjunto, produzem nos indivíduos propensão para vários tipos de educação. Afirmando também que os estudantes em potencial decidem ingressar ou não num curso superior após ponderarem o retorno que a educação lhes trará sob o ponto de vista econômico e outros, inclusive a satisfação daquelas inclinações, retorno este que é comparado com seus respectivos custos e com os custos e benefícios relativos de outras escolhas.¹ Os trabalhos relevantes nos dois campos tendem a se basear em levantamentos longitudinais das experiências e opções dos estudantes, usando várias técnicas estatísticas para avaliar os efeitos e interações entre variáveis, ou então deta-

lhados estudos de caso de escolhas individuais. Estes tipos de estudos se acham bem documentados em sistemas usuais de documentação de pesquisas sociológicas, econômicas e educacionais.

Agora, para caminharmos da pesquisa para a análise de políticas públicas, consideremos uma ministra da educação interessada em elevar o número de cidadãos graduados em curso superior, talvez em áreas economicamente relevantes, tais como ciências, engenharia e agricultura. Ela deseja saber em que os estudantes universitários diferem de outros indivíduos de idade semelhante e, sobretudo, como o governo pode modificar essas diferenças e, desse modo (ela espera), elevar a matrícula. Se o acesso é o problema, em que casos a criação de novas instituições em áreas carentes de atendimento poderia ser útil? Ou o governo deveria agir no sentido de reduzir os obstáculos financeiros nas instituições existentes? E o que fazer em relação a reforma curricular, salários do corpo docente e instalações desportivas?

Um grupo consultivo de sociólogos, utilizando seus arquivos de dados já existentes, informa a ministra que uma gama de variáveis – origens sociais, experiência acadêmica no ensino de 2º grau e, em particular, a disponibilidade de universidades e faculdades geograficamente próximas aos alunos – agem em conjunto no sentido de afetar as decisões sobre a matrícula. O grupo apresenta resumos de artigos conceituados, demonstrando que isto ocorre em diferentes contextos. O Serviço de Estatística do Governo, também com base nos seus arquivos de dados, oferece tabulações

¹ Para resenhas dessa literatura, consultem-se JACKSON, G. Public efficiency and private choice in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4:237-47, 1982, ou TERKLA, D. & JACKSON, G. *The state of the art in student choice research*, 1984, em breve acessível (um problema crônico) através do ERIC (Educational Resources Information Center). Um exemplar clássico da abordagem sociológica pode ser encontrado em SEWELL, W., HAUSER, R. & FEATHERMAN, D. *Schooling and achievement in american society* (New York, Academic Press, 1976) e do enfoque econômico em MANSKI, C. & WISE, D. *College choice in America* (Cambridge, Mass., Harvard, 1983). O trabalho mais recente é *Workable comprehensive models of College choice*, um relatório ao U.S. Department of Education, de minha autoria, no momento disponível apenas através de contato com o seu autor.

sobre indivíduos em idade de frequentar curso superior (classificados por classe social), distribuições de notas no ensino de 2º grau e mapas com a localização da população e das universidades.

Tudo parece funcionar muito bem. Os dados parecem impressionantes e existem abundantes descrições conceituais da escolha de alternativas. Grande parte das informações é oriunda de conjuntos de pesquisas devidamente arquivadas, algumas delas de nível nacional. Depois de alguma reflexão, entretanto, a ministra não se sente satisfeita. Ela deve escolher entre diversas possibilidades e justificar suas recomendações em termos de custo relativo e benefício, mas nem os sociólogos nem os estatísticos conseguirão fazer projeções comparativas de dados. Os sociólogos exigem para isso dados individuais sobre interações entre variáveis para usar adequadamente os seus modelos estatísticos, enquanto o Serviço de Estatística só oferece dados agregados e declara que sua função é documentar, não resolver problemas de pesquisa. A consulta a economistas permite que a ministra tenha acesso a diferentes artigos e conceitos, mas com os mesmos resultados insatisfatórios.

Afinal, a ministra pede a seus assessores e consultores que reúnam os dados úteis, ainda que informais e *ad hoc*, de modo que ela possa tomar sua decisão e justificá-la. Eles o fazem através de depoimentos, consultas a administradores envolvidos com a escolha de cursos pelos estudantes e algum trabalho sistemático de conjectura. A análise de alternativas pelo governo só marginalmente se fundamenta no conhecimento cuidadosamente produ-

zido pelos especialistas de campos pertinentes e repousa extensivamente – mas não de modo determinável – nas suposições, intuições e predisposições de numerosos funcionários públicos. O problema é que a ênfase dos especialistas em termos de objeto e metodologia atende precariamente às necessidades de amplitude e oportunidade por parte dos analistas da política educacional.

Nenhum dos lados está se comportando irrazoavelmente nesta situação: cada um busca dados que satisfaçam aos seus critérios de qualidade. Para os pesquisadores, a questão envolve teoria e método e conduz a uma ênfase em pesquisa longitudinal ou intensiva. A pesquisa longitudinal, porém, quase por definição não é oportuna, ao passo que a pesquisa individual intensiva, conquanto rica em descobertas, tem resultados difíceis de generalizar, com precisão estatística, para populações maiores. Para o analista de políticas públicas, os critérios pelos quais se considera útil a pesquisa são a oportunidade, o alcance, a acessibilidade e a possibilidade de extrapolação. Estudos que atendem a estes critérios muitas vezes passam por cima de importantes distinções teóricas, obscurecem as diferenças entre indivíduos ou subpopulações e fazem inferências sobre fenômenos de nível individual a partir de dados agregados. A despeito do comportamento razoável dos dois lados, é possível que eles não colaborem efetivamente a partir de um sistema de documentação, em vista destas incompatibilidades. Se o meu exemplo representa a realidade, parecem desoladoras as perspectivas para o ERIC, a REDUC, revistas dedicadas à análise

de políticas públicas e serviços similares que procuram servir aos dois públicos.

...Mas pode...

Passemos rapidamente a uma história verdadeira sobre análise de políticas de educação superior nos Estados Unidos, que oferece melhores augúrios a respeito do papel desempenhado por sistemas de documentação na análise de políticas públicas. No meio dos anos 70, o Congresso dos Estados Unidos expandiu os programas federais de ajuda financeira dedicados a estudantes e instituições pós-secundários, incluindo bolsas, empréstimos e alguns casos de apoio institucional em geral. Com o crescimento do número de estudantes potenciais, isto produziu rápido aumento da despesa federal com a educação superior. Tal despesa elevou-se a níveis insustentáveis, de tal modo que os cortes orçamentários se tornaram inevitáveis.

Como muitos programas federais de ajuda financeira envolviam avais, era difícil estimar a redução da despesa que os cortes poderiam provocar ou comparar tais cortes aos seus custos políticos. David Mundel, que foi meu colega em Harvard, mas então trabalhava na Assessoria de Orçamento do Congresso, recebeu o pedido de desenvolver um modelo de simulação capaz de estimar os efeitos das mudanças prováveis, como avaliação de necessidades, exclusão de instituições, limites de bolsas, limites de débitos e ênfase em certos campos de estudo, sobre as matrículas por região, sobre as despesas programáticas em geral e sobre a distribuição dos benefícios do programa por região, grupos sócio-

econômicos e minorias étnicas, etc.

Mundel começou por consultar a "literatura" – não, como costuma acontecer, através do ERIC, mas através de uma busca essencialmente equivalente, envolvendo outros índices e bibliografias. Sua conclusão, em essência, coincidiu com a da ministra no exemplo imaginário acima: a pesquisa existente era "boa" no sentido acadêmico, mas se revelava inconclusiva para a sua tarefa. As teorias, como Mundel observou, era mais detalhadas e menos abrangentes do que ele precisava, enquanto os modelos estatísticos, em sua maioria, era demasiadamente especializados para ser utilizados com os dados demográficos e outros existentes. Controlando o seu impulso de abandonar a abordagem acadêmica e partir da estaca zero², ele tentou extrair de diversos estudos estimativas de efeitos específicos. As coisas melhoraram. No que se refere a vários aspectos, como as respostas dos estudantes em potencial aos níveis das anuidades e à ajuda financeira e os efeitos da proximidade de faculdades e universidades, ele constatou grande consistência nos estudos, particularmente após o ajustamento das diferenças metodológicas. Além disso, as características gerais do processo de escolha de cursos posteriores ao ensino de 2º grau variavam pouco de pesquisa para pesquisa, ainda que algumas delas ignorassem efeitos que outras consideravam relevantes. Aos poucos,

² Mundel, como costuma acontecer, tornou-se coautor de um trabalho original sobre escolha de educação superior: KOHN, M.; MANSKI, C. & MUNDEL, D. An empirical investigation of factors which influence college-going behavior. *Annals of Economic and Social Measurement*, 5:391-419, 1974. Isto pode explicar sua persistência.

Mundel traçou um esboço do processo de escolha e desenvolveu um senso amplo do impacto relativo das variáveis.

Com esse esboço em mãos, Mundel construiu um modelo estatístico, envolvendo dados demográficos disponíveis e estimativas específicas onde fosse possível, estabelecendo suposições razoáveis em outros casos e testando repetidamente a sensibilidade das predições do seu modelo às mudanças de premissas. Depois de certo tempo, ele desenvolveu um modelo específico que satisfazia às necessidades do Congresso e pôde afirmar com segurança que ele refletia tanto a pesquisa acadêmica corrente quanto os interesses específicos de políticas públicas que haviam motivado a sua elaboração. O modelo de Mundel evoluiu eventualmente para outro, utilizado pelo Departamento de Educação, onde continua a influenciar a formulação de políticas públicas. Sua longevidade deriva em parte de uma base teórica relativamente sólida.

Se esta história pode ser generalizada, então a perspectiva de sistemas de documentação relevantes dos pontos de vista da academia e das políticas públicas; como o ERIC e a RE-DUC, é menos desoladora do que parecia na parte anterior deste trabalho. Entretanto, os resultados positivos parecem requerer um usuário persistente, atento, capaz de criticar e integrar constatações e que deseja avaliar e fazer avançar o produto dos sistemas de documentação. Em outras palavras, o grau de utilidade desses sistemas de documentação depende em grande parte do usuário, na medida do que ele pode fazer pelo sistema. Isso sugere uma ampla ênfase aos usuários

dentre aqueles que buscam fazer os sistemas de documentação **avançar** como instrumentos de análise de políticas públicas. Essa ênfase está em geral ausente do ERIC, mas, se o presente encontro pode servir como indicador, cada vez mais presente na RE-DUC. Quero concluir com alguns comentários sobre o adequado relacionamento entre usuários e sistemas de documentação.

... Se todos sabem o que esperar...

Até aqui eu me concentrei numa história fictícia e numa real para ilustrar a difícil interação entre a análise de políticas públicas e os sistemas de documentação de pesquisa, apontando as exigências para uma conexão bem sucedida. Vou agora destacar os três aspectos cruciais que daí emergem.

Pesquisadores e analistas de políticas públicas avaliam a pesquisa de acordo com critérios diferentes.

Os pesquisadores determinam se as pesquisas atendem aos padrões aceitos de fundamentação teórica e metodologia na respectiva disciplina, dando atenção às que satisfazem a esses padrões (e arquivando-as nos sistemas de documentação), enquanto ignoram as demais. A ambigüidade surge a partir de mudanças paradigmáticas das disciplinas e das diversidades disciplinares. Os analistas de políticas públicas, por outro lado, determinam a relevância das pesquisas para as suas tarefas (os analistas virtualmente estão sempre trabalhando numa ação legislativa ou executiva), sua adequação como base para projeções (a análise de políticas públicas envolve projeções com muita frequência) e sua

oportunidade, verificando muitas vezes que só satisfaz a pesquisa específica, voltada para aquele problema de que eles estão tratando.

Nem os analistas de políticas públicas nem os pesquisadores gostam de fazer concessões quanto à sua noção de qualidade. Cada um espera que o outro faça concessões.

Isso deriva não de ciancice, mas do desejo razoável que cada lado possui de cumprir a sua própria tarefa antes de tarefa do outro. Os incentivos estão no cerne da dificuldade: os analistas de políticas públicas são recompensados por produzir a análise exigida, não por sintetizar trabalhos acadêmicos; os pesquisadores são reconhecidos por agirem segundo os cânones acadêmicos, não por modificarem as convenções da sua ciência para atender às necessidades de alguém. As exceções só aparecem quando indivíduos de cada lado obtêm satisfação por trabalhar efetivamente no outro campo: quando analistas de políticas públicas se interessam pelo contexto teórico do seu trabalho e pelo acréscimo do conhecimento ao longo do tempo ou quando pesquisadores se interessam pelas implicações práticas do seu trabalho, tendo em vista a mudança da realidade.

Uma associação produtiva entre sistemas de documentação e análise de políticas públicas envolve o fortalecimento das vantagens de ambos: por um lado, elaborar modelos amplos e teoricamente bem fundamentados, além de obter estimativas preliminares a partir das pesquisas acadêmicas; por outro lado, confiar na investigação específica para traduzir

esses modelos e estimativas em respostas úteis.

É fútil esperar que a pesquisa acadêmica por si mesma ofereça respostas completas e prontas às questões práticas ou que a análise específica de políticas públicas por si só encontrará sólida base teórica, mas cada uma é inexcusável na sua própria área. A integração dos dois domínios, entretanto, é área exclusiva da análise de políticas públicas, uma vez que a relevância da pesquisa não pode ser detectada ou avaliada enquanto não surgem questões. Isso tem implicações para as características dos usuários e a procura de meios para a pesquisa, temas que torno a focalizar em seguida.

... e está adequadamente preparado.

Apresentei acima a experiência de David Mundel porque ilustra claramente o que é necessário para que sistemas de documentação de pesquisa funcionem efetivamente e contribuam para o melhoramento da análise de políticas públicas.

Primeiro, o analista deve valorizar a necessidade de um contexto teórico e reconhecer que este freqüentemente se traduzirá em resultados empíricos específicos, que não são úteis por si sós.

Segundo, os pesquisadores e outros profissionais que trabalham com dados devem reconhecer sua limitada capacidade de prever que questões serão dirigidas aos seus dados. Eles devem desenvolver sistemas de indexação e busca capazes de lidar com questões situadas de diversas maneiras e de permitir que os usuários interessados percorram o sistema. (Em bibliotecas com estantes abertas a o

acesso dos leitores – podemos lembrar – usa-se o catálogo para achar a estante e a prateleira e então se vê o que mais está armazenado por perto. Os sistemas de documentação de pesquisa, sobretudo os computadorizados, raramente oferecem formas análogas de acesso).

Terceiro, deve ser possível recuperar com rapidez informações detalhadas dos sistemas de documentação. Períodos de espera de uma ou duas semanas entre a procura de dados significativos através de computador e a chegada de listagens detalhadas, típicos dos sistemas de documentação de pesquisa educacional, muitas vezes ultrapassam os prazos de tolerância política.

Quarto – e talvez o mais importante a longo prazo –, analistas de políticas públicas que buscam utilizar sistemas de documentação com bons resultados devem oferecer retorno aos pesquisadores e aos organizadores desses sistemas. Essa providência pode oferecer não só orientação, mas também incentivo que, de outro modo, faltaria ao trabalho acadêmico para atender às necessidades das políticas públicas.

REDUC

Se esta discussão apresenta uma

mensagem para a REDUC é a de que o desenvolvimento do sistema de **reconhecer as diferenças** entre os que para ele contribuem e os que o utilizam. Esforço considerável deve ser dedicado ao **incentivo de usuários atentos ao conteúdo do sistema**. Mecanismos administrativos e de orientação devem **maximizar a comunicação informal** entre os que produzem e os que usam a pesquisa educacional. Devem ser evitadas as estruturas que reduzem a responsabilidade do sistema, que presumem que os decisores ajustarão seu comportamento ao da REDUC ou que avaliem a qualidade de acordo apenas com os critérios dos pesquisadores ou só com os critérios dos analistas de políticas públicas.

Há muito pouca dúvida sobre a capacidade de a pesquisa educacional informar e melhorar o processo decisório.

Mas há pouca razão, dada a importância política e social das decisões em educação, para esperar que a pesquisa – e particularmente sistemas de documentação como a REDUC – tenha efeitos irresistíveis ou imediatos. Expectativas exageradas implicam, nessas circunstâncias, em receber decepcionantemente pouco. Ter esperança e preparar-se para o melhor – sem, contudo, esperá-lo! – pode muito bem levar ao sucesso.

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL A NÍVEL DE DOUTORADO — RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Edivaldo M. Boaventura
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Introdução

O presente relato tem como propósito ser útil e sugestivo a todos os que trabalham na área da Administração Educacional, com vista aos problemas da formação específica. Com a experiência em outro sistema de educação, tem-se a referência do caminho seguido, suas etapas e seu currículo, com ênfase em alguns dos seus conteúdos. A comunicação reflete a vivência em um programa de doutorado em Administração Educacional, na Universidade do Estado da Pennsylvania — Penn State. A experiência foi precedida e sucedida da participação do autor como professor e coordenador de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia.

O foco central desta comunicação é a fase da obtenção dos créditos no programa de doutorado, porém seus efeitos se prolongam nos exames e nas pesquisas. Na etapa dos cursos, as disciplinas objetivam fornecer o lastro de conhecimento teórico ou instrumental pela revisão da literatura, atualização da produção científica mais recente, aprendizagem de métodos, técnicas e processos de investigação que habilitem melhor o aluno pós-graduando como futuro pesquisa-

dor. Dessa forma, o currículo de doutorado não contém todo o programa, mas fornece uma idéia aproximada dos componentes e representa o seu núcleo. Um programa de doutorado vai muito além, podendo ser sintetizado em três etapas — cursos, exames e pesquisas — com o cumprimento de algumas condições, como residência no *campus*, aprovação nos exames de candidatura, de qualificação e final, elaboração de uma dissertação satisfatória. Um doutorado consiste, por outro lado, em uma série de combinações de cursos, seminários, trabalhos individuais e investigações.

No que concerne ainda à organização do currículo, dois tipos de disciplinas devem ser preliminarmente explicitados. Matérias que conduzem predominantemente ao conteúdo da formação profissional, como Direção Escolar e Direito Educacional, bem assim aquelas que levam à aprendizagem da pesquisa. A habilitação em pesquisa merece destaque pela vinculação com os exames de qualificação e sua aplicação na dissertação. A elaboração da dissertação, nas etapas finais do doutorado, funde conteúdos e métodos, por isso a tese é a síntese de todo o esforço do programa cumprido.

O trabalho se limita a alguns aspectos do currículo, focalizando-o principalmente do ponto de vista das disciplinas da área de Administração Educacional e, depois, das matérias fora do campo profissional.

Áreas e disciplinas em Administração Educacional

As matérias de um programa de Administração Educacional podem ser agrupadas em sete áreas:

* Comunicação apresentada ao XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), realizado em João Pessoa, Paraíba, de 3 a 7 de novembro de 1986.

Tabela 1 – Áreas em Administração Educacional

Nº	ÁREAS
1	Teoria da Organização e Administrativa
2	Pesquisa em Educação, Trabalho de Campo, <i>Survey</i> e Método Experimental
3	Direito Educacional ou Planejamento da Construção Escolar
4	Economia da Educação ou Finanças
5	Políticas da Educação
6	Administração de Pessoal e Negociações
7	Direção Escolar e Supervisão

Fonte: Prospectus of Graduate Programs in Educational Administration. The Pennsylvania State University, 1980.

As áreas assim concebidas direcionam a escolha dos cursos no decorrer do programa, influenciadas pelas matérias dos exames escritos de qualificação, que podem ser cobertas por uma ou mais disciplinas, contanto que no final da etapa dos cursos se obtenha um número razoável de créditos, geralmente em torno de quarenta e cinco.

Uma vez terminados os cursos, é possível se relacionar as disciplinas efetivamente cursadas com a área correspondente. Conforme a escolha das disciplinas pelo autor, as áreas com as respectivas disciplinas constituem a Tabela 2 – Áreas e disciplinas em Administração Educacional. A Tabela 2 é uma ilustração que comprova que cada aluno perfaz o seu próprio currículo dentro de uma programação dada.

Com as áreas previamente determinadas, por um lado, e com as disciplinas realmente cursadas por outro, certos aspectos científicos, pedagógicos e profissionais são ressaltados com a finalidade de contribuir para a melhor formação do administrador da educação.

A base na Teoria Organizacional e Administrativa

O primeiro ponto a ressaltar é a Teoria Organizacional e Administrativa como base para a formação do administrador educacional. De início, verifica-se logo a elevada posição que a teoria ocupa no programa. Tanto o curso introdutório de Administração Educacional, quanto os seminários sobre o Uso da Teoria em Administração Educacional acerca das Escolas como organizações deixam transparecer como a educação incorporou os resultados das investigações teóricas e empíricas da Teoria da Administração. As obras clássicas são seguidas e comentadas, como as de Chester I. Barnard, Chris Argyris, Goerge Homans, James G. March, Herbert A. Simon, Amitai Etzioni e muitos outros.

Além desse referencial teórico, os principais líderes do pensamento administrativo na educação desenvolvem suas teorias, constroem suas hipóteses, que vêm a constituir um corpo sólido de conhecimentos baseados nos clássicos da Teoria Organizacional e Administrativa. São bem exemplos

The Use of Theory in Educational Administration¹, de Arthur P. Coladarsi e Jacob W. Getzels, os quais concluem que a unidade de base na

Tabela 2 – Áreas e disciplinas em Administração Educacional

Nº	ÁREAS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
	I TEORIA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA	
1	Administração Educacional	02
2	Uso da Teoria em Administração Educacional	02
3	Escolas como Organizações	02
	II PESQUISA EM EDUCAÇÃO, TRABALHO DE CAMPO, SURVEY E MÉTODO EXPERIMENTAL	
4	Introdução à Pesquisa Educacional*	02
5	Método Histórico*	03
6	Seminário em Pesquisa sobre a Escola Pública	06
7	Pesquisa de Tese	-
8	Preparação de Tese	-
	III DIREITO EDUCACIONAL	
9	Controvérsias Substantivas do Direito Educacional	03
10	Aspectos Legais da Administração Educacional	03
11	Área de Estudos sobre a Estrutura Legal da Educação Brasileira	04
	IV ECONOMIA DA EDUCAÇÃO**	
12	Economia da Educação	03
	V POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	
13	Políticas da Educação	03
14	Área de Estudos sobre Sistemas Educacionais	02
15	Área de Estudos sobre Modelos de Educação Geral	03
	VI GERÊNCIA DE PESSOAL	
16	Gerência de Pessoal e Negociações	03
	VII DIREÇÃO ESCOLAR E SUPERVISÃO	
17	Direção Escolar	02
18	Supervisão	03

* Embora integrando a área de pesquisa, os créditos foram tomados em departamentos outros fora do enfoque profissional da Administração Educacional.

** A parte dos créditos transferidos encontra-se situada nesta área, principalmente Planejamento Educacional.

¹ COLADARCI, Arthur & GETZELS, Jacob W. **The use of theory in educational administration**. Stanford, Stanford University Press, 1955.

teoria e na prática administrativa são as relações interpessoais; **The School as a Formal Organization**, de Bidwell, que integra, não por acaso, **The Handbook of Organizations**²; **Educational Administration as a Social Process**³, de Getzels, Lipham e Campbell, esforço de construção do modelo nomo-técnico-idiográfico da personalidade/papel; e muitos outros trabalhos, como os de Daniel E. Griffiths, Andrew W. Halphin, Roald F. Campbell, Raymond E. Callahan, Donald Willower e Robert G. Owens.

Como enfoque das ciências do comportamento aplicado à Administração Educacional sobressaem os temas da escola como burocracia, como miniatura da sociedade, como organização, como sistema social: da teoria do papel e dos seus diversos conflitos, da subcultura do professor e do aluno, da ideologia do *pupil control*, da teoria dos sistemas de educação que tem seu núcleo no sistema de instrução. Enfim, o esforço teórico a partir dos anos cinqüenta na Administração Educacional está vinculado à fase do *behavioral approach*.

Com tais fundamentos, a Administração Educacional desenvolve-se teoricamente e se diferencia bastante das noções administrativas e legais vigentes, na maioria dos cursos de graduação em Administração Escolar.

A habilitação em pesquisa para a dissertação

Além do suporte na Teoria da Organização, um segundo aspecto a ser enfatizado na pós-graduação em Administração Educacional é a habilitação em pesquisa. Há vários ângulos para a abordagem deste assunto. Aqui interessa, todavia, o seu pleno e direto emprego na dissertação.

A pesquisa em educação instrumenta-se desde os guias bibliográficos em pesquisa educacional, como o de Dorothea Berry⁴, até as indicações para a feitura da proposta de dissertação, com as de Egon G. Guba⁵, e o didático **The Proposal Cook Book**, de J. Bruce Francis et alii⁶. Digna de menção é a colaboração dos expositores da matéria, que muito ajudam na aprendizagem da pesquisa, como Robert M. Travers⁷, Donald Ary⁸ ou o renomado Fred Kerlinger⁹ com a sua obra **Foundation of Behavioral Research**.

⁴ BERRY, Dorothea M. **A bibliographic guide of educational research**. Metuchen, Scarecrow, 1975.

⁵ GUBA, Egon G. **Guides for the writing of proposals**. In: CULBERTSON, Jack A., ed. **Educational research: new perspectives**. Danville, The Interstate Printers and Publishers, 1963.

⁶ FRANCIS, G. Bruce et alii. **The proposal cookbook**. Buffalo State University of New York, 1975.

⁷ TRAVERS, Robert. **An introduction to educational research**. New York, MacMillan Publishing, 1978.

⁸ ARY, Donald et alii. **Introduction to research in education**. 2.ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

⁹ KERLINGER, Fred N. **Foundations of behavioral research**. 2.ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

² BIDWELL, Charles E. **The school as a formal organization**. In: MARCH, James G., ed. **The handbook of organizations**. Chicago, Rand McNally, 1965.

³ GETZELS, Jacob W; LIPHAM, James M. & CAMPBELL, Roald F. **Education administration as a social process**. New York, Harper and Row, 1968.

Os créditos obtidos em pesquisa, certamente por mais de um curso, são submetidos ao teste nos exames de qualificação. Além dos cursos para conhecimento e habilitação em pesquisa, o professor-orientador deve ajudar na escolha da bibliografia e na discussão dos principais tópicos da investigação educacional com vista aos exames de qualificação, onde a exigência em pesquisa é muito forte. A exigência justifica-se por ser o Ph.D. um grau eminentemente acadêmico; e quem a ele se destina deve demonstrar não somente conhecimento discursivo no investigar, como também ser capaz e hábil para conduzir independentemente o problema da pesquisa. Toda a dissertação nasce da formulação do problema. De onde retirá-lo? Três fontes são tidas como as mais usuais: a experiência profissional do autor, a aplicação de uma teoria ou a revisão da literatura.¹⁰

Enfim, uma vez o aluno candidato ao doutorado, já uma fase dentro do programa, espera-se que seja capaz de conceituar e operacionalizar um problema de pesquisa como ponto central da dissertação, utilizando a metodologia mais apropriada.

A habilitação em Pesquisa Educacional adentra para o preparo da proposta de tese que deve enfatizar principalmente os quatro requisitos básicos:

- 1) definição do problema de pesquisa, a ser apresentado por escrito e discutido em seminário;
- 2) revisão da literatura, com a apresentação de referências também expostas em seminários;
- 3) estrutura e planejamento da

pesquisa, com apresentação de hipóteses e variáveis;

- 4) metodologia, isto é, emprego do método experimental, *ex post facto*, *survey*, trabalho no campo, observação participante ou ainda o método histórico.

Todos esses passos são sucessivamente apresentados, discutidos e reformulados para conduzir à elaboração da proposta. No particular, são úteis os manuais destinados à feitura do projeto de tese, como os de George R. Allen¹¹ e Paul Leedy¹². Uma vez pronta, a proposta é discutida no Seminário sobre Pesquisa de Tese, para ser apresentada ao comitê e aprovada pelo exame de defesa da proposta.

Aprovada a proposta, é iniciada a análise dos dados. Terminada análise e redação, permanentemente trabalhadas com orientador, a tese é entregue ao comitê. E o exame oral-final para a defesa da tese – o último dos exames. Aprovada a tese, falta apenas a aceitação. Retificada formalmente, é definitivamente entregue e depois colocada na biblioteca.

A tese é, assim, o resultado último do processo de doutorado. É o produto final da pós-graduação. Materialmente, é o relatório de pesquisa; intelectualmente, é a contribuição do pesquisador para o acervo comum do conhecimento humano, podendo ser ainda a sistematização metódica de um tema. A tese não surge *ex-abrupto*, vai fluindo, germinando, apontando

¹¹ ALLEN, George R. The graduate student's guide to theses and dissertations. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

¹² LEEDY, Paul D. Practical research: planning and design. New York, MacMillan, 1974.

¹⁰ ARY, Donald et alii, op. cit., p.42.

no correr dos cursos, dos seminários, das leituras, das conversas com professores e colegas. Na seqüência desse tipo de doutorado, o candidato geralmente só começa a se envolver com a tese após a obtenção dos créditos dos exames de qualificação.¹³

Além do lado instrumental, o problema da aprendizagem da pesquisa envolve outro de ordem moral. É a proteção dos direitos humanos, da mente e do corpo, para a qual a universidade deve ter normas e procedimentos próprios. Trata-se, pois, de um problema ético.

Em conclusão, a aprendizagem em pesquisa deve habilitar para sua aplicação na proposta de tese e, sobretudo, para a sua execução.

A base legal da Administração Educacional

O Direito Educacional, mesmo no nível fragmentário em que se encontra entre nós, é fundamental como base legal da administração e como proteção às partes integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Não obstante ter o Brasil uma longa tradição jurídica, o Direito Educacional carece de espaço no currículo da Administração da Educação. A terminologia "Legislação de Ensino" demonstra o estágio em que se encontra. Em sendo tão-somente uma legislação e não um ramo da Ciência Jurídica não chega a formar um corpo doutrinário de princípios. A situação assemelha-se historicamente à Legislação Trabalhista de quarenta ou cin-

qüenta anos atrás. Além do mais, o Direito da Educação, academicamente falando, não tem posição definida no ordenamento jurídico, como o Direito do Trabalho ou mesmo o Direito Agrário, novos ramos da Ciência do Direito. Muito pelo contrário, a Legislação de Ensino é ainda um conjunto disperso de leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias que não chegam a formar uma disciplina jurídica. É provável que uma parte se localize no Direito Administrativo, principalmente os institutos da educação pública, mas há outra que é essencialmente educacional e não se ajusta às suas características.

Além de fornecer a estrutura legal da educação, isto é, dos organismos, dos direitos e deveres do Estado e da família, o Direito Educacional estabelece o conjunto de relações entre os poderes públicos, escola, igreja, direitos do aluno, do professor e do servidor, apuração do ilícito estudantil e da fraude escolar. As fontes tanto podem ser legislativas como administrativas, dispondo sobre as diversas normas educacionais, constitucionais, como a obrigação da prestação de educar pelo Estado; legislativas federais, como as diretrizes e bases da educação nacional; e legislativas estaduais, como as que disciplinam as Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação. Em poucas palavras, o Direito Educacional não apenas trata dos dispositivos da organização escolar, mas também da definição de direitos e deveres das partes presentes no ensino. Por isso é definido como o conjunto de normas que trata dos alunos, professores e administradores enquanto envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É a concepção de Renato Di

¹³ BOAVENTURA, Eivaldo M. Etapas do doutorado. In: _____. **Universidade e multiversidade**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

Dio.¹⁴

A sua ausência no currículo da Administração Educacional tem sido prejudicial aos currículos de pós-graduação, na altura em que eles se encontram, ou então, deficiente é a sua presença como legislação na graduação.¹⁵

A experiência estrangeira é significativa no particular pelo elevado padrão de sistematização a que chegou o Direito Educacional (*School Law, Educational Law ou Education Law*). Tem-se manifestado em várias fontes legais e jurisprudenciais, em especial estas últimas, dada à natureza do sistema jurídico da *common law* do Direito Norte-Americano.¹⁶

A existência dessas e de outras fontes permitiu a Arval A. Morris escrever uma substancial obra sobre **The Constitution and American Education**¹⁷, num país onde a Constituição Federal não fala uma vez sequer em educação. Assim, é importante o cotejo dos dois sistemas legais, brasileiro e norte-americano, no que concerne à educação.

Economia, política e planeamento da educação

As ciências sociais aplicadas à

¹⁴ DI DIO, Renato A.T. **Contribuição à sistematização do Direito Educacional**. Taubaté, Universidade de Taubaté, 1982.

¹⁵ SANDER, Beno. **The training of educational administration in Brazil**. Trabalho apresentado ao IXth Annual Meeting of AERA, San Francisco, 1979.

¹⁶ BOAVENTURA, Edivaldo M. Os sistemas legais e sua influência no Direito Educacional. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília (84):215-20, out./dez. 1984.

¹⁷ MORRIS, Arval A. **The Constitution and american education**. St. Paul, Min., West Publishing, 1974.

educação, além da Administração e do Direito, não estariam completas se não contassem com a participação da Economia e as Políticas de Educação. Entre a Economia e as Políticas se coloca o problema do Planeamento Educacional.

O Planeamento da Educação recebeu, nas décadas de sessenta e setenta, certa ênfase por influência dos organismos internacionais, especialmente da UNESCO, sem a atenção equivalente da administração que certamente teria mais condições em acioná-lo. A função de planejar foi hipertrofiada, enquanto a administração, da qual o planeamento é parte, ficou quase sem ser lembrada nas programações da educação. O desenvolvimento da pós-graduação em educação no Brasil e a troca de informações entre os muitos professores que fazem os programas de Ph.D., nos USA, têm permitido a discussão do planeamento em face da administração.

O Planeamento Educacional trouxe, ingavelmente, à discussão muitas das questões da Economia da Educação e dos Recursos Humanos, em particular as contribuições de Theodore W. Shultz¹⁸ e outros sobre educação como investimento, taxa de retorno, financiamento, custos e despesas com o ensino.

Aparar da crítica à teoria do capital humano, a análise da função de produção em educação continua presente e útil, desde quando o serviço da educação atua sempre a custos crescentes. Além das relações de renda e educa-

¹⁸ SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano**. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

ção como resultado das diferentes éticas, segundo Eric A. Hanushek¹⁹, o enfoque econômico da administração aplicado à análise de sistema, à análise de custo, à alocação de recursos no processo da tomada de decisões é outro aspecto útil da abordagem econômica da educação, como a de J. Alan Thomas²⁰.

Com referência às políticas da Educação, não poderia faltar na capacitação do administrador educacional o estudo do relacionamento entre poder e escola. Lutz e Iannacone²¹, por exemplo, estudam a participação das forças locais nas decisões educacionais. Lutz, em particular, analisa os modelos e os sistemas aplicados à educação, aprofundando-se nos métodos nas conceituações do poder político na educação. No caso brasileiro, as relações federais *versus* estaduais, estaduais *versus* municipais, urbanas *versus* rurais ou periféricas merecem estudos mais minuciosos com vista à assistência técnica e financeira da União para os Estados e destes para os Municípios.

Em resumo, importa para a Administração Educacional que o Planejamento seja acionado juntamente com a programação, com uma das funções da administração. Enquanto a Economia colabora mais para a análise do fenômeno educativo, as Finanças, especialmente as técnicas de elaboração e execução do orçamento, contribuem

diretamente para a ação administrativa.

Gerência e direção na escola

Um bloco de matérias de natureza nitidamente gerencial e instrumental compõe ainda o currículo, tais como Gerência de Pessoal e Negociações, Direção Escolar e Supervisão.

A Gerência de Pessoal encara a escola como uma unidade decisória. Com base nos estudos de Douglas McGregor, Abraham H. Maslow, Chris Argyris, Frederick Herzberg, Rensis Likert, procura-se conhecer o comportamento do pessoal, suas motivações e interesses, para melhor conduzi-lo segundo os objetivos da administração. Bem assim, é o estudo das negociações, seus procedimentos e suas etapas, arbitragem e resolução das reclamações, em termos de administração dos conflitos e das emergências.

Destaque à parte merece a Direção Escolar²² (*Principalship*), que objetiva diretamente o diretor da escola, suas funções e papéis, sendo os principais o seu relacionamento com o programa de instrução, com o pessoal de direção e os estudantes, com os recursos financeiros e físicos, sem esquecer sua liderança na comunidade, inclusive com a Associação de Pais e Mestres e com outras unidades do sistema educacional. No conjunto das funções do diretor está também a supervisão que ele exerce no relacionamento da escola, da colocação da Supervisão como disciplina.

¹⁹ HANUSHEK, Eric A. *Education and race*. Toronto, Lexington Books, 1973.

²⁰ THOMAS, J. Alan. *The productive school*. New York, John Wiley, 1971.

²¹ LUTZ, Franz & IANNAONE, Lawrence. *Public participations in local school districts*. Toronto, Lexington Books, 1978.

²² LIPHAM, James M. & HOEH JR., James A. *The principalship*. New York, Harper and Row, 1974.

Enquanto as demais áreas focalizam a Administração Educacional do seu ângulo específico, seja jurídico ou econômico, neste último bloco o ponto central é instrumentalizar a Direção Escolar para que possa liderar e agir.

Disciplinas fora da área profissional

Se há liberdade de escolha das disciplinas que compõem a Administração Educacional, contanto que sejam cobertas as matérias correspondentes, a matrícula funciona com maiores opções para as disciplinas que integram a Tabela 3, a seguir.

Além dos cursos de caráter metodológico já relacionados no conjunto das disciplinas de Pesquisa em Educação, Introdução à Pesquisa da Educação e método Histórico, créditos são necessários e aconselháveis em outros

Departamentos. Assim, por exemplo, em Fundamentos Culturais da Educação, isto é, Sociologia, Filosofia, História da Educação, há possibilidades de estudos em Educação Comparada e Educação nos Países Latino-Americanos, pelo relacionamento com o problema da dissertação.

Como a principal figura do Administrador Educacional é o diretor de escola, sendo uma de suas funções a supervisão do currículo, logo, créditos af instrumentalizam o papel do diretor.

Com a finalidade de melhor capacitar o professor, as disciplinas de Psicologia Educacional, Fundamentos Psicológicos para o Ensino Superior e Dinâmica de Grupo em Sala de Aula são úteis a todos os que fazem o Doutorado na condição de docentes e que retornam à sala de aula depois de concluído o programa.

A Psicologia Educacional e as demais disciplinas da área fora do enfo-

Tabela 3 – Disciplinas fora da área profissional de Administração Educacional

Nº	ÁREAS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
1	I FUNDAMENTOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO Introdução à Educação Comparada Educação nos Países Latino-Americanos	03
2		03
3	II CURRÍCULO E INSTRUÇÃO Organização do Currículo da Escola Secundária	03
4	III PSICOLOGIA EDUCACIONAL Fundamentos Psicológicos para o Ensino Superior Dinâmica de Grupo em Sala de Aula Introdução à Pesquisa da Educação*	02
5		02
6		-
7	IV HISTÓRIA Método Histórico*	-
	TOTAL DE CRÉDITOS*	13

* Os créditos já foram somados à área de Pesquisa em Educação, na Tabela 2.

que profissional da Administração Educacional correspondem ao domínio conexo.

Integralização dos créditos

A experiência anterior pode ser sempre valorizada para quem realiza cursos em Administração Educacional. Em se tratando de mestrado ou curso de treinamento acreditado e com duração de um ano, a transferência de

créditos pode corresponder até a trinta créditos/ano. Como também é possível que, durante o doutorado, haja necessidade de cursos a nível e graduação, geralmente em Língua Estrangeira ou Matemática, os quais não são computados. Assim, os créditos obtidos na área de Administração Educacional, acrescidos daqueles fora da área profissional e mais os transferidos de cursos anteriores, formam a Tabela 4.

Tabela 4 – Integralização dos créditos

ORIGEM	QUANTIDADE DE CRÉDITOS
Área de Administração Educacional	48
Fora da Área Profissional	13
Transferidos	30
TOTAL DE CRÉDITOS	91

Conclusão

Num currículo de Administração Educacional, há vários outros aspectos que podem ser enfatizados e sugeridos; todavia, com base na experiência do programa de doutorado desenvolvido em Penn State, as sete áreas estão testadas. No que tange às áreas profissionais, é importante utilizar os resultados da Teoria da Administração Educacional, que continua a crescer como emprego da pesquisa. A formação do administrador educacional exige disciplinas como o Direito Educacional, e não apenas da Legislação de Ensino. A ênfase dos anos passados privilegiou o Planejamento Educacional em detrimento da sua situação como uma das funções da Administração. As políticas de Educação devem levar em consideração os relaciona-

mentos intergovernamentais União, Estados e Municípios. Por fim, além dos aspectos organizacionais, metodológicos, jurídicos, econômicos e políticos, há um grupo de disciplinas diretamente vinculadas à função do Diretor Escolar que visa unificá-lo dos instrumentos da Gerência de Pessoal e da Supervisão para a sua maior eficiência. Complementando a concentração da Administração Educacional, é sempre aconselhável créditos em áreas fora do enfoque profissional para o enriquecimento da mesma, bem assim, a experiência anterior poderá ser valorizada e integrada pela transferência de créditos obtidos em programas de pós-graduação.

Finalmente, para que a Administração Educacional possa realmente funcionar com essas bases, requisitos e esquemas curriculares de formação,

torna-se necessário uma crescente descentralização dos sistemas estaduais de educação e o aumento da autonomia da direção das escolas. Num regime centralizado, não há por-

que se cogitar da tomada de decisões por parte do diretor de escola, que tão bem personifica a figura do administrador educacional.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP desde 1944, é destinada a educadores, pesquisadores, cientistas sociais, especialistas em educação, estudantes universitários e a todos os interessados pelo estudo sistemático e científico da educação.

Visando abrir maior espaço ao estudo e discussão de assuntos relacionados à educação, a Revista aceita e estimula a colaboração de estudiosos da área, solicitando, para tanto, que os artigos enviados abordem temas educacionais ou afins e se destaquem por sua qualidade, clareza e caráter científico.

Ressalte-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos busca, sobretudo, a criatividade. As orientações abaixo apresentadas constituem normas comuns às diferentes publicações periódicas e têm como objetivo tanto a normalização bibliográfica das edições como a agilização do processo de produção editorial. Na impossibilidade de apresentação dos trabalhos segundo as normas gerais, os editores se reservam o direito de proceder a sua adequação.

Os artigos devem ser inéditos, datilografados em espaço dois, limitando-se sua extensão a cerca de 30 laudas, com 30 linhas cada. Torna-se necessário que os trabalhos sejam remetidos acompanhados de um resumo de aproximadamente 15 linhas (meia lauda) e, quando possível, das respectivas versões para os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, tendo em vista sua circulação internacional. Igualmente, as colaborações deverão ter suas referências bibliográficas completas e elaboradas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A publicação dos trabalhos dependerá de parecer favorável emitido pelo Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília, DF.