

mprestim

1318233

1318233

Brasília
Ano VII
nº 39
abr./jun.
1988

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores.

JIBEC - PERIODICOS

CL. _____

ORIGEM D

DATA 11/08/88



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF

M E C

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SUMÁRIO

REC - PERIODICO

POD10496

INFORM D

DATA 11/02/88

ênfoque

Educação e Legislação Ordinária — Há Razões para Esperança?
Sofia Lerche Vieira

O Ensino Fundamental na Política Nacional de Educação — Alguns Aportes
Elba Siqueira de Sá Barretto

Utopia de uma Escola de 2º Grau Centrada no Processo de Trabalho - Reflexões sobre as Bases e Diretrizes de uma Nova Lei de Educação

Maria Aparecida Ciavatta Franco

Criança e Legislação - A Educação de 0 a 6 Anos
Sonia Kramer

Educação de Adultos: um Início de Conversa sobre a Nova Lei de Educação
Sérgio **Haddad**

Ensino Superior, Universidade e a Nova LDB: Encaminhamento de Solução
Maria de Lourdes Fávero

A Educação de 3.º Grau na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Glaura Vasquez de Miranda

A Pós-graduação e a Nova Lei de Diretrizes e Bases
Carlos Roberto Jamil Cury

Por Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

A Discussão Nacional sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED

resenhas

Política e Educação no Brasil - O Papel do Congresso Nacional na Legislação de Ensino
Dermeval Saviani

A Caminho da Lei 5.540/68 - A Participação de Diferentes Atores na Definição da Reforma Universitária

Maria Auxiliadora Nicolato

bibliografia

Lei de Diretrizes e Bases da Educação

painel

Noticias Educacionais

EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO ORDINÁRIA - HÁ RAZÕES PARA ESPERANÇA?

Sofia Lerche Vieira*

Em meio a uma situação em que a desesperança e a descrença erigiram-se em palavras de ordem, cá estamos, na perspectiva de refletir sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O encaminhamento dos trabalhos na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) nem sempre tem sido o melhor. A imprensa e os meios de comunicação apresentam à sociedade um Legislativo influenciado por muitas interferências alheias aos interesses populares. Por que discutir as questões da educação, quando tudo em volta parece nebuloso? Pelo simples dever de dizer que ainda resta uma esperança? Há razões concretas para travar uma discussão como esta, em que pesem tantas evidências em contrário? Que garantias se tem de que o Congresso venha a acatar projetos da sociedade organizada nas votações da legislação ordinária? Antes de procurar responder a tais indagações, porém, se faz necessário refletir um pouco mais detidamente sobre o próprio lugar do Poder Legislativo na tessitura do corpo social.

Face à compreensão de que o Estado é uma expressão da sociedade política e da sociedade civil, e de que o Parlamento é o poder estatal mais próximo desta última (GRAMSCI, 1975), alguns elementos devem ser considerados. O Congresso não está fora da vida social. Se na sociedade há embates e antagonismos entre interesses conflitantes, também no Parlamento esses choques se fazem presentes. De algum modo, pois, ele se mostra como uma espécie de espelho onde os dilemas da nação manifestam-se em feições nem sempre amenas. Assim, numa sociedade marcada pe-

la "verticalidade das desigualdades sociais", o Legislativo há de refletir essas desigualdades. O lugar por ele ocupado, "bem como sua importância política estão na razão direta do grau de organização da sociedade civil, que, por sua vez, é determinada pela forma de produção material dominante" (SAVIANI, 1987, p.29). De tal maneira, não é por acaso que o poder econômico manifesta sua presença nos trabalhos de uma Constituinte. Aliás, no Brasil, o poder econômico sempre foi marcante na elaboração das diversas cartas constitucionais, desde a primeira Constituinte, convocada por D. Pedro I, até a mais recente, eleita em 1986. Entretanto, a despeito da influência dos grandes grupos e do caráter marcadamente conservador do Congresso, nele também estão presentes, ainda que de forma minoritária, algumas das forças do novo. E, aqui, estaria uma pequena réstia de luz, por onde se poderia vislumbrar a possibilidade de melhores dias para a maioria da sociedade brasileira, e para a educação, em particular, a partir de uma ação desencadeada pelo Parlamento.²

Ora, se de um lado, é importante ter em mente que o projeto educacional não é obra da legislação, mas da organização da sociedade³, por outro lado, este reconhecimento não implica minimizar o papel (ainda que simbólico) que a legislação possa ter sobre a realidade social. E importante compreendê-la, mesmo porque "constitui o

* Professora da Universidade Federal do Ceará.

- 1 Para maiores esclarecimentos a respeito da história das Constituintes e Constituições no Brasil, ver: IGLÉSIAS, 1985. Sobre a influência do poder econômico na eleição da última ANC, conferir: HAGE, 1987.
- 2 Dermeval Saviani, estudioso do assunto, afirma: "Dada a maior representatividade do Parlamento em relação ao conjunto da sociedade, pode-se compreender porque, por pressões da sociedade civil, se possa chegar à aprovação de leis de interesse da população, sem que, entretanto, como tem ocorrido frequentemente no Brasil, tais leis ganhem plena vigência". Conforme: SAVIANI, 1987, p. 17.
- 3 Observa SAVIANI: "a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra". Op. cit. p. 10

instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha" (SAVIANI, op. cit. p. 10). Do mesmo modo, seu estudo "se revela um instrumento privilegiado para a análise e crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa" (idem).

Com a idéia de que se procure estudar o lugar do Congresso na vida nacional, não se pretende um mero exercício abstrato de contemplação. Se o fazemos é por entender que há uma mediação entre o corpo social e o Parlamento. Embora o objetivo possa ser a manutenção da hegemonia do Estado sobre a maioria da sociedade, de um modo ou de outro, as contradições geradas no jogo político-social propiciam um certo avanço no campo dos direitos sociais. Uma tendência neste sentido pode ser captada na Constituição que vem sendo elaborada desde o início de 1987. Segundo o testemunho de seu Presidente, esta "será uma Constituição progressista e contemporânea. Os ganhos sociais foram notoriamente grandes. Nunca aconteceu isso em toda a história constitucional no Brasil" (ISTO É, 1988, p. 20). Em depoimento sobre "A Educação na Constituinte", o deputado constituinte Jorge Hage (PSDB/BA) afirmava: "em minha opinião, o projeto que estamos elaborando (...) é infinitamente melhor do que (...) em qualquer época sonhei que nós pudéssemos obter" (HAGE, 1987). Também constituintes mais à esquerda do espectro político-ideológico registraram os avanços democráticos do texto aprovado em primeiro turno, a exemplo do deputado constituinte Roberto Freire, líder do PCB (FREIRE, 1988).

Situado de forma breve o lugar do Parlamento e da legislação na sociedade, passemos os olhos sobre algumas lições da história, tentando articular o que foi visto acima com algo que interessa-nos muito de perto - a educação. Analisando o "papel do Congresso Nacional na legislação do ensino", Saviani concluiu que este desempenhou funções distintas nos dois momentos mais recentes da vida social brasileira em que a legislação escolar foi objeto

de votação: entre 1948 e 1961 e, depois, em 1968 e 1971, quando foram votados, respectivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.⁴ No primeiro caso, o Parlamento exerceu uma alteração do espírito da lei, "desfigurando o projeto original". No segundo caso, houve uma preservação do espírito da lei, tendo sido o Parlamento cooptado pelo Executivo para aprovar, sem maiores alterações, o projeto original (SAVIANI, op. cit. p. 146). Em ambas as conjunturas, o Congresso recebeu projetos elaborados pelo Executivo e o seu poder, segundo Saviani, exerceu-se basicamente através da apresentação de emendas (idem, p. 15).

A tramitação dos projetos sobre a educação nacional ocorreu de acordo com características distintas, por uma série de circunstâncias. Do final da década de quarenta ao início da de sessenta, o país atravessava um período de redemocratização, resultante da queda do Estado Novo e da instalação da República Populista. A partir de 1964, todavia, a nação passou a viver sob os efeitos do golpe militar. A Constituição de 1946 foi fruto de uma Constituinte, enquanto que durante o regime autoritário "não convocaram Constituinte, usaram o Congresso, já tão dócil e submisso. Ademais, era um Congresso que sofrera sangrias, podado de seus elementos mais expressivos" (IGLÉSIAS, op. cit. p. 91).

Se o projeto da LDB resultara de um longo processo de gestação, iniciado em 1946 e concluído em 1961, no caso da legislação de ensino promulgada sob a égide do regime militar, a reforma foi "assunto de gabinete". O projeto de reforma do ensino superior entra na ordem do dia do Congresso Nacional em 7 de outubro de 1968, e a Lei 5.540 é promulgada a 28 de novembro do mesmo ano. Igualmente, o projeto de reforma do ensino de primeiro e segundo graus segue rápido encaminhamento: a mensagem de lei é lida em junho de 1971 e aprovada no dia 27 do mês seguinte. ,

4 A Lei nº 5.540/68 fixou "normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média" e a Lei nº 5.692/71 fixou "diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus" (SAVIANI, 1987).

A lenta tramitação da LDB não deve ser interpretada como fruto do aprimoramento do projeto apresentado pelo Executivo. Antes pelo contrário, esse período serviu para que o texto passasse por diferentes instâncias do Legislativo e fosse alvo de várias versões. Dentre essas, a mais discrepante em relação ao texto original foi o chamado Substitutivo Lacerda (1958-9). Esta versão subverteu a ordem do debate que até então vinha sendo travado, desviando-o para a discussão em torno da "liberdade de ensino", rótulo sob o qual abrigavam-se os interesses ligados ao ensino particular.⁵ Re-corde-se que o texto original havia sido elaborado por educadores confessadamente comprometidos com a defesa do ensino público, dentre eles, Lourenço Filho e Almeida Júnior.⁶

Uma análise das marchas e contramarchas da LDB, por certo, esclareceria muito a seu respeito, todavia, ultrapassa os limites de um trabalho como este. Registre-se apenas que a inversão de rumo provocada no projeto da LDB colaborou para desencadear um amplo debate de âmbito nacional, onde as posições em defesa de interesses **publicistas** e **privatistas** puderam manifestar-se em sua plenitude. Dentre os produtos gerados por esta polêmica, destaque-se: o Manifesto dos Educadores - mais uma vez convocados (1959) - que pretendeu dar continuidade ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Neste documento, os intelectuais paulistas firmavam uma posição claramente favorável a uma escola **pública liberal e democrática**.⁷

Como a votação das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 realizou-se no contexto do autoritarismo, compreende-se o eloqüente silêncio da maioria dos intelectuais naquele período. Registre-se, porém, a crítica veemente de Florestan Fernandes ao projeto de reforma do ensino superior, elaborado por uma comissão de especialistas que

se dispôs a colaborar com o Executivo (FERNANDES, 1975). Houve, obviamente, posições contrárias ao projeto do governo, inclusive no interior do próprio Congresso Nacional.⁸ Mas o debate, quando ocorreu, limitou-se às universidades e outros espaços res- tritos a uma minoria.

Após essa digressão em torno do debate sobre a legislação do ensino no passado, voltemos de novo o olhar para o presente. Para muitos segmentos da sociedade, o ocaso do período autoritário encerrava a esperança de melhores dias. O movimento das diretas (1984) constituiria uma espécie de símbolo do final do "antigo regime" e a promessa do futuro, onde uma Nova República iria florescer - esta parte da história todos, até mesmo os mais jovens, bem conhecem. A realidade iria mostrar que as sementes lançadas no período do obscurantismo brotariam em tempos de "sofrida transição" para a maioria da sociedade. De fato, "não se passa de uma ordem fechada, autoritária, a outra aberta, democrática, por simples mágica (...) e o problema é não só o aspecto legal mas a prática das instituições" (IGLÉSIAS, op. cit. p. 96-97). O caminho a percorrer seria tortuoso, pontilhado por altos e baixos, por obstáculos que se apresentavam a cada passo...

Eleita a Assembléia Nacional Constituinte, começaram as atividades rumo à elaboração da nova Carta Magna. Contrariando expectativas de que as votações tivessem por ponto de partida o anteprojeto encomendado pelo Presidente da República à Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, coordenada pelo Senador Afonso Arinos (CONGRESSO, 1986), optou-se por uma outra alternativa. Decidiu-se que as propostas seriam geradas no âmbito de Subcomissões e de Comissões Temáticas⁹, que deram origem ao Anteprojeto de Constituição, elaborado em junho de 1987 pelo Relator da Comissão de Sistematização, Deputado Bernardo Ca-

5 Para esclarecimentos adicionais sobre a LDB, sua origem e história ver, além de SAVIANI: BARROS, 1960 e VILLALOBOS, 1969.

6 Conforme CARVALHO, 1960, p. 204. O INEP recentemente reeditou este projeto na íntegra. Conferir: MARIANI, 1987.

7 O Manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por expressivo número de intelectuais paulistas. Veja-se a respeito: BARROS, 1960, p. 57-82.

8 Ver em SAVIANI, o registro da infrutífera tentativa de obstrução feita pelos líderes do MDB - Josaphat Marinho e Deputado Mário Covas. Op. cit. p. 86-90.

9 Outros esclarecimentos a respeito do processo de funcionamento da ANC até a aprovação do texto elaborado pela Comissão de Sistematização podem ser encontrados em: GARRIDO & GOMES, 1987. Ver também: HAGE, 1987.

bral. Após ter recebido emendas, nelas incluindo emendas populares¹⁰, o Relator apresentou o Projeto de Constituição da ANC. Com base em sucessivos turnos de emendas, foram elaborados o Primeiro e o Segundo Substitutos do Relator, sendo este último votado pela Comissão de Sistematização, com os respectivos destaques e emendas requeridas. Em novembro, finalmente, estava pronto o "Projeto de Constituição (A)" para ser discutido, emendado e votado pelo Plenário da Assembléia Constituinte. Tão logo o texto da Comissão de Sistematização é aprovado, um grupo "suprapartidário" de direita, autodenominado Centrão, aparece no cenário da Constituinte para subverter a ordem dos trabalhos. Vota-se um novo Regimento e o Substitutivo por ele elaborado passa a ser o documento base para as votações subsequentes (CONGRESSO, s.d.). Também este projeto é submetido a emendas e destaques¹¹, que deram origem ao Projeto de Constituição, cuja votação em primeiro turno foi concluída em 30 de junho de 1988 (FOLHA, 1988, b).

O complexo processo acima descrito gerou ampla documentação que representa matéria de grande relevância para os estudiosos de todas as áreas sobre as quais debruçou-se a ANC. No âmbito da educação, por exemplo, um estudo criterioso deste conteúdo permitiria verificar, com conhecimento de causa, até que ponto o tex-

10 A principal emenda popular encaminhada por educadores foi aquela apresentada pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (FÓRUM, 1987). Este, reuniu em uma proposta única reivindicações das seguintes entidades: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CBP, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE. Dois outros relevantes documentos encaminhados à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto foram: 1) **Subsídios à Assembléia Nacional Constituinte — propostas e reivindicações dos educadores**, coletânea organizada pelo MEC (MINISTÉRIO, s.d.) e 2) Propostas para a criança e o adolescente na ANC, elaboradas pela Comissão Nacional Criança e Constituinte (COMISSÃO, s.d.).

11 Sobre a proposta educacional do Centrão, ver: MELLO, 1988. Nessa etapa dos trabalhos foram também aceitas fusões de emendas, que resultaram de acordos entre as lideranças dos partidos na ANC. O capítulo da Educação, Cultura e Desporto, a propósito, foi fruto de entendimento dessa natureza. A respeito da "negociação" durante os trabalhos da Comissão de Sistematização, ver: HAGE, 1987.

to constitucional, em suas diferentes versões, incorpora sugestões da sociedade civil, ou dela se distancia. É possível, neste caso, identificar a que segmentos específicos a Constituinte pretendeu responder. O cotejamento entre as propostas encaminhadas pela sociedade civil e aquelas formuladas pelo Congresso, exige uma análise que deverá ser feita como um desdobramento desta primeira aproximação. Num estudo exploratório como este, todavia, o que se pode fazer é examinar um tema, à guisa de ilustração dos resultados que uma investigação dessa natureza poderia trazer. Tomemos, pois, uma questão que polarizou as atenções dos educadores empenhados na defesa de propostas de educação para a Constituinte: **verbas públicas para a educação pública**. O que o confronto entre as propostas formuladas pelas entidades organizadas e aquelas elaboradas pela ANC permite constatar?

Percebe-se, com clareza, duas vertentes distintas nas "propostas dos educadores"¹²: uma defende a destinação de recursos públicos exclusivamente para o ensino público (ANPEd, ANPAE, CBE, CONSED, CNDM, FÓRUM, UBES e UNDIME), outra admite (em maior ou menor grau) que tais recursos possam também ser transferidos ao ensino particular (AEC, CNBB, CFE e FENEM).¹³

No âmbito da ANC esta diferença dissolve-se em uma combinação, no mínimo, inusitada: garante-se a "exclusividade de utilização das verbas públicas para o ensino público", mas admite-se que "na insuficiência de ofertas na rede pública, as escolas comunitárias, filantrópicas ou profissionais" possam receber recursos do Poder Público.¹⁴ Trocando em miúdos, tudo permanece como sempre esteve e, a "conciliação pelo alto" exercita-se mais uma vez.

12 Por "proposta dos educadores" entenda-se: aquelas contidas na coletânea antes referida (nota nº 10), bem como a proposta do FÓRUM (nota nº 13).

13 Ver Quadro I, em anexo.

14 Esta formulação é do Segundo Substitutivo do Relator da Comissão Temática (Art. 11 - parágrafo primeiro), todavia, é mais ou menos semelhante o que propõe as diferentes versões do texto constitucional a este respeito, exceto aquela da Subcomissão. Esta defende uma posição claramente contrária ao repasse de verbas públicas ao ensino particular. Para maiores esclarecimentos, conferir: Quadro II, em anexo.

Onde teria buscado o Congresso inspiração para admitir o repasse de verbas públicas a determinadas escolas - as chamadas "comunitárias, filantrópicas ou confessionais"? Esta possibilidade não estava definida, por exemplo, nas propostas das entidades favoráveis à transferência de recursos da União ao ensino particular (MINISTÉRIO, s.d.). Foi preciso, assim, ir um tanto mais longe e buscar na Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, aparentemente, desconsiderada pelo Legislativo, a origem da proposta. Esta Comissão adotou uma posição de flagrante defesa dos interesses do ensino privado.¹⁵

Muitos foram os educadores empenhados na mobilização em favor do ensino público gratuito que acompanharam a votação do capítulo referente à educação no Congresso Nacional (19 de maio de 1988). A eles, sem dúvida, terá parecido singular a euforia dos constituintes comprometidos com a causa da educação pública. Afinal, o acordo firmado entre os congressistas teria feito cair por terra um dos eixos centrais das lutas dos educadores contrários a uma política que nos últimos anos logrou êxito em consagrar a destinação de verbas públicas a instituições privadas de ensino. A relativa satisfação manifesta pelos constituintes situados ao lado dos interesses populares, deveria, pois, ser interpretada como um dado revelador de que este teria sido o acordo possível, tendo em vista a feição predominantemente conservadora da composição

15 Examine-se a formulação do Art 391 desta Comissão: "a lei regulará a transferência de recursos públicos ao ensino privado a todos que a solicitem, dentro de quantitativos previamente estabelecidos, e obedecendo a processo classificatório, tendo em vista: I. a contribuição inovadora da instituição para o ensino e pesquisa; II. o suprimento de deficiências qualitativas ou quantitativas do ensino público, III. a participação de representantes da comunidade nas decisões da instituição beneficiada; IV **o interesse comunitário da sua atividade**. Parágrafo único- Têm prioridade na atribuição desses recursos as instituições de interesse social, reconhecidas pelos poderes públicos e capazes de compen-sar, progressivamente, com recursos alternativos, o auxílio recebido pelo Estado" (grifo meu). Para outros esclarecimentos em torno do debate sobre o "comunitário", ver: VIEIRA, 1987.

de forças presentes no Congresso Nacional.¹⁶ Assim, mais importante que evitar o repasse de verbas para as instituições particulares, teria sido garantir o princípio da gratuidade do ensino, este, sim, assegurado no texto constitucional. De tal maneira, pelo menos no plano da aparência, a garantia de uma educação pública, gratuita e de boa qualidade para aqueles que têm na escola o único meio de acesso à cultura letrada, poderá ter sido seriamente comprometida pela possibilidade dos recursos públicos serem drenados para o ensino particular.

Procurando extrair um sentido pedagógico das experiências vividas nas votações da Constituinte, melhor do que lamentar o ocorrido seria "aceitar o indefinido da luta". De outra parte, seria necessário reconhecer a importância significativa de algumas conquistas asseguradas no texto aprovado, tais como: a consagração do princípio do acesso ao "ensino obrigatório gratuito" como "direito público subjetivo"; o princípio da "gestão democrática do ensino público"; o dever do estado em prover "creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade"; a "oferta de ensino noturno regular", para citar apenas alguns dos avanços sociais, em matéria de educação, no texto aprovado. Estes avanços, vale dizer, foram reivindicações das organizações da sociedade civil, dentre elas o FÓRUM. Entretanto, se em alguma matéria a Constituinte foi além do pretendido pelos educadores, deve-se ressaltar a vinculação de 18% das receitas da União resultantes de impostos "na manutenção e desenvolvimento do ensino" (FOLHA, 1988b) - talvez a maior conquista concreta para a educação registrada no novo texto constitucional. Este tema, a propósito, foi motivo de divisões no próprio interior do chamado "bloco progressista" (FOLHA, 1988a).

16 O acordo que substituiu a proposta do Centrão no capítulo da educação foi votado e aprovado por constituintes de todos os partidos. Dentre os seus signatários, estavam muitos defensores dos interesses populares, a exemplo de: Florestan Fernandes, Octávio Elísio, Mário Covas, Hermes Zannetti, Jorge Hage, Lídice da Mata, Roberto Freire, Artur da Távola, Ana Maria Rattes e Aldo Arantes.

Esses e outros temas referentes ao capítulo da educação na Constituição merecem um tratamento específico, e, certamente, deverão ser aprofundados ao longo do debate, já iniciado, em torno das questões que dizem respeito ao encaminhamento da legislação ordinária. Uma etapa, sabemos, foi cumprida. Ao longo dos últimos dois anos muitas das entidades organizadas da sociedade brasileira envolveram-se nesta reflexão, registrando suas posições a respeito do que entendiam ser necessário assegurar em matéria de educação na nova Constituição. As discussões sobre a legislação complementar, por sua vez, tiveram início ainda em 1987, quando a ANPEd, em sua X Reunião Anual, aprovou o documento "Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação" (ANPEd, 1987). Em 1988, esta mesma entidade procurou dar continuidade ao debate, elaborando outro documento a respeito do tema: "Por Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional" (ANPEd, 1988). Outros fóruns deverão ampliar esta discussão no ano em curso, a exemplo da 40ª Reunião Anual da SBPC, da Conferência Nacional de Educação (CPB) e da V Conferência Brasileira de Educação (ANPEd, ANDEe CEDES). Tais eventos, indiscutivelmente, deverão configurar-se em etapas significativas da reflexão sobre os rumos da educação na legislação ordinária. A eles deverão somar-se outros, promovidos não só por entidades como as que participaram do FÓRUM, mas por organizações como a AEC, a CNBB, a FENEM, a UNDIME, o CFE, Conselhos Estaduais de Educação, Universidades, Associações Comunitárias e tantas outras instâncias por onde são veiculadas as preocupações com um projeto nacional de educação para o país.

No momento em que nos preparamos para aprofundar esta reflexão, contudo, não seria desprovido de sentido ponderar sobre algumas das marcas registradas pela história erigida em torno das decisões desta Constituinte. As coisas se passam de modo célere nesta construção, a ponto de estarmos a refletir sobre um passado que não é passado, como diria Faulkner. Mas é preciso que se tenha clareza dos pontos de partida para que seja possível iluminar o ainda obscuro ponto de chegada. É preciso, pois, aprender com o conteúdo e com o processo do movimento realizado.

Um ponto de partida para análise seria refletir sobre algo que diz respeito ao caráter um tanto corporativo do debate travado até aqui. O próprio movimento que resultou no FÓRUM deve ser interpretado como uma aprendizagem nesse sentido. Em verdade, a defesa da educação pública e gratuita pareceu traduzir-se mais em uma bandeira de luta, do que em uma efetiva busca de um novo compromisso com a educação. Como não se alimenta uma campanha por um discurso, mas por uma prática, a defesa da exclusividade das dotações públicas para os estabelecimentos oficiais de ensino acabou por ser uma tese descolada de um processo que vinha sendo elaborado em outras instâncias, onde atuaram de forma expressiva, por exemplo, a CNBB e a FENEM.

Se muitos foram os que puderam encaminhar uma discussão, quantos ficaram de fora? Se há razões para louvar o esforço de quantos se envolveram no debate, é de lamentar a ausência de expressivo contingente de interlocutores fundamentais à discussão desta matéria - os menos atentos à cena política, os descrentes nos rumos tomados pela Constituinte e pelo governo, os desinformados, os segmentos menos organizados da sociedade, os destinatários últimos dos avanços e paralisações cristalizados no texto constitucional, o povo... Se por um lado, muitos educadores e interessados acompanharam o processo de elaboração da Constituição em todas as suas etapas, por outro lado, chega a ser surpreendente o alheamento de pessoas das quais, em princípio, esperava-se outro entendimento, a exemplo de professores e estudantes universitários. Desconhece-se não apenas o conteúdo, como também a forma de encaminhamento do texto que está sendo votado no Congresso. É óbvio que a discussão sobre o detalhamento do projeto constitucional deva ampliar-se de maneira a atingir outros contingentes ainda não envolvidos neste debate. Para tanto, faz-se urgente encontrar formas de socializar o saber já acumulado nesta matéria, e, ao mesmo tempo, fazer com que este saber possa avançar no sentido de propor-se uma legislação ordinária que, de fato, sirva aos interesses da nação. E esta é uma tarefa tanto para o Estado como para a sociedade.

0 Executivo tem mecanismos que podem ser ativados em benefí-

cio da ampliação deste debate e isto pode ser feito desde que o Estado manifeste vontade política para atingir tal objetivo. Resta saber, porém, se os detentores do controle sobre o aparelho estatal têm interesse em ativar determinados limites do mesmo em favor do alargamento de uma reflexão que se faz em torno da própria privatização do patrimônio público.¹⁷ Não está de todo afastada a possibilidade de que o debate sobre uma educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária seja apropriado em favor da obtenção de dividendos clientelísticos e eleitoreiros. Isto já ocorreu em outras oportunidades, e tais riscos não estão fora de cogitação. Não se trataria, assim, de "ouvir a escola" - ou ir ainda mais além, escutando aqueles que sequer chegam a ela - para paralisar o debate e assumir o controle sobre a inovação, como tantas vezes se fez no passado. Tratar-se-ia de ouvir, para melhor compreender o que pode ser feito, e encaminhar proposições que atendam aos interesses mais amplos da sociedade. Tratar-se-ia, também, de ouvir para que, em algum lugar deste país tão aviltado em sua memória educacional, ficasse assegurada a preservação do acervo de informações relativas a esta etapa da história da educação no Brasil. E, nesta empreitada, um papel fundamental estaria reservado ao Ministério da Educação e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em particular. As entidades educacionais, por sua vez, especialmente aquelas onde o debate sobre a legislação ordinária já pôde avançar, tem para com seu público próprio um trabalho de cunho pedagógico a desenvolver. Os profissionais de educação, e todos os que, de um modo ou de outro, exercem funções ligadas ao trabalho educacional, devem ser informados sobre o produto resultante do processo no qual as entidades, através de seus representantes, puderam se engajar. Algumas das conquistas mais evidentes do texto aprovado em primeiro turno, com efeito, resultaram do trabalho que as organizações puderam desenvolver nos diferentes momentos de edificação desta Constituinte. E, aqui, cabe lembrar a importância de se guardar o norte no trabalho que será desenvolvido de agora em

17 BOBBIO tece esclarecedoras considerações a respeito da "publicização do privado" e da "privatização do público". 1988, p. 267

diante. As entidades terão ressonância no Congresso na medida em que puderem manifestar-se como a força de um coletivo organizado. As divisões no movimento em defesa da educação pública na Constituinte apenas enfraquecem as energias existentes e é preciso não desperdiçá-las. No calor da luta, o próprio FÓRUM parece ter sido atropelado pelas circunstâncias. Nota que circulou no Congresso durante a semana de votação do capítulo da educação, em defesa da manutenção das disposições constitucionais favoráveis à educação pública, foi assinada, apenas, por três das entidades signatárias de sua proposta (ANDES, 1988).

Outra dimensão complexa do desafio que as organizações têm pela frente diz respeito ao conteúdo do debate já realizado e ainda por realizar-se. Com tantos encontros e discussões sobre os rumos da educação na legislação ordinária, como evitar a superposição temática, de modo a garantir o aprofundamento necessário ao progresso efetivo na reflexão que vem se fazendo? Por outro lado, de que maneira assegurar que a ênfase no processo não impeça a explicitação do produto que se pretende atingir? Se há questões sobre as quais já se obteve algum consenso, outras carecem de maior esclarecimento, a exemplo de uma definição precisa do que representam na forma da lei "escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas". Se por um lado circulam definições sobre o comunitário como o "público-não-estatal", como situá-lo perante a lei? O texto aprovado não dispõe sobre a definição dessas instituições, e é preciso que isto seja esclarecido pelo debate que está a ocorrer, até porque é necessário encontrar formas de evitar a drenagem dos recursos públicos para instituições particulares. E nessa e noutras matérias, os especialistas de diferentes áreas e níveis de educação têm uma tarefa de destaque - articular o seu saber técnico e político em benefício da construção de um saber que sirva aos interesses da maioria. Repartir um pouco deste saber é a intenção deste número do EM ABERTO, que procura discutir questões para a nova Lei de Diretrizes e Bases: do pré-escolar à pós-graduação. É claro que este é apenas um, dentre outros pontos de partida que estão postos para deflagrar o debate.¹⁸

18 Outro ponto de partida é o texto de SAVIANI, 1988.

Todo este movimento de discutir as questões fundamentais para a educação brasileira é saudável e deve ser estimulado, pois é um sinal de que a sociedade está viva. Neste processo, todavia, os educadores, em particular, não devem perder de vista que estamos pensando a educação para o hoje e para o amanhã. De algum modo, grande número de propostas que vêm sendo debatidas ainda estão presas ao passado: "devemos reconhecer que aí reside uma das nossas grandes debilidades, pois o pensamento educacional brasileiro não foi muito além das grandes teses dos anos 1950 e 1960. Até de antes: o pessoal da Escola Nova ainda é nossa vanguarda em certo sentido (...), no entanto, o país mudou e a realidade educacional é muito mais complexa, qualitativamente diferente" (GRZYBOWSKY, 1987).

A dificuldade de avançar, inclusive, faz com que ao final dos anos 80 reeditemos um debate dos anos 50 - o conflito entre o público e o privado. Enquanto isto, outros segmentos mais organizados da sociedade conquistam espaços na Constituinte. E, diga-se de passagem, não é apenas o *lobby* econômico que lá se faz presente. Veja-se, por exemplo, os movimentos em defesa dos direitos da mulher, da criança, do índio... Perto deles, o movimento dos educadores terá sido um tanto tímido.

Precisamos pensar a qualidade necessária a uma educação que ainda tem tanto a avançar em quantidade... Refletir sobre a legislação ordinária é uma oportunidade que o presente oferece para passar todos os problemas educacionais a limpo onde estamos? Por que chegamos aqui? Para onde devemos ir? São questões simples que em muito enriquecerão o nosso pensamento se forem respondidas com competência (técnica e política) pelos educadores. A palavra está facultada... É hora de registrar **um novo estatuto para a educação das gerações do presente e do futuro**. Expressando em texto único, orgânico, sucinto e coerente a vontade de passarmos da "educação que temos" à "educação que queremos", prestaremos um relevante serviço ao Parlamento e à sociedade que o elegeu. E, assim, não temeremos o julgamento da história.

Partimos do entendimento que uma nova Lei de Diretrizes e Bases não fará a magia de mudar a realidade. O problema não está apenas em votar uma nova lei, mas em que haja vontade política para definir e encaminhar um projeto de educação aberto a todos e da melhor qualidade possível. O compromisso político é, portanto, mais importante que quaisquer arranjos estabelecidos pela legislação, porque estes podem ser burlados. Não se trata de meramente negar a importância política da votação que se está a fazer no Congresso Nacional. O que se pretende é ter uma medida do peso relativo desta Constituição e de sua legislação complementar.

O Legislativo tanto pode contribuir para o encaminhamento de mudanças necessárias à superação das desigualdades sociais como pode colaborar no sentido de sua preservação. Via de regra, contudo, a primeira função tem preponderado sobre a segunda (SAVIANI, 1987, p. 36). Se aos congressistas pode caber o acordo e a conciliação, àqueles que lutam para que sejam ouvidas as vozes das forças vivas da nação, que clamam por acesso aos mais elementares patamares da cidadania, não cabe entregar as armas. É necessário prosseguir. Aceitar o "indefinido da luta", pois, significa não apenas continuar a reflexão que já se fez até aqui, como também ampliá-la e aprofundá-la. Se o poder de penetração das "propostas dos educadores" no processo já desenvolvido não foi tão expressivo quanto desejável, forçoso é reconhecer que muitas das conquistas do texto constitucional foram fruto deste movimento.

Se a lei nada mais é do que "esta convenção sem a qual não poderíamos sobreviver à desordem da natureza", à sociedade cabe a luta para que não se caminhe para a barbárie, decorrente da dissolução da legalidade (GIANNOTTI, 1986). É todo um universo simbólico que desmorona quando a lei é torpedeada. Num contexto onde a lei pode tornar-se letra morta, seja ativa ou passivamente (SAVIANI, 1987, p. 17), Macunaíma, o "herói sem caráter", torna-se uma metáfora nacional. Como conseqüência, toma corpo a "cultura da razão cínica", onde os cidadãos, pouco a pouco, perdem-se nas malhas da delinquência, da violência e do narcisismo (COSTA, 1988).

Por óbvio que pareça, é preciso lembrar que revisitar os tempos autoritários não assegurará o resgate da legalidade. Aliás, se estamos no fundo do poço foi justamente porque, sob o "antigo regime" todas as mazelas foram cultivadas. Apesar das evidências em contrário, é preciso não perder de vista a necessidade de uma construção coletiva da legalidade, ou seja, do contrato formal entre os homens. Uma atitude de passiva descrença apenas adiará para futuro ainda mais remoto o enfrentamento da tragédia brasileira.

Neste esforço de reconstrução de uma trajetória que o passado e o presente vêm apresentando, poder-se-ia ter encaminhado reflexões mais específicas sobre a nova LDB. Isto não foi feito, porém, por entender-se que este movimento cabe às organizações sociais, dentre elas, as ligadas à educação. Assim, preferiu-se esboçar um quadro que permitisse situar alguns limites e possibilidades do momento atual. Isto feito, cabe retomar a indagação inicial: há razões para esperança?... Uma parte da resposta pode ser buscada na análise que se pretendeu elaborar. Outra há de ser dada pelos caminhos que a realidade venha a desenhar em futuro próximo. Estes, por sua vez, dependerão de uma capacidade coletiva de "olhar nos olhos da tragédia" para "começar a dominá-la". Teria sentido sonhar como o poeta?

"Vejo uma trilha clara pro meu Brasil apesar da dor
Vertigem visionária que não carece de seguidor"

(Caetano Veloso, 1988)

Se não há uma "trilha clara", resistir já é uma esperança.

Fontes Consultadas

ANDES, CPB E FASUBRA. **Carta aos constituintes**. Brasília, 16 de maio de 1988. (xerox)

ANPEd. **Em direção às novas diretrizes e bases de educação**. Salvador, 12 de maio de 1987. (xerox)

_____. **Por novas bases e diretrizes da educação nacional**. Porto Alegre, 29 de abril de 1988. (xerox)

BARROS, Roque Spencer Maciel de, org. **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo, Pioneira, 1960.

BOBBIO, Norberto. A grande dicotomia: público/privado. In: ESTADO, governo e sociedade — para uma teoria geral da política. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 13-31.

COMISSÃO Nacional Criança e Constituinte. **Constituinte lute por mim** — a criança e o adolescente (Propostas para a Assembléia Nacional Constituinte). Brasília, s.d.

Congresso Nacional. Primeira Vice-presidência do Senado Federal (Senador José Ignácio Ferreira). **Projeto de Constituição** — quadro comparativo. Brasília, s.d.

_____. Sub-secretaria de Edições Técnicas do Senado Federal. **Anteprojeto da Comissão Provisória de Estudos Constitucionais e texto constitucional vigente** — quadro comparativo. Brasília, 1986.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, Joel. **Percursos na história da psicanálise**. Taurus, 1988.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa - Ômega, 1975.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 19 maio 1988 a; 1º jul. 1988b.

Fórum da Educação na Constituinte. Proposta educacional para a Constituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **68(1 60):665-8**, set./dez. 1987.

FREIRE, Roberto. Entrevista ao programa televisivo "Bom dia, Brasil". Rede Globo de Televisão, Brasília, 7 jul. 1988.

- GARRIDO, Maria do Céu Jurema & GOMES, Candido Alberto. A educação na Assembléia Nacional Constituinte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **68(1 60)**:669-99, set./dez. 1987.
- GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni dei cárcere**. (Edizione critica del' Instituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana). Turim, Eunanandi, 1975, 752-764. V. II.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Formar pesquisadores pesquisando. Alguns desafios para a pós-graduação em educação. **Boletim ANPEd**. Rio de Janeiro, 1987.
- HAGE, Jorge. A educação na Constituinte. Mesa-redonda promovida pelo INEP, por ocasião de seu cinquentenário. Brasília, 24 de novembro de 1987 (transcrição de depoimento gravado).
- IGLÉSIAS, Francisco. **Constituintes e constituições brasileiras**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- ISTO É. São Paulo, Ano 12. n.º 597. 1.º jun. 1988. p. 20.
- MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, **68** (160):623-63. set./dez. 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Um golpe fatal no ensino público. **Folha de S. Paulo**, 7 maio de 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Subsídios à Assembléia Nacional Constituinte** — propostas e reivindicações dos educadores, s.d.
- SAVIANI, Dermeval. **Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: um início de conversa. (artigo a ser publicado na revista da ANDE, n.º 13, 1.º sem. 1988) mimeo.
- _____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.
- VELOSO, Caetano. Nu com a minha música. **Literatura comentada** - Caetano Veloso. 2 ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988. p. 116.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público, o privado e o comunitário. **Educação & Sociedade**. São Paulo (27):5-12, set. 1987.
- VILLALOBOS, João Eduardo. **Diretrizes e bases de educação**: ensino e liberdade. São Paulo, Pioneira, 1969.

QUADRO I PROPOSTAS DOS EDUCADORES*

ENTIDADES	VERBAS PÚBLICAS EXCLUSIVAS A EDUCAÇÃO PÚBLICA	VERBAS PÚBLICAS EXTENSIVAS A EDUCAÇÃO PARTICULAR
ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (AEC)		"Art. 5.º Parágrafo Único - As entidades educacionais poderão receber apoio técnico e financeiro do Estado desde que comprovem, na forma da lei a não distribuição de lucro, a replicação de eventuais <i>supervavits</i> em educação a apresentem contabilidade aberta a verificável pela comunidade e pelo Estado" "Art. 7.º O Estado em suas escolas tem obrigação de oferecer gratuitamente a todos condições necessárias da acesso e permanência na educação escolar fundamental, e de garantir os recursos necessários aqueles grupos que se dispuserem a ministrar, gratuitamente, a educação escolar fundem tal"
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)	"09. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para a sua manutenção 09- Os recursos públicos destinados a educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos para União, Estados e Municípios	
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)	"16. A existência de estabelecimentos de ensino privado estará condicionada às exigências legais, não sendo permitido o provimento de recursos públicos para sua criação, manutenção e desenvolvimento."	
CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (IV CBE)	"18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam as exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção "	
CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOUS DO BRASIL (CNBB)		"Deve ser respeitado o direito dos pais, como primeiro" * principais responsáveis, a orientação da educação de seus filhos Esse direito implica na liberdade que cabe aos pais ou responsáveis de escolherem a escola que mais se coaduna com seus princípios religiosos e valores de vida. Para que esse direito seja eficaz, é preciso - que seja reconhecido o direito de as comunidades e grupos culturais organizarem escolas próprias, em todos os níveis, a partir de seus valores e sua concepção de vida dentro das exigências da lei. - que o acesso a estas escolas seja possível, nas mesmas condições que o acesso as escolas instituídas pelo Estado. - que os recursos públicos destinados a sustentação destas escolas sejam suficientes e sua aplicação verificável pela comunidade e pelo Estado (...). Todas as escolas, para fazerem jus aos recursos estatais, precisam apresentar níveis suficientes de qualidade da ensino verificáveis pela comunidade e pelo Estado. É imprescindível erradicar a comercialização do ensino para fins meramente lucrativos com prejuízo dos objetivos educacionais
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE)		"Art. 1.º 2º - É obrigação do Estado criar condições para o exercício do direito de educação inclusiva pelo oferecimento de meios a iniciativa particular. Art. 5.º - Será instituído um sistema de amparo ao estudante, que lhe propiciará serviços de saúde, bolsas de estudo de manutenção, mantidas com recursos da União, dos Estados e dos Municípios na forma de lei único - As bolsas de estudo a manutenção serão concedidas também e alunos de estabelecimentos não-estatais "
CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED)	"Os recursos públicos destinados a educação escolar, entendida esta como o ensino formal ministrado nas escolas dos três graus, serão aplicados nos sistemas criados e mantidos pela União, Estados e Municípios, prioritária e majoritariamente no ensino fundamental. É permitida a existência de estabelecimento de ensino privado, desde que atendam as exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção."	
CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER (CNDM)	"Os recursos públicos deverão destinar-se exclusivamente à escola pública, objetivando a qualidade do ensino, sua expansão a manutenção "	
FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (FENEM)		"Art. 2º - E dever do Estado assegurar a igualdade de oportunidades educacionais, garantindo a todos, independentemente das condições sociais e econômicas, o acesso à educação cabendo à família a escolha do gênero de educação a ser ministrada a seus filhos 3.º - Os poderes públicos garantirão a gratuidade do ensino a todos que promovem, na forma de lei, insuficiência de recursos para sua manutenção Art. - As atividades educacionais e de ensino são imunes à tributação. 1 taxa para fiscal ou semelhante"
FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE (FÓRUM)	"Art. 1112º—É vedada a transferência de recursos públicos a estabelecimentos que não integrem os sistemas oficiais de ensino "	
UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES)	"2. Todos os recursos geridos pelo poder público devem ser destinados exclusivamente ao fortalecimento e a aplicação da rede pública do ensino"	
UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNOIME)	— os recursos públicos destinados à educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios, com exceção dos destinados às pesquisas de interesse nacional • é permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam as exigências legais • não necessitem de recursos públicos para a sua manutenção "	

* A numeração de itens ou artigos que antecede cada proposta, ou, em alguns casos, a falta desta numeração, foi mantida conforme se apresentam os documentos originais elaborados pelas entidades citadas

Fontes: MEC Subsídios à Assembléia Nacional Constituinte: propostas e reivindicações dos educadores. Brasília, 1987

fórum da Educação na Constituinte. Proposta educacional para a Constituição. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. 68(160): 665-99. set./dez. 1987

Observação: A ANDES e a UNE elaboraram documentos para a Assembléia Nacional Constituinte, mas não se posicionaram a respeito da destinação de verbas públicas.

QUADRO II PROPOSTAS DA CONSTITUINTE

	VERBAS PÚBLICAS EXCLUSIVAS À EDUCAÇÃO PÚBLICA	VERBAS PÚBLICAS EXTENSIVAS À EDUCAÇÃO PARTICULAR
SUBCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, E ESPORTES (maio/1987)	"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."	
MAIORIA DA COMISSÃO TEMÁTICA (junho/1987)		"Art. 8.º § 5.º — As escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem finalidades lucrativas, poderão receber verbas do Poder Público e de entidades públicas e da iniciativa privada. § 6.º — 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 replicarem eventuais excedentes na educação; c) previrem 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 (junho/1987)		"Art. 11 — É assegurada a exclusividade de utilização de verbas públicas para o ensino público. 1.1.º — Na insuficiência de ofertas na rede pública, as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais poderão receber, na forma da lei, auxílio do Poder Público; § 2.º — As escolas mencionadas no parágrafo anterior merecerão o estímulo financeiro do Poder Público se: a) comprovarem finalidade não lucrativa e replicarem 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 da comunidade."
COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO (novembro/ 1987)		"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."
CENTRÃO (dezembro/1987)		"Art. 241 — O Poder Público não subvencionará o ensino privado, salvo em caso de instituições sem fins lucrativos."
PRIMEIRO TURNO (maio/1988)		"Art. 216 — Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I — comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. 1 — Os recursos públicos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma de lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade de residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. 2 — As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público."

Fontes: Congresso Nacional Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Brasília. 1988.

Congresso Nacional Primeira Vice presidência do Senado Federal. Projeto de Constituição - quadro comparativo. Brasília, s.d.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo. 1.º jul 1988

GARRIDO. Mana do Céu Jurema & GOMES, Candido Alberto A educação na Assembléia Nacional Constituinte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 68(160) 889-99. set./dez. 1987.

O ENSINO FUNDAMENTAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - ALGUNS APORTES

Elba Siqueira de Sá Barretto*

O Estado brasileiro e a prioridade ao ensino fundamental

As últimas décadas conheceram, na América Latina em geral, e no Brasil, em particular, notável expansão de seus sistemas de ensino. Ao contrário do que ocorreu historicamente em outras partes do mundo, o principal responsável por essa expansão tem sido o setor público. Bem, como afirma Rama, "em proporções muito grandes a eles se devem as políticas iniciais de criação de escolas e de formação de docentes e suas sucessivas expansões, a inversão em infra-estrutura e a difusão da escola entre os setores de mais baixa renda. As comunidades tiveram um papel mínimo e a iniciativa privada se orientou, quanto ao ensino fundamental, para o atendimento dos segmentos economicamente privilegiados".¹

A despeito da ampliação da cobertura do sistema de ensino no Brasil, o nível de escolarização da população brasileira é extremamente baixo, apresentando o país um dos mais pobres desempenhos na área educacional, no continente.

O ensino fundamental - diferentemente do que ocorre em muitos países latino-americanos com menores índices de desenvolvimento - é o único pelo qual a grande maioria da população consegue passar e, assim mesmo, não pelas oito séries que o compõem. Dos que freqüentavam a escola em 1985, 79% estavam no 1º

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

1 Cf. RAMA, G.W.coord. Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires. CEPAL/UNESCO. 1987. TI.

grau, 9,5% no 2º grau e tão-somente, 4,5% nos cursos superiores.²

A ampliação do ensino fundamental não tem se realizado a contento menos por falta de escolas propriamente ditas³ e mais em função das sabidas dificuldades de funcionamento dos sistemas públicos de ensino a que se somam as condições precárias de vida de amplos contingentes da população.

Em 1980, o Censo Demográfico indicava que cerca de 1/3 da população em idade escolar estava fora da escola, 28% das pessoas com 15 anos e mais eram analfabetas ou tinham menos de um ano de estudo e 32% das crianças de 7 a 14 anos, portanto na faixa da escolaridade obrigatória, permaneciam analfabetas, analfabetismo esse encontrado inclusive entre as crianças que freqüentavam a escola. Quando, em 1986, o Programa Nacional para Amostragem Domiciliar (PNAD) aponta a existência de 20 milhões de analfabetos no país entre a população de 10 anos e mais, pode-se deduzir que a situação daqueles que se encontram no limiar da escolaridade não se alterou e que o sistema de ensino ainda não conseguiu assegurar sequer o domínio de um instrumental rudimentar de leitura e escrita aos segmentos majoritários.

Extremamente grave também é a concentração de matrículas do ensino fundamental nas séries iniciais. Em 1985, praticamente a metade delas (45,4% mais precisamente) estava entre as primeiras e segundas séries, e, depois de quase 15 anos de extensão le-

2 Fonte: **Anuário Estatístico do Brasil**, 1986. Não se considerou para efeito deste cálculo o nível pré-escolar.

3 O *détail* de construções escolares concentra-se sobretudo no Nordeste e, em especial, nos bolsões de pobreza extrema e nas áreas metropolitanas muito adensadas, em parte compensado através de escolas na casa do professor em áreas rurais, multiplicação de turnos e redução do horário escolar nas zonas urbanas.

gal da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, apenas 30% dos alunos que freqüentavam o ensino fundamental estavam matriculados entre as 5.^{as} e 8.^{as} séries, as que correspondem ao antigo ginásio.⁴

Isso significa que as altas taxas de crescimento sustentadas pelo país por largo período de tempo, foram obtidas a partir de uma população com índices elementares de instrução. Daí poder-se concluir, ao contrário do que proclamava o discurso desenvolvimentista de décadas anteriores, que o crescimento econômico, tal como ocorreu nos moldes brasileiros, prescindiu de maiores inversões na instrução de seu povo. Com esse perfil educacional, o Brasil, a despeito de ser considerado atualmente a 8ª economia do mundo, constitui um dos grandes bolsões mundiais de analfabetismo e de baixa escolaridade, apresentando, na América Latina, indicadores educacionais superiores apenas aos de países como o Haiti.

De outro lado, o país investiu na qualificação de suas elites a tal ponto de poder contar com massa crítica capaz de lhe assegurar relativa autonomia em certas áreas de ponta, com base em um modelo extremamente seletivo de ensino, que contribuiu para forjar o esquema de sociedade excludente em que se amoldou no período autoritário.

Como pano de fundo desse quadro educacional estão a extrema concentração de riquezas e o mais iníquo padrão de distribuição de renda do mundo, segundo o qual, em 1983, metade da população se apropriava de 13,6% da renda do país, enquanto os 10% mais ricos retinham 46,2% dela.⁵

Comparando-se o desempenho do sistema educacional entre as

décadas de 70 a 80, verifica-se um crescimento ainda que pequeno de sua eficiência, dado que a probabilidade de um adolescente de 15 anos completar oito anos de escolaridade básica em qualquer período de sua vida aumentou de 30% para 42%⁶

Esse ganho, em relação ao aumento da escolarização, beneficiou sobretudo as classes médias e alguns segmentos dos trabalhadores assalariados que, incorporados de forma subordinada ao projeto hegemônico do governo, ofereceram sustentação política ao regime autoritário.

Dos quase 25 milhões de alunos matriculados no 1º grau em 1985, cerca de 88% provinham de escolas públicas.⁷ A iniciativa privada, voltada essencialmente para os segmentos sociais que podem assegurar retorno em relação aos seus investimentos, é extremamente restrita e não tem possibilidade de ampliar, e muito freqüentemente nem sequer se propõe a fazê-lo às próprias custas, o atendimento educativo que vem realizando. As escolas comunitárias, por sua vez, e em particular as confessionais, sem fins lucrativos, que não ocultam uma velha disputa com o Estado no terreno da formação das consciências, tampouco dispõem, ao pleitearem subsídios públicos para a manutenção e expansão de sua atuação na área, de recursos materiais e humanos para atender à população na medida das suas necessidades. Isso sem contar que a Igreja tem optado, concomitantemente, por outras estratégias de convencimento que não as do ensino sistemático.

Assim sendo, ou a escola pública atende à população no seu conjunto, ou esta não terá como estudar, dada a dimensão continental do país e as profundas limitações das outras agências em relação ao ensino da maioria. E, mais do que isso. Da própria expansão dos serviços públicos em geral nas últimas décadas, e não somente da

4 UNICAMP. Núcleo de Políticas Públicas. **Relatório sobre a situação social do país - Brasil, 1986**. Campinas, 1988. p. 268.

5 Fonte: IBGE. **Indicadores Sociais**, 1984. V. 2, p. 145. In: JAGUARIBE, H. et alii. **Brasil 2000** - para um novo pacto social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

6 WILLADINO, G. **A melhoria do perfil educacional brasileiro e os pontos de estrangulamento**. Brasília, MEC, Secretaria de 1º e 2º graus, 1984. (Série Planejamento, 3)

7 Vide **Anuário Estatístico do Brasil**, 1986.

educação, decorre uma contrapartida política. As camadas populares, usuárias preferenciais desses serviços, visto que não dispõem de outra alternativa de atendimento, passam a reivindicá-los como um direito, e a pressionar o Estado no sentido de sua ampliação e melhoria.

A universalização do ensino fundamental, antes, pois, que uma proposição ligada basicamente ao crescimento econômico, passa a ser uma questão eminentemente política, uma vez que vem associada ao exercício pleno da cidadania e se fundamenta nos anseios da nação por uma democracia não-formal. Esta só tem condições de viabilizar-se a partir de uma base social minimamente igualitária, cuja construção depende grandemente da participação do Estado e do aprofundamento de seu compromisso com os interesses da maioria da população.

O compromisso com a universalização do ensino fundamental abrange todas as instâncias de poder

Se às portas do ano 2.000 estamos às voltas com questões tão primárias como a universalização do ensino fundamental, a primeira questão que se coloca é a necessidade de rearticulação do Estado, no sentido de que a prioridade ao ensino básico, tantas vezes proclamada, seja efetivamente viabilizada.

A existência de salários de professores, que chegam, em algumas regiões e localidades do país, a ser várias vezes inferiores ao salário mínimo, e a manutenção das carências do ensino público por demais conhecidas, não podem ser atribuídas à falta de recursos da nação. Esta encontrou meios de desenvolver áreas consideradas prioritárias pelo projeto político dos governos anteriores, como por exemplo a das comunicações, e o fez em tais moldes que o Brasil aproximou-se dos padrões dos países avançados nesses setores.

Forçoso é admitir que o que faltou ao Estado brasileiro foi vontade política para atender à população em suas necessidades básicas, expressa - ao contrário do que tem sido afirmado no discurso polí-

tico - pela pequena importância atribuída às áreas sociais nas políticas de governo.

À escassez de recursos, consideravelmente consumidos, por sua vez, pelas próprias máquinas burocráticas do Estado, certamente associou-se a situação de pobreza de grandes contingentes da população, contribuindo para o desastroso desempenho dos sistemas educacionais.

No início dos anos 80, em função do processo de abertura política, o reconhecimento nacional de que era necessário alocar mais recursos à área foi obtido quando da aprovação e regulamentação da Emenda Calmon (1983/1984) que, reestabelecendo a vinculação orçamentária para a área, procurou ir além dos percentuais que vigiram até 1967, propondo a aplicação no ensino, pela União, de no mínimo 13% da receita de impostos, e de 25% pelos estados e municípios.

No atual projeto constituinte a vinculação é mantida, e alterados para 18% os recursos da União, o que em termos absolutos, não representará um aumento substantivo em relação aos 13% anteriores, dada a desconcentração dos recursos federais prevista a favor das demais instâncias.

Entretanto, apesar do fato de que a nação poderá contar com recursos substanciais imprescindíveis à realização de um projeto educacional mais condizente com as necessidades do país, além de recomendações, não existem garantias legais de que as maiores verbas atribuídas à educação sejam efetivamente alocadas no ensino fundamental, e, em especial, no ensino fundamental público. A inspiração liberal, que aprova em termos de lei a alocação de maiores recursos para a área, corre sérios riscos de ceder facilmente aos grupos com maior poder de pressão sobre a forma de sua aplicação, grupos esses minoritários, mas que tendem a reforçar o modelo seletivo de ensino vigente no país.

Daí a necessidade de um posicionamento político do governo brasileiro, que deve ser explicitado através de um projeto que supere a

retórica, conceda os recursos e preveja os mecanismos efetivos para a realização de um sistema educacional democrático, e, portanto, popular.

Curioso é que a temática da universalização do ensino fundamental não tem emergido com força no discurso político que circula em torno dos debates sobre a Constituinte. Essa falta de visibilidade da absurda defasagem educacional em que se encontra o país talvez se deva menos ao fato de que os reclamos por mais e melhor educação sejam consensuais, do que pela razão de que a universalização do ensino básico não se coloca como problema para as classes média e alta formadoras de opinião, praticamente as únicas para as quais o horizonte educacional ultrapassa o nível da escolaridade básica.

O grande debate na área da educação tem ocorrido em torno do repasse das verbas públicas para as escolas privadas, que mostra inquietantes tendências à confirmação de um modelo elitista de ensino, e, no caso específico do 1º grau, tem girado também sobre a municipalização. Desloca-se a questão central: a do atendimento, pelo Estado, às classes majoritárias, para a questão local, que é periférica em termos de um projeto educativo com conotação igualitária, mas que certamente terá reflexos diretos nos serviços prestados ao conjunto da população, para os quais não se tem atentado devidamente.

Sobre a municipalização do ensino fundamental

Ao contrário de todas as constituições anteriores, que atribuíam aos estados e municípios a responsabilidade pelo ensino básico, a Assembléia Nacional Constituinte tende a privilegiar apenas estes últimos como instâncias responsáveis diretamente pelos serviços de saúde e educação, embora no capítulo que se refere especificamente à educação e ao ensino, o espírito que prevaleça seja o da responsabilidade das diferentes instâncias de poder.

A despeito de não se apresentar explicitada na Constituinte, a proposta de municipalização do ensino básico paira sobre a nova lei

maior do ensino como uma possibilidade muito presente, dado que há, no quadro político nacional, forte consenso sobre a necessidade de descentralização das verbas e dos serviços públicos.

Na área da educação, os argumentos mais freqüentemente evocados pelos defensores da municipalização são o da proximidade da administração municipal em relação às reivindicações da população, permitindo maior participação popular, e o da maior racionalização administrativa, face às dificuldades decorrentes do gigantismo dos sistemas estaduais de ensino.

Argumentam os cientistas políticos a favor da descentralização, conseqüentemente reforçando as propostas de municipalização, que por aí poderia ser desmontada a parceria do Estado com os grandes interesses econômicos, favorecendo esquemas alternativos com parceiros menores através do acréscimo de novos sócios. Sustentam também que a descentralização tende a revalorizar o espaço ocupado pelos funcionários que atuam na periferia do sistema estatal permitindo a entrada, dentro do Estado, das organizações dos próprios funcionários.⁸

A verdade é que o processo de ampliação da transferência das responsabilidades educacionais aos municípios já está de fato instalado na sociedade brasileira, seja via atuação do poder central, seja através das orientações assumidas pelos governos de vários estados, que vêm propondo repasses ou experimentando novas formas de parceria com os municípios, com vista à manutenção do sistema de ensino.

Se a vez e a hora dos municípios está chegando para a educação, nada mais justo do que recolocar nesse contexto a questão primeira posta para o atendimento à população: a da universalização do ensino fundamental. Terão os municípios condições de realizá-la,

8 MARTINS, CE. **A reforma do Estado e as políticas sociais no Brasil**. São Paulo, UNESP, maio 1988. Palestra apresentada no Ciclo de Debates sobre Políticas Sociais.

assumindo integralmente os encargos do 1º grau, ainda que com a ajuda dos estados e da federação?

Considerando as enormes e crônicas carências detectadas no país e as grandes discrepâncias de atendimento entre as diferentes regiões, entre as áreas rurais e urbanas, e mesmo entre as atuais redes municipais e estaduais de ensino, tudo indica que nenhuma das instâncias administrativas logrará sozinha assegurar a escolaridade de oito anos ao conjunto da população. Os municípios, mesmo com uma reforma tributária, não disporão dos recursos financeiros necessários à criação e manutenção de um sistema escolar que abrigue, ao longo das oito séries, a quase totalidade da população do país, na faixa etária respectiva e um pouco além dela, que é a parcela que frequenta a escola pública. A prática de repasse de recursos para outras instâncias tem demonstrado ademais, e sobretudo, que só alimenta dependência quando a instância que os recebe não tem capacidade de gerar parcela considerável de sua própria receita.

Falta ainda à maior parte dos municípios capacidade gerencial, que deve ser criada, mas que não emergirá da noite para o dia, como seria necessário para atender aos adeptos de uma municipalização radical do ensino básico, e implicará, ademais, na constituição de milhares de aparatos administrativos, representando alto custo adicional para a área.

A grande maioria dos municípios brasileiros também não dispõe de recursos humanos, não tem professores e, em particular, professores com formação universitária, nem tampouco administradores e técnicos qualificados para implementar o ensino básico de oito séries no país. A insuficiência de quadros não atinge apenas os municípios de pequeno e médio porte, mas também pode ocorrer até nas áreas mais densamente povoadas quando a questão passa a ser dimensionada apenas em termos locais. O menosprezo por esse aspecto no repasse de encargos aos municípios poderá redundar em queda imediata da qualidade do ensino, já tão combalida no país. A guisa de exemplo, vale mencionar o caso paulista. Com o crescimento inusitado da área metropolitana de São Paulo,

o provimento de vagas das escolas da capital mantidas pela rede estadual, que representam 3/4 da oferta pública de ensino na cidade, vem sendo há alguns anos feito com pessoal do interior do estado.

Assim sendo, a ampliação dos encargos da educação básica aos municípios deverá levar em conta as reais possibilidades daqueles que podem oferecer atendimento igual ou melhor do que o oferecido pelos estados. O exame do modo aleatório pelo qual essa passagem vem se realizando recentemente, ainda que não se disponha de informações suficientes a respeito das orientações assumidas nos diferentes estados, pode trazer indicações importantes para medidas que visem ao estabelecimento de condições básicas, capazes de assegurarem a unidade e a qualidade dos sistemas públicos do ensino.

Com a perspectiva de perder o poder nos estados em função das eleições de 1982, o governo central, ampliando o repasse de recursos financeiros aos municípios, passou a carrear diretamente a cota federal do salário-educação a essas instâncias, e o fez em tais proporções na busca de apoio aos próprios segmentos políticos que representava que, no dizer de Jacques Velloso⁹, o processo tendeu a configurar-se nos estados como verdadeira intervenção branca.

Em outubro de 1985, o Decreto nº 91.781 estabelece, como condição para esse repasse do MEC, a elaboração, pelos municípios, dos Estatutos do Magistério, sob a justificativa de desencadear ações com vistas à valorização do magistério.

Entretanto, nem na orientação genérica oferecida pelo Ministério¹⁰ para sua elaboração, nem nos próprios estados parece ter ha-

9 VELLOSO, J. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a universidade federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (61):3-29, maio, 1987.

10 Consulte-se, a propósito: BRASIL. Secretaria do Ensino Básico, **Elaboração do estatuto do magistério municipal**: procedimentos básicos. Brasília, Coordenadoria de Comunicação Social, MEC, 1986. 14p.

vido qualquer esforço de articulação entre o projeto educacional a ser levado a cabo pelos municípios, via de regra não explicitado, e a regulamentação da vida profissional dos que atuam na área. A institucionalização das redes municipais, além disso, tem sido incentivada sem preocupação de assegurar a vinculação orgânica com os sistemas estaduais de ensino, ou até com alguma orientação mais clara da própria esfera central a respeito da proposta educacional. Vem se efetivando, em muitos casos observados, através de assessoria prestada por empresas privadas ou de órgãos da administração pública que nada têm a ver com a área educacional. Dai decorre que o modelo de ensino municipal emergente tende a uma duplicidade estrutural entre o administrativo e o pedagógico e a uma desarticulação capaz de, se não corrigida a tempo, esfacelar o sistema educacional brasileiro.

Nele tampouco estão asseguradas conquistas básicas do magistério, já consagradas nas redes estaduais de ensino, como o ingresso por concurso. A admissão de que esse tema possa ser matéria passível de regulamentação posterior à promulgação do estatuto é um dos indícios de que este passa a ser apenas uma exigência cartorial e não um instrumento efetivo de valorização da carreira do professor. Os termos do contrato de trabalho também se alteram profundamente em relação aos padrões das redes estaduais, passando a ser regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, o que implica a introdução da lógica privada no serviço público, com conseqüências bastante problemáticas, que provavelmente tenderão a acentuara rotatividade no emprego, comprometendo políticas de aperfeiçoamento e atualização do professor em serviço e a própria possibilidade de construção de um projeto educativo com fundas raízes na escola.

Ao contrário das perspectivas de ampliação da participação democrática acenadas pela municipalização do ensino, o que se observa nos embriões do novo modelo são os germes de uma maior concentração do poder em torno dos dirigentes locais, que poderá dispensar os próprios funcionários, dado que a CLT não garante estabilidade no emprego. Observa-se também, ao mesmo tempo, tendência à manutenção dos cargos de direção como cargos de

confiança, passíveis de indicação pelos dirigentes. É, pois, o velho, em termos de trato com a questão educacional nos municípios, que anuncia cristalizar-se.

Medidas ensaiadas nos anos recentes de transição democrática, tanto por administrações estaduais como municipais, no sentido da abertura de canais de participação mais institucionalizados em relação à gestão do ensino, ao que tudo indica, têm pequeno espaço para serem incorporadas e terão de abrir frente sob uma base estrutural que tende a ser mais discricionária que as dos próprios estados. Daí a necessidade de aprofundamento da discussão e de revisão dos princípios norteadores da passagem de encargos e responsabilidades, em relação ao ensino fundamental, aos municípios.

Na reflexão sobre o novo papel a ser por eles desempenhado, necessário é também não olvidar que alguns deles já têm, e outros passarão a ter, atribuições importantes na expansão do atendimento à criança de 0 a 6 anos, e no ensino de jovens e adultos, de sorte que a sua sobrecarga excessiva ou a responsabilidade exclusiva em relação à manutenção do 1º grau regular inviabilizará um maior comprometimento dessa instância com o atendimento a essas outras demandas da população.

Reiterando a presença das instâncias estaduais na oferta do ensino básico

Tendo em conta que os estados são a esfera administrativa que mais fortemente tem contribuído para a ampliação das oportunidades educacionais, e não só em termos quantitativos, visto que respondiam até recentemente por cerca de 70% da oferta pública do ensino de 1º grau, mas também pelo melhor desempenho relativo tanto nas áreas rurais como urbanas, é sobretudo importante que na nova ordem social anunciada eles não abdicuem de sua responsabilidade histórica de prover o ensino fundamental.

Seu papel redistribuidor é essencial para evitar que os muitos municípios pobres sejam abandonados à própria sorte, oferecendo

um ensino com padrões muito inferiores aos assegurados pelas redes estaduais e freqüentemente sem condições de ir além das quatro primeiras séries. Do mesmo modo, o seu aporte será provavelmente imprescindível nas áreas metropolitanas, onde o adensamento rápido e a alta concentração da população de baixa renda tem elevado a escalas até então desconhecidas as carências nas áreas sociais. Nesses termos, quando se tem em mira a universalização do ensino fundamental de oito séries, a manutenção das redes estaduais de ensino torna-se condição *sine qua non*.

Um outro papel crucial que cabe assegurar aos estados nesse reordenamento de atribuições é o de normatizador das várias instâncias educativas na área de sua jurisdição. A partir de coordenadas gerais provenientes do Ministério da Educação e do Plano Nacional de Educação, os estados deverão continuar sendo as unidades básicas dos sistemas de ensino, de onde emanem orientações e normas de funcionamento institucional extensíveis às escolas estaduais, privadas e municipais, de modo que seja assegurada a articulação necessária ao projeto educativo. Essa articulação deverá ser garantida não só do ponto de vista pedagógico, mas também do administrativo, a fim de que se evite que o deslocamento dessas duas dimensões concorra para inviabilizar as propostas educacionais.

Os Planos Estaduais de Educação passam também a recobrar a importância no direcionamento das prioridades e no atendimento à demanda ao nível de cada unidade da federação. E, para que se supere o extenso período em que, apesar de concebidos como ordenadores da sociedade, eles não chegaram a ultrapassar as intenções no papel, é preciso que se busquem novas formas de interação entre os diferentes agentes envolvidos nas ações educativas, capazes de serem retratadas na própria formulação do planejamento e na sua posterior implementação. A era dos municípios como meros executores de serviços vários às redes estaduais, tal qual tem ocorrido freqüentemente nos casos de parceira, ou mesmo como simples repassadores de programas federais, deve ser superada pela franquia de um espaço conjunto de discussão e

de encaminhamento das questões educacionais que redunde em melhor desempenho do sistema público de ensino.

Do ponto de vista histórico, embora não haja estudos sistemáticos a respeito, é possível afirmar que os estados têm se ocupado, tradicionalmente, não só da formação do magistério, mas de seu aperfeiçoamento e atualização em serviço, mesmo no caso das redes municipais, sendo quase uma regra geral que se encarreguem dos treinamentos de professores, além de assumirem oficialmente a programação curricular.

O localismo em matéria de *curriculum*, tão valorizado por alguns educadores e tão temido por outros, longe esteve entre nós de encontrar como concretizar-se. Nem mesmo os estados, que reúnem um corpo de profissionais muito maior e mais qualificado que o dos municípios, e que foram até agora responsáveis pela formulação da orientação curricular no âmbito da sua jurisdição, lograram mais amiúde dar a ela uma feição própria, dada a dependência financeira, a precariedade institucional e a insuficiência de preparo de seus quadros em muitos deles.

As propostas curriculares, não são, portanto, muito diferenciadas umas das outras e variadas vezes atêm-se quase que exclusivamente às orientações do MEC, ou pautam-se pelas dos estados com maior massa crítica. Nesse sentido o que existe hoje no país é um ensino calçado em programações muito semelhantes, embora, formalmente, a diversificação seja permitida e até desejada.

Se a elaboração da proposta curricular diversificada não ocorre via de regra ao nível dos estados, muito menos ao nível dos municípios, onde as redes de ensino funcionam mais precariamente. Isso não significa necessariamente um mal, uma vez que pode representar a circulação mais ou menos homogênea do conhecimento básico comum indispensável.

Com a maior alocação de recursos aos estados e municípios e com o deslocamento do eixo do ensino fundamental para a esfera municipal, criam-se, em tese, condições objetivas para o enriquecimen-

to e para a absorção de contribuições de mais variados segmentos sociais e profissionais na programação curricular, dando maior margem à incorporação das especificidades regionais. Não obstante, nem por isso o papel da administração estadual como orientadora da condução pedagógica e normatizadora da programação curricular, que deve ter, por sua vez, um substrato comum a nível nacional, precisa diminuir. Ele passa, pelo contrário, a ser mais do que nunca indispensável evitando que o localismo estreito ou que orientações descontínuas e unidirecionadas concorram para restringir as oportunidades educacionais dos alunos.

O concurso da União para o ensino básico

Cabe à União enfeixar em um todo orgânico o sistema nacional de educação, constituído pelo conjunto de seus sistemas de ensino com vista a assegurar a continuidade e articulação horizontal e vertical entre os diferentes cursos e níveis, desde a pré-escola até a universidade.¹¹ Cabe a ela também formular a política nacional de educação, expressa através de Planos Nacionais de Educação que incorporem as contribuições dos estados e municípios, dos profissionais da área e dos segmentos majoritários da população organizados. É ainda atribuição da União o estabelecimento de um núcleo comum de conhecimentos que devem constituir a formação escolar nacional básica a que todo o cidadão tem de ter acesso, bem como o suprimento das deficiências do ensino, quando estas ocorrem em larga escala.

Assim sendo, o governo federal deve contribuir para sanar as extremas diferenças encontradas nos índices de escolarização das distintas regiões do país, que vêm se mantendo inalteradas por décadas, reforma após reforma educativa.

Pelo Censo Demográfico de 1980 concluía-se que, no país, para cada dois alunos na escola havia um fora dela. Entretanto, enquan-

to na região Sudeste o *déficit* de atendimento era de um para cinco; na região Sul, de um para quatro; na região Centro-Oeste, de três para cinco; no Norte de dois para cinco; na região Nordeste, para cada criança que estudava, havia uma fora da escola.¹²

Considerando que, em 1960 e 1970, a defasagem relativa de atendimento guardava proporções semelhantes à de 1980, a ponto de as regiões mais pobres continuarem sendo as mais mal providas e as mais desenvolvidas melhor supridas, parece necessário que se montem estratégias específicas para que, nas décadas futuras, seja possível atingir um patamar comum, mais equânime, de atendimento, a nível nacional, a partir de medidas políticas e econômicas mais amplas, voltadas a esse mesmo propósito.

Do mesmo modo, as enormes diferenças entre a escolaridade da população rural e urbana não poderão prescindir do reforço da União à atuação dos estados e municípios para serem superadas. Os 40% de jovens e adultos analfabetos nas áreas rurais e os 15% encontrados nas zonas urbanas segundo a PNAD-1985, são o reflexo da desvalorização pela qual passa o ensino regular no campo, acompanhando a desvalorização social do homem que trabalha a terra, dela tirando o seu sustento e o do país.

Além do recorte cidade x campo, que abrange o ensino regular, o ensino de jovens e adultos merece também apoio deliberado do poder central.

Dentro da estratégia do governo autoritário, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como instrumento principal da política de educação de adultos, estreitamente vinculada às demandas do mercado de trabalho, transformou-se, ao longo da década de 70, na maior e mais extensa máquina governamental que o país já conheceu. Ao cabo de praticamente dez anos após a sua criação, do Amazonas ao Chuí, não havia rincão que não tivesse

11 Consulte-se, a propósito: SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova L.D.B.: um início de conversa. *Revista da Ande*, São Paulo, (13), no prelo.

12 Cf. FERRAZ, E.F. *Conferência da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz na Escola Superior de Guerra*. Brasília, MEC, 1983. p. 5 e 7.

classe do MOBRAL. As críticas ideológicas a ele dirigidas foram inúmeras, bem como à sua capacidade operativa; a meta de acabar com o analfabetismo ficou muito aquém do pretendido e, nos últimos anos de funcionamento, parte de suas atividades foram desviadas para o atendimento pré-escolar.

Com a extinção do MOBRAL, porém, a política nacional de educação de adultos perdeu-se na falta de orientação. A Fundação Educar, criada no final de 1985, com o objetivo de oferecer educação básica a essa clientela não se apoia em formulação teórico-política clara. Atuando de forma indireta e descentralizada, mediante a celebração de convênios com secretarias estaduais e municipais de educação ou com instituições privadas ou comunitárias, sua contribuição tem sido pouco expressiva. Considerando que não só os jovens e adultos analfabetos, mas também aqueles com baixa escolaridade devem ter oportunidade de ingressar na escola ou de a ela retornar e nela receberem ensinamentos adequados à sua idade e interesses, estima-se que a demanda potencial seja bastante superior a 20 milhões de indivíduos. Diante desse quadro, os 762.784 alunos¹³ mantidos pela Fundação Educar, em 1986, servem apenas para atestar a enorme lacuna de atendimento dirigida à população mais velha, e a desarticulação de um serviço público que precisa ser prestado em âmbito nacional, para o qual, nem estados nem municípios estão devidamente municiados e, tampouco, a própria área federal.

As formas tradicionais de atuação do governo central com vista a suplementar a ação dos estados e municípios face às carências detectadas têm-se mostrado, contudo, bastante insatisfatórias. O atendimento, formulado mediante planos gerais, onde não são previstos recursos para sua viabilização, ou imitando tendências da moda internacional que pouco têm a ver com as condições objetivas de implementação de políticas públicas entre nós, tem, segundo Garcia¹⁴, tido impacto reduzido. Programas descontínuos e freqüentemente sobrepostos, têm produzido efeitos pontuais.

Com a perspectiva de descentralização, tudo indica que a ação da União deverá assumir sobretudo um caráter coordenador e articulador em relação às outras instâncias, mesmo se tratando da ação supletiva.

No entanto, esse papel catalizador da União não pode implicar o esvaziamento da formulação política que busca a democratização do ensino. O certo é que, para assegurá-la, é preciso inverter a ordem de privilégios na sociedade e isso só se logrará alcançar, parcial ou integralmente, a partir da presença crescente da sociedade civil organizada, cobrando do Estado o compromisso com a maioria, exigindo a efetiva delegação de poderes e atentando para a transparência da gestão da coisa pública em todos os níveis do sistema.

13 Cf. UNICAMP. Núcleo de Políticas Públicas. Op. cit.

14 GARCIA, W.E. Notas sobre a crise da gestão educacional. **Em Aberto**, Brasília, 6(36):17-22, out./dez. 1987.

A UTOPIA DE UMA ESCOLA DE 2º GRAU CENTRADA NO PROCESSO DE TRABALHO - REFLEXÕES SOBRE AS BASES E DIRETRIZES DE UMA NOVA LEI DA EDUCAÇÃO*

Maria Aparecida Ciavatta Franco**

"Y entonces sabe por qué se puede seguir soñando, se puede, se puede, se puede, se debe, se debe, se debe, se puede, se debe"¹

Introdução

O tema da relação educação e trabalho tem sido objeto de estudo e reflexão de renomados docentes e pesquisadores da área de ciências sociais, da educação. Em certo sentido, trata-se de uma produção coletiva, que se expressa no empenho em aprofundar a compreensão da questão do trabalho e da educação na sociedade, nas lutas sociais e nos sistemas de ensino.²

Este trabalho integra a pesquisa FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta **et. ai. A relação trabalho e educação: uma contribuição à sua recuperação histórica no pensamento educacional brasileiro**, UFF/INEP, em fase de conclusão. É uma versão revista do texto apresentado no painel "Educação e Trabalho", realizado durante a XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Porto Alegre, UFRGS, 25 a 29 de abril de 1988. Agradeço a Gaudêncio Frigotto e Maria Célia de Moraes os pertinentes comentários.

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

- 1 "Se pude", letra y música de Tereza Parodi.
- 2 Com o risco de omitir nomes, eu citaria: Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Marcus Arruda, Carlos Minayo, Lucília Machado, Maria Umbelina C. Salgado, Acácia Z. Kuenzer, Miriam Warde, Maria Laura B. Franco, Leila de Alvarenga Mafra, Ana Lúcia Magalhães e demais pesquisadores do programa de pesquisa **O ensino de 2º grau: caracterização e perspectivas**, financiado pelo INEP.

Por isso, é possível que, algumas vezes, repetirei o já ouvido ou o óbvio. De outra parte, há, sempre, inúmeras formas de se encaminhar uma reflexão. Assim, muitas questões ficarão abertas a outras abordagens. Até porque é o inacabado do discurso que o aproxima do real em constante transformação de um lado e, de outro, em permanente estado de obscuridade, principalmente quando buscamos uma visão prospectiva do presente, as bases e diretrizes da futura nova lei da educação brasileira.

Cabe-me, aqui, abordar o tema trabalho e educação em relação ao segundo grau, no horizonte desejado de uma nova lei da educação nacional. Eu me permito iniciar com uma frase de Nosella que diz em artigo recente: "Qual educador consciente aceitaria elaborar programas didáticos" (eu diria, propostas de lei) "para um Estado cuja relação com os educadores foi historicamente tão desgastada?" (Nosella, 1986:40). No entanto, como o próprio autor argumenta, e a vida o demonstra, a história existe. Nós estamos sempre num tempo de história, história que é construída, inclusive, pela força do sonho e, sobretudo pelo trabalho, pela ação dos homens.

É sobre o presente que toma forma, com muitas obscuridades e alguma transparência, a partir do passado e em direção ao futuro, o que julgo que devam ser as bases de uma nova LDBEN. Até porque uma lei (diferente do Decreto-lei), se decide nos embates políticos. Ela é fruto de uma atividade coletiva. Com isto, queremos reconhecer o espaço próprio da elaboração da nova lei (que não são os gabinetes de Pandora do Governo), o Congresso Nacional como parte da sociedade envolvida nas decisões que lá se tomam.

Num primeiro momento, discutirei a questão das bases, dos fins e dos direitos que devem antepor-se às diretrizes e não o inverso. A seguir, refletirei sobre algumas diretrizes para o ensino de segundo grau que, entendo, devem pautar-se pela ótica do trabalho e do

trabalhador. E, aí, tentarei esboçar a utopia de uma escola centrada no processo de trabalho, uma escola politécnica.

A questão das bases, dos fins e dos direitos nas leis de educação

Por que a Lei fala em diretrizes e bases da educação e não em bases e diretrizes? Aparentemente, tratar-se-ia do uso já consagrado de uma expressão que, por questão rítmica, soaria melhor, diretrizes e bases. No entanto, seja na ordem lógica, quanto na ontológica, as bases precedem as diretrizes.³ As bases são os fundamentos, as origens, e as diretrizes soem ser um conjunto de instruções ou indicações para se levar a termo um plano, uma ação.

Entendo que há uma razão de ordem ideológica para que se fale assim. Tratar diretamente a questão das diretrizes, como o título da Lei anuncia significa, teoricamente, omitir a questão das bases. E as bases, neste caso, são os fundamentos da sociedade brasileira, a formação social que somos e sua estrutura econômica nos moldes do regime capitalista de produção.⁴ Omitir as bases significa estabelecer lacunas sobre o que determina dialeticamente o mun-

do em que vivemos. É uma questão ideológica porque a não explicitação das bases sociais de superexploração do trabalho e de suas consequências nesta sociedade, é o modo próprio de viver a questão das diretrizes separadas de sua totalidade, daquilo que as elucida enquanto tal. Entendo que a reversão desse quadro implica, entre outras coisas, pensar a questão das bases da educação não como uma categoria nominal, abstrata, mas como o real concreto⁵ que é a sociedade brasileira.

De um ponto de vista complementar à questão das bases sociais em que se fundamenta uma lei de educação, está a questão dos fins dessa educação. Os fins são concebidos como alvos a alcançar para atender a necessidades que surgem da realidade da vida humana. A explicitação dos fins implica o reconhecimento de necessidades sociais que, nos termos de uma lei, se constituem em direitos ou limites, ou em negação de direitos. A lei é uma codificação em conexão com condições dadas na sociedade. Ora, é interessante notar que nas primeiras leis de educação no Brasil, não se encontram nem a questão das bases, nem a questão dos fins, isto é, do reconhecimento de direitos mas, apenas, a questão dos meios e dos deveres. São leis que normatizam a organização da escola. O que implica uma visão parcializada da realidade codificada na lei, isto é, implica o não reconhecimento de direitos e a ocultação das bases.

A Reforma Epiácio Pessoa (1901) é um extenso código de normas para os institutos oficiais de ensino. Ela reflete a extrema burocratização da instituição escolar e determina, por exemplo, o lugar físico de protocolo, do Diretor na tomada de posse. A Reforma Rivadávia (1911) também é um extenso código de normas, sem finalidades, salvo os fins da "polícia acadêmica" que era "manter no seio da congregação acadêmica, ordem e moral" - coincidentemente, naquela época, "a questão social", a questão do trabalho e

3 Referimo-nos à ordem ontológica em sentido diverso da noção de ordem metafísica da filosofia clássica e do sentido lógico-ontológico de Hegel. Referimo-nos a uma ontologia histórico-materialista delimitada em Marx. Sobre o conceito de ontologia na filosofia marxiana, ver LUKACS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem In: EORSI, István. The story of a posthumous work (Lukacs Ontology) **The New Hungarian Quarterly**, XVI (581:106-108, Summer 1975. Trad. de Carlos N. Coutinho.

4 Trata-se de uma formação social histórica concreta articulada ao regime capitalista de produção em escala internacional, de caráter monopolista ou oligopolista, que se caracteriza pela apropriação do tempo de trabalho e reprodução do trabalho assalariado; pela elevação contínua da produtividade social do trabalho e pelo aprofundamento da divisão social do trabalho: pelo crescimento da escala de produção e aceleração da acumulação até os limites da crise. Esse processo se realiza de forma desigual nos países centrais ou de capitalismo avançado e nos países periféricos submetidos a diversas formas de dominação econômica e política. Entre outros, ver BRAGA, José Carlos de S. e MAZZUCHELLI, Frederico. Notas introdutórias ao capitalismo monopolista. **Revista de Economia Política**, SP 1 (2):57-65, abril-jun. 1981; SOUZA, Herbert V. de. **O capital transnacional e o Estado**. Petrópolis, Vozes, 1985.

5 Sobre este conceito, ver MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1977p. 228-240; KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

das condições de vida dos trabalhadores era "caso de polícia". A Reforma Carlos Maximiliano (1915) apresenta um currículo escolar sem apresentar os fundamentos e os fins da educação que, na realidade, estavam dados numa sociedade dualista e conservadora, recém-saída legalmente do regime de trabalho escravo.

Refletindo as demandas sociais da época, a Reforma João Luiz Alves (1925) estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário e formaliza que as associações estudantis têm "fins científicos, literários ou de assistência escolar". O aparecimento dos fins ou finalidades da educação vai ocorrer com o avanço das forças produtivas e das demandas sociais que, por via do trabalho e da educação, começam a ser comedidamente reconhecidas a partir dos anos 30 com as Reformas Francisco Campos e, depois, com as Reformas Capanema nos anos 40, naturalmente dentro do espírito ditatorial do Estado Novo.

É no auge das campanhas populares dos anos 50 e 60, com a LDBEN (1961), que o código de lei vai explicitar, em títulos, os fins da educação e o direito à educação que, entretanto, é expresso nos termos da iniciativa privada, como "o direito da família escolher o gênero de educação" (...) (art. 2.º). Por isto, não podemos ignorar o fato de que os fins expressos nas leis não são exatamente os fins das demandas populares, mas, na tradição brasileira, são o fruto da negociação das elites. São fins conservadores, quer pelo seu conteúdo, quer pelo seu caráter abstrato, que, não admitindo a presença das bases, reconhecem necessidades e afirmam direitos diversos dos reclamados pela população.⁶

Coerentes com o tecnicismo de seu tempo, a Lei da Reforma Universitária (1968) e das Reformas do Ensino de 1º e 2º Graus (1971

6 É possível perceber no processo da atual Constituinte que as demandas populares são muito mais avançadas do que as propostas negociadas pelas elites. De modo semelhante, as demandas de leis trabalhistas (jornada de trabalho, férias, segurança e higiene, trabalho do menor e da mulher) foram insistentemente reivindicadas nas primeiras décadas do século. Sua regulamentação, entretanto, ocorreu a partir dos anos 30.

e 1982), não falam em fins, mas em objetivos. Em relação aos dois primeiros níveis de ensino, a lei prevê, entre outros, o objetivo de "qualificação para o trabalho" (1971) e, depois, revendo-se o texto da lei, o objetivo de "preparação para o trabalho" (1971). Paralelamente, a lei sustenta a vinculação ao trabalho como elemento formativo "para o exercício consciente da cidadania", reafirmando as bases de uma "cidadania regulada" pelo trabalho, isto é, pela regulamentação de novas profissões e/ou ocupações nos anos 30 e 40.⁷

Mas, o que é mais importante, das contradições desencadeadas no bojo das tentativas de profissionalização universal e compulsória gerou-se a resistência ao próprio processo e o alargamento da consciência para o mundo do trabalho. De um lado, na prática das escolas e na crítica dos educadores, desmistificam-se as artimanhas legais e os artifícios da profissionalização. De outra parte, busca-se superar a visão técnica da preparação para o ofício, pela visão histórica do trabalho enquanto atividade fundamental do homem e enquanto estranhamento que a atividade laboral carrega na sociedade capitalista. É essa consciência alargada das bases contraditórias e alienantes da sociedade, dos fins e dos direitos do povo que trabalha que deve sustentar as propostas de meios e de normas na nova lei.

As bases de nossa realidade educacional

As bases da educação estão na ordem econômica. O horizonte das bases está no avanço que se pretende nas relações econômicas. Gostaria de assinalar algumas questões que parecem constituir as bases da reflexão que deve nortear a nova lei, quanto à questão mais geral da educação como um todo e do segundo grau em particular:

- os problemas e dilemas sociais que dizem respeito às baixas condições de vida do povo brasileiro devem ser resolvidos pela

7 Sobre este conceito, ver SANTOS, Wanderley G. dos. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro, Campus, 1977, p. 74 e ss.

intervenção do poder público através de políticas sociais consistentes e prolongadas⁸;

- pelas suas precárias condições de vida, de educação e de consciência como classe trabalhadora, o povo brasileiro se debate no impasse desses dilemas, cada vez mais distantes de solução pela malversação dos recursos públicos, que devem ser controlados por instâncias de organizações de base e entidades representativas (partidos, sindicatos, associações profissionais, de moradores, de bairro, científicas, de pais, professores e alunos);
- a educação, definitivamente, deixou de ser ornato das elites dirigentes para ser um instrumento indispensável de compreensão da realidade e de superação histórica da ameaça à sobrevivência que representam as exigências da acumulação capitalista (a educação, isto é, os sistemas de ensino e seus agentes devem assumir o encargo dessa discussão)⁹ ;

8 As mais graves destas condições: fome, milhões de desempregados e subempregados, extrema concentração da propriedade agrária, expulsão das populações rurais para as cidades, crescente favelização urbana, precárias condições de saneamento, saúde e educação, lutas pela terra, abandono do menor, dizimação e genocídio das populações indígenas, discriminação racial, corrupção do poder público, anomia generalizada. FERNANDES, Florestan. A reforma educacional. **Educação e Sociedade**, IX(28): 11-15, dez. 1987. De uma população de 125.189 milhões de habitantes (dados do IBGE, 1984), 71,9% estão nas cidades e 45% constitui a população não branca (negros e pardos); da População Economicamente Ativa (PEA), 66% (mais de 25 milhões) ganham até 2 salários mínimos (hoje, piso salarial), o que é considerado a linha demarcatória da pobreza; 27% são tecnicamente analfabetos; apenas 66,2% das habitações são servidas por rede geral de água e 46,1% tem ligação de esgoto ou fossa séptica; a mortalidade infantil é de 70 por 100 nascidos vivos (na Argentina é de 36); apenas 54,9% dos empregados possuem a carteira de trabalho que constitui um símbolo de cidadania e qualifica o trabalhador quanto à proteção pela legislação trabalhista; os 50% mais pobres se apropriam de 13,6% da renda total do país, os 10% mais ricos capturam 46,2% dessa renda, os 5% destes capturam 33% e 1% destes capturam 13% JAGUARIBE, Hélio **et al. Brasil, 2.000** — para um novo pacto social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986; FERRARI, Alceu Analfabetismo no Brasil, tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisas**, FCC, (52), fev. 1985, p. 40.

9 Por exemplo, a dívida externa e a dívida interna não são problemas apenas dos ministros do governo, mas de toda a população espoliada pela dívida social e política contraída por interesses estranhos à maioria da população.

- a exigência de repensar o segundo grau implica uma análise cuidadosa das condições do presente e das contradições que daí emergem. Leila Mafra e Ana Zuleima, em artigo recentemente publicado, identificam os processos de contenção, privatização e diferenciação do ensino de 2º grau, o que não parece ser um fenômeno isolado mas, uma tendência deste nível de ensino. Fazem também uma excelente síntese das contradições atuais do segundo grau:

- expansão do ensino e absorção de grupos sociais diferenciados;
- contenção do crescimento da rede pública;
- crescente privatização;
- falta de recursos materiais e humanos suficientes para realizar a profissionalização;
- descaracterização dos conteúdos curriculares acadêmicos e técnicos que prevaleciam antes de 1971;
- retração dos quadros docentes e de funcionários e consequente aumento do número de alunos por escola e por professor;
- deterioração do aproveitamento escolar, aproximando as redes pública e privada:
- queda da qualidade de ensino
- conflito de interesses entre as expectativas educacionais e profissionais da clientela e o tipo de educação oferecida pelas escolas;
- resistência das escolas à proposta de profissionalização e gradual assimilação da necessidade de formação do jovem para o mundo do trabalho;
- aprofundamento de um processo de diferenciação sem precedentes na história da educação brasileira, de diversificação de tipos de escolas e de tipos de ensino;
- a acentuação de processo de diferenciação no acesso e na distribuição do saber como formas de aumentar o controle social através do 2º grau, sobre o acesso ao ensino superior (Lüscherre Mafra, 1986).

Enfim, a recuperação e a reestruturação do segundo grau, hoje, é

uma exigência da recomposição da própria sociedade brasileira: avanço significativo e organizado dos setores dominantes visando preservar e ampliar o atendimento a seus interesses e privilégios e, de outro lado, pressões das organizações dos trabalhadores e do movimento social organizado.

A nível da realidade específica de um estado, a Bahia, a iniciativa da Secretaria de Educação traz fatos novos a merecer atenção. Com o objetivo de atender à demanda educacional, viabilizou-se, neste início de ano, o cadastramento dos candidatos ao 2º grau. Em contraposição à oferta estimada em cerca de 5.000 matrículas, cadastraram-se 14.000 excedentes para a primeira série do 2º grau. Foram levantadas as seguintes hipóteses na tentativa de explicar essa explosão de demanda:

- transferência de escolas particulares para as públicas devido à liberação das mensalidades;
- o fato de não terem sido construídas nem implantadas escolas de 2º grau nos últimos vinte anos;
- egressos que estão voltando à escola de 2º grau, principalmente ao curso de magistério, em busca de preparação para concursos públicos;
- egressos não aprovados no vestibular em busca de mais conhecimentos;
- cadastramento em duas unidades temendo falta de vagas;
- matrícula motivada por passe-transporte e outros motivos. (Magalhães et al., 1988).

Mesmo supondo-se irregularidades no cadastramento, trata-se de um quadro que indica a importância social e política deste nível de ensino que configura, na prática da população, um nível de escolaridade básica e necessária, principalmente nas áreas urbanas.

Definindo fins e recuperando direitos na democracia

Tomando como ponto de partida que, num regime democrático, deve haver maior participação do povo na gestão da coisa pública

e no acompanhamento do que possam ser os interesses nacionais, a educação é um serviço fundamental e deve ser pública, leiga, gratuita, popular, assumida como um dever do Estado. A explicitação dos fins supõe a recuperação e a reafirmação dos direitos.

Educação para todos

Não se trata apenas de uma questão de orçamento para a educação mas, também, da base econômica da sociedade. Ao lado de condições dignas de sobrevivência, a educação deve socializar e instruir para a participação e o exercício da cidadania plena.

Formação de homens públicos

A superação da modernidade excludente supõe o domínio da cultura, da ciência e das tecnologias que conformam a existência atual.¹⁰ A educação cabe formar homens conscientes de sua realidade, com liberdade de pensamento e de expressão, capazes de propor mudanças, capazes, inclusive, de reorientar a ação "pasteurizante" e perversa dos meios de comunicação.

Superação do estranhamento político

Recuperar o direito de opinar e participar. Desenvolver a prática política enquanto atividade fundamental de convivência entre os homens; superar as práticas autoritárias e populistas, desenvolver formas de direção democráticas, populares e responsáveis; fundamentar a crítica às políticas anti-sociais (agrárias, previdenciárias, econômicas, educacionais etc), e formular políticas sociais com base nos direitos e não no mero assistencialismo.

Preservação da natureza

A vida está ameaçada pela voracidade do poder de acumulação.

¹⁰ Com "modernismo excludente" refiro-me à produção capitalista moderna, em curso no país, que exclui dos benefícios da cultura e da riqueza social a maioria da população.

Convivemos, em nosso país, com práticas destrutivas da natureza em nome da produção de riquezas que beneficiam a poucos. A educação deve ter entre suas finalidades a defesa da vida e do equilíbrio ecológico.

Recuperação da função docente

O professor é o promotor, o coordenador e agente direto do processo educativo na escola. A ele se deve proporcionar os meios para realizar eficazmente seu trabalho e para aperfeiçoar-se continuamente.¹¹

Em busca de diretrizes para a educação do trabalhador

A recuperação da presença do sujeito nas discussões sobre o ensino de 2º grau, a presença do trabalhador, parece ser uma inflexão importante no esforço de romper o espaço de discussão do interior da escola para o âmbito da sociedade. Não obstante a dificuldade de captação dos interesses legítimos do jovem trabalhador no processo de escolarização, seu reconhecimento introduziu a possibilidade de novos avanços nos estudos. Houve como que um redimensionamento da questão educativa sob a ótica do trabalho e de quem trabalha.¹²

De modo similar, a presença não apenas de docentes mas, também, de "alunos, funcionários, representantes da comunidade, sobretudo representantes dos trabalhadores" nos debates levados adiante pela Secretaria da Educação da Bahia, reveste as conclusões do encontro de um interesse especial para a reflexão sobre as diretrizes desejáveis para o encaminhamento do 2º grau. Nas propostas finais registradas, defende-se a reversão das bases deficitárias do sistema, de uma situação próxima à insolvência,

11 Ley Federal de Educación, 29 de noviembre de 1973. In: México. Universidade Pedagógica Nacional. **Política Educativa en México**. México, UPN/SEP, 1981.

12 Para citar apenas alguns trabalhos: INEP, 1985; GOMEZ, Carlos M. et al. 1987; FRANCO & FRANCO, org., 1988.

com base na afirmação do direito à educação. São definidos os seguintes "elementos de luta":

- a) garantia de vagas para todos que procurarem a escola pública e gratuita de 2º grau;
- b) os recursos públicos destinam-se às escolas públicas, isto é, às instituições das redes oficiais de ensino, com fins de sua expansão e melhoria de qualidade. Que se assegurem novas formas de financiamento para viabilizar esse nível de ensino que, por não ser obrigatório, não conta com recursos específicos;
- c) assistência ao estudante de 2º grau como forma de garantir a permanência na escola pública e gratuita daqueles que provêm de famílias de baixo poder aquisitivo, estudantes cujo acesso e continuidade de estudos são dificultados por razões que vão desde as questões de transporte e alimentação até a compra de livros e materiais didáticos;
- d) gestão democrática das escolas de 2º grau através de eleições diretas para dirigentes e conselhos paritários no interior das instituições;
- e) modificações amplas na estrutura curricular e extinção/trans-formação do Conselho Federal e Estadual de Educação (CFE e CEE);
- f) melhoria da qualidade do ensino e da competência dos professores;
- g) construção de uma identidade do ensino de 2º grau, que supere a fragmentação através de um ensino politécnico, que tenha por eixo a questão do trabalho, "a articulação saber e processo produtivo, ciência e produção, desenvolvendo uma visão de totalidade associada a uma competência específica" (**Op. cit.:** 21-28).

Em busca da utopia de uma escola centrada no processo de trabalho

Recentemente, o tema da utopia voltou a aparecer. Tempos de crises são tempos de utopias.¹³ E isto porque, diante dos impasses da

13 Refiro-me à crise estrutural permanente da acumulação capitalista e às conjunturas históricas passíveis de conseqüências graves.

realidade, ou o homem se acomoda com o risco de ser atropelado pelos acontecimentos e não sobreviver à crise, ou tenta dar um salto qualitativo nas alternativas de sua existência.

A utopia, por definição, "nenhum lugar", está num lugar que não existe. Ela coloca-se como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução da crise. Se a utopia, o objeto do desejo, é um lugar imaginário, os processos de vida são concretos e são essas condições concretas, permeadas de contradições que constituem o horizonte possível da utopia. A utopia está nos fins, está em uma sociedade transformada. E o "velho", como anuncia Gramsci, o que ainda não morreu, são as condições objetivas da lógica do capital. A questão que se coloca é como arrancar das condições objetivas rebeldes um horizonte que está nos fins? - fins que seriam abstratos, idealistas se não levassem em conta essas condições objetivas e contraditórias. Neste sentido, a utopia também pode ser pensada como a negação/superação do *topos* dominante, das condições objetivas de dominação.

Parte desse processo talvez seja, também, a discussão do neoconservadorismo e de seus desdobramentos. Entre estes, o pensamento pessimista e nihilista que recende a um pós-modernismo importado, gerado em condições concretas de desenvolvimento econômico, político e social, diferentes das nossas. Parece certo que, para nós, o pós-moderno seria a superação desta modernidade excludente (Frigotto, 1987). Malgrado os cem anos da chamada libertação da escravidão, nós vivemos ainda um tempo de conquista, não apenas de nossa independência mas também e, talvez, principalmente de nossa sobrevivência. Isto tanto no campo social mais amplo como no campo da educação.

A reflexão sobre as bases de nossa educação é parte do processo de delineamento das diretrizes para o esforço de humanização do homem brasileiro, oprimido e deprimido nas suas condições de trabalho e de saber. Do ponto de vista do ensino de 2º grau, a situação está a exigir não apenas uma extensão quantitativa compatível com esta etapa educativa que deve ser uma continuidade da educação básica. O 2º grau está a exigir utopia de um salto de

qualidade na sua perspectiva histórica. Se, nos anos trinta, revelou-se a dimensão do ensino técnico industrial, na atualidade é o tema do trabalho que nucleia (para usar uma expressão feliz recuperada por M. Warde), a questão do segundo grau. O que, no meu entender, não ocorre apenas por uma questão de modismo, mas por uma imposição concreta da problemática do trabalho nesta etapa do capitalismo em processo de realização da quarta revolução industrial.

Trata-se de buscar um encaminhamento de solução à questão educacional neste nível de ensino, que supere as noções caducas de mera preparação de mão-de-obra ou formação para o mercado de trabalho. Explico-me: não que essas dimensões não façam parte da realidade, mas, definitivamente, não podemos aceitá-las como questões norteadoras do segundo grau. Impõe-se a busca do alargamento da consciência no reconhecimento da realidade e na capacidade de atuação para transformar as condições de vida cultural e material. Trata-se de dizer **não** à lógica empresarial (a lógica do capital) e buscar os caminhos possíveis de uma lógica do trabalho no seu sentido pleno, no avanço da explicitação das contradições dessa lógica.

Vemos o tema do trabalho como a questão fundamental a ser equacionada no ensino de segundo grau ou do ensino médio, para recuperarmos uma denominação mais próxima à tradição da educação brasileira. A utopia de uma escola centrada no processo de trabalho tem por base a concepção de uma educação politécnica, pensada segundo as especificidades da sociedade brasileira. Na sua concepção original, trata-se de combinar a educação de homens plenamente desenvolvidos, capazes de realizar atividades produtivas, de dominar os conhecimentos que lhes permitam o controle dessa produção e de assumir tarefas de direção da sociedade¹⁴.

14 MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

Isso significa conhecer o projeto de sociedade em andamento, as tecnologias de sua área de atividade, os métodos concretos da produção e sua relação com a sociedade. Para tanto, é necessário desenvolver um alto nível de educação básica para todos, superar a divisão existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, superar as antinomias, trabalhar e aprender, escola e trabalho, forma (ou método) e conteúdo, teoria e prática, formação geral e formação específica, terminalidade e continuidade (Castles e Wustenberg, 1982).

Acácia Kuenzer coloca alguns objetivos do que seria essa escola única do trabalho, como síntese superadora tanto do academicismo clássico, como do profissionalismo estreito (Kuenzer, 1988: 19-27):

- trabalhar o conhecimento científico-tecnológico e resgatar a relação ciência e cultura através da tecnologia;
- trabalhar com conteúdos que signifiquem a modernidade - o que significa trabalhar com a mudança e a transformação (Berman, 1987);
- desenvolver a aquisição histórico-crítica dos princípios gerais e das habilidades instrumentais básicas em suas distintas modalidades;
- estabelecer uma nova forma de recorte e estruturação dos conteúdos a partir dos processos de trabalho - que não podem ser todos os processos e trabalhos.

Kuenzer sugere, também, uma identificação das áreas de trabalho que supere tanto a organização por área de conhecimento no sentido da educação geral, quanto a organização por áreas específicas das ocupações no sentido da formação profissional. Estas áreas seriam definidas mais por critérios históricos que levassem em consideração os estágios do desenvolvimento produtivo e das relações sociais do país e de suas origens. Poderiam ser critérios desta categorização: a função social da área, sua abrangência, o nível de complexidade científico-tecnológica, a atualidade, a permanência no tempo, a possibilidade de transferência de conheci-

mentos e outros aspectos considerados de valor para os objetivos propostos (Kuenzer, 1988: 19-27).

Para M. Warde, a questão do que seja a educação politécnica está menos na definição *a priori* de áreas e mais na articulação método e conteúdo, isto é, "em dispor todos os outros conhecimentos em torno do conhecimento técnico que o estudante deve dominar, o que é menos conhecer o que envolve um conhecimento específico, que ele tem de dominar, e mais a clareza de quais são os processos de produção do conhecimento (...) A condição chave de permitir que, a partir de um tanto de conhecimento, o indivíduo seja capaz de desdobrar este conhecimento, está menos no montante que lhe é transmitido e mais no fato de que, ao ser transmitido, ele se apropria do processo de produção desse conhecimento" (Warde, 1987).

Estes estudos encaminham uma discussão que avança lentamente no sentido de adequar a realização de uma escola politécnica na situação específica da sociedade brasileira. Isto não ocorre, basicamente, porque a questão não tenha sido formulada nos termos da lei.¹⁵ Mas, porque as condições estruturais do modo de produzir a existência e a educação em nossa sociedade avançam em sentido diverso de uma superação da alienação do trabalho tanto na vida, como na escola.

A pergunta que se coloca é, até onde a escola pode propor mudanças se não se altera a estrutura social? É possível viabilizar propostas educativas superadoras das relações de exploração do trabalho que constituem a base de organização das sociedades capitalistas? A discussão da possibilidade e dos caminhos desta transformação ocupou largamente a *práxis* acadêmica e política ao longo dos anos 60 e 70 na América Latina.

Os caminhos históricos percorridos abriram novas vias de debate e de ação. A almejada participação política pelo voto, num governo

15 Sobre a legalidade de experiências educativas, ver art. 64 da Lei 5.692/71.

democrático, através da representação, foi ampliada pela urgência da solução de problemas do cotidiano. Refiro-me ao crescimento das organizações da "sociedade civil", dos movimentos sociais no campo e na cidade. Estas já não são vistas como ações isoladas. São a força do coletivo atuando no interior das contradições de classe, geradas num projeto de meia cidadania do trabalhador¹⁶, via a modernização autoritária e conservadora, para reproduzir a dominação e viabilizar a acumulação do capital nacional e transnacional associados.

Os movimentos sociais dão nova forma às demandas emanadas das bases da sociedade. Teoricamente, eles encontram apoio no pensamento de Gramsci. A observação da maior dificuldade para a conquista do poder, nas sociedades capitalistas avançadas, o levaria a conceber uma estratégia mais complexa e de longo alcance, que tem seu centro na questão da hegemonia e das alianças de classe. Por esse caminho, a classe trabalhadora não pode se limitar às ações em torno da produção econômica mas também deve exercer a direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais. Para tanto, deve dominar os mecanismos de **reprodução global** da formação econômico-social que pretende transformar. Deve buscar o consenso das massas trabalhadoras pela superação do espírito corporativista, elevando-se à condição de classe capaz de unir os interesses nacionais dos trabalhadores.¹⁷

Este encaminhamento de discussão da questão da escola politécnica não nos conduz diretamente ao interior da escola, mas à organização da sociedade e, por ela, às instituições de ensino onde estão os principais agentes educacionais, professores e alunos. Neste sentido, sua participação não implica apenas reformas pe-

16 Refiro-me à cidadania regulada pela posse da carteira de trabalho ou pelo exercício de uma profissão e não pela posse plena dos direitos e benefícios gerados pela sociedade moderna.

17 GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4a. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1981; GRAMSCI, A. **Apud** COUTINHO. Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre, L & PM, 1981, p. 52-60, grifo do autor.

dagógico-didático-administrativas, mas também e, principalmente, sua atuação político-profissional.

Evidentemente, considerações desta ordem podem ser desconfortáveis para a maior parte dos educadores treinados, longamente, como categoria profissional, para as reformas educacionais. E até porque a passagem da consciência de "missionários" para a de trabalhadores da educação supõe múltiplas mediações materiais e culturais. Mas são essas condições concretas que embasam a utopia do possível nas distintas frentes de luta por uma sociedade justa, por uma nova lei da educação e uma nova escola.

BIBLIOGRAFIA

BER MAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

BERNIERI, Maria Luisa. **Viaje através de utopia**. Buenos Aires. Proyección, 1962.

BRASIL Ministério da Saúde. FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio. Escola Politécnica de Saúde. **Uma utopia em construção**. Rio de Janeiro, nov. 1987. Mimeo.

CASTRES, Stephen e WÜSTENBERG, Wiebke. **La educación del futuro**. Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México, Nueva Imagen, 1982.

CASTRO, Ramón P. **A questão do trabalho na economia política**. s.l., s.d. mimeo.

CHAUÍ, Marilena. O papel da filosofia na universidade. **ESPAÇO Cadernos de Cultura USU**, Rio de Janeiro, 3(3): 13-28, 1981.

EURABE, Maria Isabel P. Notas sobre pedagogos de ayer y de hoy. José Maria Luís Mora, forjador de las bases de la educación actual. **Pedagogia**. México, 1(2): 105-106, sep. dic. 1984.

FÓRUM da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Proposta educacional para a Constituição. S.d.

FRANCO, Maria A. Ciavatta & FRANCO, Maria Laura B., org. O ensino de 2º grau: trabalho e educação em debate. **Cadernos CEDES** (20), São Paulo, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Choque teórico. Seminário realizado no Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, MS/FIOCRUZ, dez. 1987.

GOMEZ, Carlos M. et alii. **Trabalho e conhecimento**. Dilema na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

KUENZER, Acácia Z. **O trabalho como princípio educativo no currículo de 2º grau**. Apresentado no GT sobre o Ensino de 2º Grau da ANPEd, XI Reunião Anual, Porto Alegre, 25-29 abr. 1988.

LUSCHER, Ana Z. & MAFRA, Leila de A. O ensino de 2º grau em Minas Gerais: diferenciação, contenção e privatização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (3): 27-38, jun. 1986.

MAGALHÃES, Ana L. de F. et alii. **Elementos para o debate sobre as novas diretrizes para o ensino de 2º grau**. Apresentado no GT sobre o Ensino de 2º Grau, XI Reunião Anual da ANPEd, Porto Alegre, 25-29 abr. 1988. mimeo.

MEC. INEP. **O ensino de 2º grau**: em busca de uma proposta de formação do cidadão trabalhador. Brasília, INEP, 1985.

MORO, Tomás. **Utopia**. Barcelona, Planeta, 1984.

NOSELLA, Paollo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos M. et alii. **Trabalho e conhecimento**. Dilemas na formação do trabalhador. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

SALGADO, Maria Umbelina O **Subsídios à discussão a respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Apresentado no GT sobre o Ensino de 2º Grau. ANPEd, XI Reunião Anual, 25-29 de abril de 1988. mimeo.

WARDE, Miriam J. **Choque teórico**. Apresentado no Seminário realizado no Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, MS/FIOCRUZ, dez. 1987.

CRIANÇA E LEGISLAÇÃO - A EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS*

Sônia Kramer**

Pretendo, inicialmente, conceituar os termos criança legislação. Em primeiro lugar, parto do princípio de que a criança não é apenas um ser psicológico, mas, muito mais do que isso, um ser inserido socialmente, visto que pertence a uma classe social, possui uma cultura e vive um determinado momento na história. Portanto, a visão que tenho da infância, hoje, reflete o momento histórico que a humanidade e, mais especificamente, nossa sociedade, está vivendo. Considero, ainda, que a criança é um ser político, à medida que se trata de um cidadão. Por legislação entendo uma explicitação, uma concretização, um direcionamento. Neste sentido, procuro focalizar aqui a política que deve orientar esta legislação.

O presente tema será abordado em três momentos. No primeiro, colocarei o que denomino marco teórico ou marcas políticas da educação centrada na criança de 0 a 6 anos - eixo principal desta exposição. No segundo momento, tentarei levantar as contra-argumentações em geral direcionadas à defesa da criança de 0 a 6 anos, tomando esses mesmos argumentos como base para a sua contestação. E no terceiro momento, gostaria de apontar alguns aspectos relativos à educação da criança de 0 a 6 anos que necessitam ser contemplados pela legislação.

* Comunicação apresentada na mesa-redonda "Criança e Legislação", por ocasião da XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto Alegre, de 25 a 29 de abril de 1988.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Marco teórico ou marcas políticas que devem orientar a legislação

Entender que a criança é alguém situado histórica e politicamente é, ao meu ver, entendê-la em sua continuidade. No entanto, ao se analisar as propostas e as políticas educacionais no Brasil pode-se perceber, do ponto de vista histórico, que só muito recentemente se discute a questão da democratização da escola e, mais recentemente ainda, tem sido colocada, em pauta, a questão da educação da criança menor de sete anos.

Na realidade, apenas na década de 70, em razão do crescimento do movimento social, é que o trabalho com a criança de 0 a 6 anos veio a ser concebido em seu caráter histórico. Quero ressaltar que, atualmente, existem cerca de 25 milhões de crianças na faixa de 0 a 6 anos. Os dados sobre o atendimento oscilam bastante, devido a confusão de certas fontes, à duplicidade de contagem, etc: os índices oficiais de atendimento dessa faixa etária (entre 10 a 16%, com diversificações na faixa de 0 a 4 e de 4 a 6 anos) são imprecisos e não correspondem à situação real.

Todavia, não caberia analisar este tópico, neste momento, mas evidenciar que, obviamente, não há hoje, de nenhuma forma, democratização neste atendimento. Assim sendo, o que a perspectiva histórica pode nos mostrar é uma situação de absoluta não-democratização com relação à educação da criança de 0 a 6 anos.

Por outro lado, em função deste marco teórico, é preciso levar em consideração toda a discussão da sociologia da educação e, mais especificamente, o papel da pré-escola - como geralmente é chamada - e da escola. Neste ponto, gostaria de colocar que estou partindo do princípio, que tem sido a tônica do discurso dos educadores hoje, de que a escola não detém o mero papel de reproduzir ou mesmo apenas de deflagrar a transformação. Só nessa pers-

pectiva é possível entender o papel da educação da criança de 0 a 6 anos. Não se pode atribuir a ela o papel de evitar, por antecipação, os problemas da escola de 1º grau, bem como é necessário vê-la diferentemente dessa visão compensatória - equivocada e discriminatória -, e diferentemente, também, daqueles que não consideram a educação pré-escolar importante. A consciência dos limites e das possibilidades reais da pré-escola permite reconhecer a sua função, tal como a da escola de 1º grau, de favorecer o desenvolvimento, a aquisição e a aplicação dos conhecimentos produzidos socialmente, referentes ao mundo físico e social. É à medida que cumpre esse papel que a pré-escola pode dar a sua contribuição à escola de 1º grau, não *a priori*, mas como resultado de um trabalho de qualidade. Conceber a educação da criança de 0 a 6 anos com essa função, além de perceber que tem, evidentemente, um papel a desempenhar nas questões vinculadas à assistência, segurança e alimentação, é conceber a criança como ser social, o que significa que as crianças pertencem a classes sociais díspares e, como tal, têm, todas, o direito de acesso ao conhecimento da língua, da matemática, das ciências naturais e dos estudos sociais. Sem negar, por outro lado, as suas especificidades ao nível do desenvolvimento.

A criança é indivíduo social, mas é também um ser que cresce e se modifica. O marco teórico da psicologia do desenvolvimento - e as inúmeras pesquisas produzidas nesta área - devem, então, ser também consideradas, ao se tratar da educação da criança de 0 a 6 anos. É preciso, ainda, considerar a contribuição que a antropologia oferece, à medida que consegue explicitar as resultantes ou determinantes de diferentes contextos de socialização da criança em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. As contribuições dessas áreas têm, portanto, que ser levadas em conta.

Procuro destacar a perspectiva da história, o papel social, as contribuições da psicologia e da antropologia não por que tenha alguma ilusão de que seja possível concretizar uma instituição escolar capaz de desenvolver o trabalho levando em consideração essas categorias, nesse momento, mas porque é importante deixar claro que esse é o horizonte político a antever para a educação

da criança de 0 a 6 anos. Não podemos nos contentar com qualquer tipo de educação voltada à criança de 0 a 6, com programas de baixo custo e baixa qualidade; mais do que isto, neste momento em que se discute a nova Constituição e se caminha para uma nova Lei de Diretrizes e Bases, necessário se torna apontar para as bases teóricas de um atendimento efetivamente de qualidade, capazes de orientar as condições concretas, imprescindíveis, que tragam uma real contribuição às classes populares. Nesse sentido, esse marco teórico deverá nortear as necessidades políticas a nível de financiamento, formação de recursos humanos e elaboração de currículos, o que apenas está se iniciando no Brasil em termos de educação de massa.

Os pontos até agora analisados, de certa maneira, confirmam a posição da qual parti acerca da criança de 0 a 6 anos, vista como cidadã, e da educação enquanto direito de cidadãos e cidadãos. Na realidade, a educação na faixa de 0 a 6 anos é direito da criança e obrigação do Estado, além de ser facultativa à família.

Em defesa da criança de 0 a 6 anos

Após apresentar os marcos teóricos, é interessante analisar os argumentos levantados em direção contrária à universalização, à democratização ou à valorização da educação da criança de 0 a 6 anos. O primeiro contesta a validade da educação de 0 a 6 anos ou do trabalho com a criança menor de 7 anos indicando a falta de comprovação empírica quanto ao impacto da pré-escola na educação de 1º grau. O segundo argumento baseia-se no fato de que não valeria a pena investir na faixa anterior à idade obrigatória até que o 1º grau esteja universalizado. O terceiro reconhece a importância da creche e da pré-escola, mas restringe-as ao seu caráter assistencial, negando ou desvalorizando a importância do trabalho educativo.

Quando se pergunta por que investir na educação de 0 a 6 anos se não está provado empiricamente sua influência positiva no desempenho das crianças na escola de 1º grau, verifica-se que esse raciocínio não é aplicado, por exemplo, em relação ao 1º grau, isto

é, não se tem nenhuma comprovação empírica de que o 1º grau esteja dando contribuições efetivas para a escola de 2º grau. Contudo, procura-se, sempre, lutar pela melhoria da qualidade da escola de 1º grau e não para sua extinção...

Tomando, ainda, a questão da falta de comprovação empírica, torna-se necessário abordar o seguinte: em primeiro lugar, é muito difícil, do ponto de vista metodológico, conseguir provar que a passagem da criança pela pré-escola ou pela creche vá, de fato, redundar em melhor desempenho na escola de 1º grau. Esta dificuldade se coloca, de um lado, a nível metodológico mesmo, à medida que teria de se isolar variáveis tais como o tipo de pré-escola pelo qual a criança passou, com que tipo de professora estudou, que prática pedagógica foi desenvolvida, quais os materiais utilizados, o mesmo acontecendo na escola de 1º grau; ou seja, tal comprovação exigiria um estudo longitudinal na fase anterior ao 1º grau e durante todo esse grau de ensino, lidando-se com inúmeros fatores intra-escolares.

Em segundo lugar, tem-se que levar em consideração as outras determinantes sociais e culturais extra-escolares: o que se passou com relação ao contexto social, se as famílias perderam seus empregos, mudaram de casa ou tiveram perdas de morte, etc. Metodologicamente, este tipo de pesquisa é extremamente difícil de desenvolver, sem falar do alto montante de recursos que exige. Por outro lado, levando em conta essa dificuldade ou impossibilidade, é também importante perceber que, do ponto de vista das políticas públicas, é quase inviável encontrar esta comprovação empírica, pois não é possível garantir o desempenho positivo da criança na escola de 1º grau após ter passado por uma pré-escola se não existe, em relação a esta, uma política educacional definida, recursos próprios, formação adequada de recursos humanos e qualidade de ensino, ou seja, uma pré-escola que não possui os requisitos mínimos de qualidade que possam garantir essa contribuição à escola de 1º grau.

Em terceiro lugar, a abordagem relativa ao caráter político e ao próprio fato de se partir do princípio de que a criança é cidadã, con-

duz à seguinte colocação: estou convencida, pela minha prática como professora de pré-escola durante muitos anos e pela participação em cursos de formação de professores, de que há uma contribuição efetiva do trabalho com a criança anterior à escolaridade formal, embora considere a impossibilidade de provar isso científica ou empiricamente, como mencionado anteriormente. No entanto, mesmo que a pré-escola, ou a educação da criança de 0 a 6 anos, não dê ou venha a dar qualquer tipo de contribuição ao desempenho da criança no 1º grau, ainda assim sua defesa ganha total sentido, porque a universalização e a democratização da educação nesta faixa de idade - 0 a 6 anos - é parte da luta maior pela democratização da educação em todos os níveis, numa perspectiva política, mesmo que não seja passível de concretização neste momento.

Quanto ao argumento de que não cabe investir na pré-escola enquanto a educação de 1º grau não estiver universalizada, é preciso lembrar as diversas realidades existentes no Brasil: por exemplo, propor isto para um estado como o Amazonas é muito diferente de fazê-lo para São Paulo ou Rio de Janeiro, ou, ainda, para determinados municípios que já universalizaram a educação fundamental.

Por outro lado, como já apontado anteriormente, a falta de recursos financeiros para se garantir a universalização da educação da criança de 0 a 6 anos não pode servir de alibi para negar a sua qualidade. E isso é algo que o discurso oficial faz com frequência: não dispondo de recursos para expandir uma educação de qualidade, argumenta que se deve oferecer uma escola com objetivos em si mesma, utilizando mães da comunidade, o que, na verdade, constitui exploração da mão-de-obra de trabalhadores em rodízio. Tal discurso, ao invés de reconhecer sua impossibilidade financeira de oferecer uma educação de qualidade, deixa de apontar para a necessidade política de promover essa educação de qualidade. É preciso enfatizar a importância política desse atendimento, mesmo que se reconheça os entraves ou obstáculos ao nível financeiro.

Outra questão, talvez a mais complexa porque lida com instâncias

que se encontravam até agora separadas e, no momento, buscase articular, diz respeito à creche e à pré-escola, vistas, porém, em seu caráter assistencial. Muitos educadores, apesar de reconhecerem a importância do trabalho nessa faixa etária, consideram que este deve ser assumido pela área do serviço social, pelos profissionais da psicologia e, não propriamente pelos educadores, uma vez que essa não seria função da educação. Esta argumentação, geralmente, baseia-se em que o fundamental para a população, o que ela quer, na realidade, não é escola, mas apenas um lugar para deixar seus filhos e, assim, liberar a mão-de-obra, principalmente feminina, para o mercado de trabalho. Não se tem, entretanto, muita clareza se é isso o que a população, de fato, quer. Empiricamente, pelo contato com determinados tipos de trabalho, percebe-se que é o trabalho educativo o que a população deseja realmente, e as pessoas que estão acompanhando de perto o movimento social podem ou não confirmá-lo.

Este é um ponto que acredito ser bastante complexo: vincular a expansão da educação da criança de 0 a 6 anos apenas à liberação da mulher para o mercado de trabalho buscando vinculá-la tão-somente à própria trajetória do Estado e às necessidades de sua economia nos diferentes momentos significa não considerar sua importância para a infância, mas para o Estado. Essa posição tem conseqüências. A Inglaterra, por exemplo, possuía uma rede de atendimento à criança de 0 a 6 anos bastante extensa e, num determinado momento de recessão econômica, veio a diminuir esse atendimento. A idéia primordial, a ser reforçada aqui, é o reconhecimento do direito da criança enquanto ser social e cidadã, e não apenas por ter pais trabalhadores, embora seja também fundamental o Estado assumir o seu dever de atender aos filhos da mulher e do homem trabalhador.

A criança de 0 a 6 anos e a legislação

Gostaria de apontar alguns aspectos que, ao meu ver, devem ser contemplados ao nível da legislação, partindo do princípio de que é importante constar da Lei de Diretrizes e Bases um capítulo que fale da educação da criança de 0 a 6 anos. Creio, inicialmente, que

seria impróprio criar novas terminologias, pois já se sofre o impacto da existência de vários termos, como educação infantil, educação da primeira infância, pré-escola, creche, etc. A sugestão seria que se falasse na educação da criança de 0 a 6 anos. Além disso, ao reconhecer o direito à educação da criança de 0 a 6 anos, a obrigação do Estado nesta instância e a escolha facultativa da família para a matrícula, seria importante deixar a critério dos municípios o estabelecimento de parâmetros que possam realizar gradativamente essa expansão. Não temos, evidentemente, a ingenuidade de pensar que é possível universalizar a educação de 0 a 6 anos nos municípios como um todo, mas, deve-se ressaltar, é necessário que seja prevista, na legislação, a possibilidade do município deliberar quanto a seus critérios; por exemplo, atendendo crianças de seis anos, depois de cinco, quatro, etc. Para tanto, deve haver recursos próprios - e isto é extremamente importante - que efetivem a manutenção de creches e pré-escolas.

Quanto à origem dos recursos financeiros, importaria aventar a possibilidade de ocorrência de pelo menos três alternativas: a) creches e pré-escolas mantidas por empresas públicas e privadas (estas desde que já funcionando por um determinado tempo para evitar a figura dos "fantasmas") b) a possibilidade de manutenção de convênios - seria importante abrir um debate sobre este assunto, visto que a política de convênios pode gerar ou favorecer a manipulação político-partidária e administrativa. Mesmo que os convênios representem controle do governo federal sobre os municípios percebo, no entanto, sua manutenção como inevitável, ainda que durante algum tempo; c) definição de um índice percentual fixo, para aplicação dos recursos deforma a que os municípios tenham condições de universalizar a educação dessa faixa etária. Essa seria a alternativa que mais autonomia conferiria aos municípios, portanto, que melhor viabilizaria a educação pública.

Um outro aspecto que precisaria figurar na legislação a respeito da educação da criança de 0 a 6 anos refere-se à sua especificidade e ao caráter de continuidade que encerra. Neste sentido, deve ser reconhecido seu papel no interior da educação fundamental, qual seja, de favorecer o desenvolvimento humano e garantir a am-

pliação dos conhecimentos nas diferentes áreas - português, matemática, ciências naturais e sociais -, sobretudo no que se refere à língua e ao processo de alfabetização. Outro aspecto, ainda a ser visto pela legislação, é que o currículo para a educação de 0 a 6 anos deva ser pautado, fundamentalmente, no próprio desenvolvimento da criança, no reconhecimento cultural da comunidade onde ela está inserida e no conhecimento acumulado, produzido socialmente, a ser trabalhado na escola, o qual representa um enorme campo de pesquisa para essa produção curricular. Seria importante garantir também na legislação, dada a diversidade das populações infantis, a necessária flexibilidade dessa produção curricular, de maneira a contemplar essa diversidade, tanto a nível cultural quanto de seu desenvolvimento, bem como estabelecer o tempo para o delineamento dessas propostas.

No que concerne à formação dos professores, deve apresentar-se de forma sistemática, para que se possa, mesmo aceitando por um determinado período de tempo a formação em serviço, caminhar no sentido de que seja bem delineada, coesa, consistente, pelo menos ao nível da escola de 2º grau. Isso, porém, é bastante complexo em função das diversidades regionais, que precisariam ser abordadas com cuidado.

Finalmente, que haja o incentivo ao delineamento de políticas municipais e estaduais de educação da criança de 0 a 6 anos e, fundamentalmente, que a legislação responda a uma política nacional articulada e não a programas superpostos. O fato de haver, no Bra-

sil, diferentes fontes de financiamento não justifica a falta de uma política articuladora, que, ao meu ver, deveria existir a nível nacional enquanto diretriz, mas, essencialmente, aconteceria ao nível dos municípios - articulação esta com a saúde, o trabalho, a assistência social, etc.

Para concluir, considero importante que as políticas e a legislação educacional voltadas para a criança de 0 a 6 anos tenham como pressuposto básico que ela é cidadã e como tal tem direito à educação. Procurei defender o meu posicionamento de que, se há razões práticas que dificultam a obtenção de recursos para a democratização dessa faixa de 0 a 6 anos, elas não podem servir, de antemão, como obstáculo para o delineamento de razões políticas - como as que procurei apresentar aqui um pouco rapidamente - orientadoras da formulação de propostas e estratégias para a sua implementação, as quais possam prever, em especial, as alternativas curriculares e de formação dos recursos humanos necessários. Finalizando, poderia ressaltar, apesar de parecer suficientemente claro, que não está em jogo aqui a questão da salvação da infância brasileira, nem a solução de seus graves problemas, e muito menos a do engrandecimento da nação, que foram ufanismos característicos do discurso em defesa da educação da criança pequena nos momentos políticos autoritários; trata-se apenas de dar, com a ampliação do acesso da criança de 0 a 6 anos à educação, um dos passos importantes para a construção difícil, penosa e lenta da autonomia e democratização da nossa sociedade.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM INÍCIO DE CONVERSA SOBRE A NOVA LEI DE EDUCAÇÃO

Sérgio Haddad*

Inicialmente, é necessário precisar sobre qual prática educativa comentarei, uma vez que sob a denominação educação **de adultos** inúmeras ações são realizadas, algumas, em essência, contraditórias.

Comentarei a educação de adultos promovida pelo sistema público, formalizada através dos seus órgãos de serviços educacionais ou aqueles conveniados com o sistema privado, que oferecem ensino escolar básico, identificado como aquele que é reconhecido como parte constitutiva da formação e realização pessoal e social de qualquer pessoa, membro da comunidade nacional.

Desta forma, deixo de abordar as experiências educativas extra-escolares dirigidas aos adultos, que são realizadas no espaço da sociedade civil, tendo elas intenções e características de qualquer espécie. Também estão fora desta análise as práticas de formação para o trabalho.

Ainda como pressuposto, é necessário acentuar que programas de educação básica para adultos não se realizaram de maneira integral e não são possíveis de serem universalizadas se não houver condições sociais para isto. Ou seja, em sociedades onde não existe democracia social é pouco provável que se obtenha democracia educacional. A história tem demonstrado isso.

* Coordenador do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Diretor dos Cursos Supletivos do Colégio Santa Cruz/SP.

Neste sentido, considerando as características da sociedade brasileira, é pouco factível que obtenhamos níveis minimamente razoáveis de atendimento escolar dos adultos, uma vez que as condições de realização de tal democracia social estão muito distantes de serem concretizadas.

Um último aspecto introdutório diz respeito ao fato de que também não se obtém solução do problema da educação básica de adultos sem uma política de oferta abrangente e de qualidade para a educação básica regular. Tal ação, no entanto, não se deve realizar em detrimento da educação de adultos, como normalmente vem ocorrendo.

Na base de ambas as ofertas está o direito de qualquer um a ter acesso ao ensino básico, indiferentemente da faixa etária em que se encontra. O reconhecimento de tal direito pela sociedade implica que o setor público ofereça tal ensino, em igualdade de condições para qualquer pessoa, uma vez que ele é um dos elementos constitutivos da formação e realização pessoal.

Alguns dados quantitativos

Ao tomarmos os dados do 9º recenseamento geral do Brasil, realizado pelo IBGE em 1980, na tentativa de obtermos a demanda potencial¹ para o ensino básico para a população com 15 anos e mais, chegaremos aproximadamente a 60 milhões de pessoas em um universo de 73,5 milhões.

1 Evidentemente, em qualquer sociedade, nem todos os que não completaram o ensino de 1.º grau demandam esta escolarização. Há estudos, inclusive, que demonstram ser a demanda para escolarização de adultos bem menor que a infantil. No entanto, a demanda potencial aqui utilizada serve como elemento de análise para o que nos propomos.

Este impressionante dado numérico tende a ser mais significativo se considerarmos que a perspectiva de atendimento para tal demanda potencial ainda está muito distante. É possível identificar (sem desconsiderar a questão social como fator impeditivo preponderante ao acesso e permanência destes adultos na escola) pelo menos dois motivos que nos levam a ser reticentes quanto à possibilidade de solução a curto prazo.

Um deles diz respeito à limitada capacidade do sistema regular de ensino para atender as crianças na faixa dos 7 aos 14 anos, propiciando um número cada vez maior de adultos sem escolarização básica.

Se tomarmos os dados, também de 1980, mas agora para a faixa dos 7 aos 14 anos², podemos verificar que dos quase 23 milhões de crianças apenas 5.300 (23%) estão na idade-série correspondentes, não defasadas ou até antecipadas. As demais, quase que em sua grande maioria, no futuro, constituirão demanda para os programas de alfabetização e educação básica de adultos.

O segundo fator é ainda mais significativo. Apesar da enorme demanda potencial por educação de adultos no Brasil, pouco desta realidade tem sido contemplada em termos do seu reconhecimento no plano das verbas destinadas ao seu atendimento.

As despesas realizadas evidenciam o incrível descaso a que o ensino de adultos tem sido relegado, tanto em nível federal, quanto em nível estadual, considerando o fato de que menos de 0,5% das despesas com educação em nível federal e menos de 1% em nível estadual destina-se à educação de adultos (parcela que representa mais de 50% da população brasileira).³

2 FFRRARI, Alceu. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52), fev. 1985.

3 Fontes: Anuários Estatísticos do Brasil 1985 e 1986. IBGE. Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Tais dados numéricos, portanto, nos levam às seguintes conclusões:

- a demanda potencial por educação básica de adultos no Brasil é enorme, chegando a ser quase 3 vezes maior que a realidade do ensino regular;
- tal demanda tem características crescentes uma vez que o ensino regular não tem dado conta do atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos e tampouco tem havido por parte dos órgãos públicos um empenho financeiro mínimo para a educação de adultos, conseqüência da pequena vontade política de atendimento educacional nesta faixa etária.

Ora, tais fatos são reveladores de uma enorme contradição que tem configurado a educação brasileira: a ampla maioria não tem sido objeto de preocupação, reafirmando o caráter elitista da nossa sociedade. As universidades, suas pesquisas e a formação que oferece, os cursos de magistério, as entidades de pesquisa, o sistema público, enfim, toda a rede institucional de ação e produção de conhecimento na área educacional tem dedicado suas preocupações a este ideal de escolarização regular que, em um país como o nosso, atinge cerca de 5% da população global. A educação de adultos restam as ações de caráter assistencial ou o empirismo pedagógico na maior parte das vezes. São raras as entidades de formação que mantêm ao menos uma disciplina, que normalmente é optativa, neste campo da educação. E aí podemos encontrar o maior número de professores leigos. As pesquisas são raras e os recursos mínimos.

Um pouco de história

Apesar da pequena presença do setor público e da grande demanda assinalada, a educação de adultos tem história. Tal história culmina neste momento com o reconhecimento constitucional deste

direito⁴, e aponta para a responsabilidade que nós, educadores de adultos, teremos na nova lei ordinária.

Podemos identificar, no período que vai de 1934 até fins da década de cinqüenta, o primeiro momento de maior presença do Estado no campo da educação de adultos. A carta constitucional de 1934 formaliza um processo, nascido já na Primeira República, mas apenas realizado no período Vargas, de reconhecimento do dever do Estado em relação à oferta de ensino para todos.

É verdade que tal direito já se encontrava formulado desde 1824, na primeira Constituição, mas é somente neste período, onde o **corpo de nação** começa a se constituir, com a centralização do poder público nas mãos de Vargas, que vão se criar as condições para tal realização.

O Plano Nacional de Educação, estabelecido após a carta de 34, pela primeira vez explicita a educação de adultos como dever do Estado ao incluir em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, **extensivo aos adultos**.

Mais do que isto, o que de fato acaba por criar as condições para tal implantação foi a destinação de 25% dos recursos estabelecidos para o Fundo Nacional do Ensino Primário (criado em 1942 e regulamentado em 1945) **para aplicação na educação de adolescentes e adultos**.

Em 1942, criou-se o Serviço de Educação de Adultos ligado ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Saúde.

4 Ao menos, até o momento em que escrevo este artigo, o Congresso Constituinte havia aprovado no artigo 241 da nova Carta Constitucional o dever do Estado, em relação ao "ensino fundamental obrigatório e gratuito, **inclusive aos que a este não tiveram acesso na idade própria**". É um avanço no sentido de que, anteriormente, o reconhecimento deste dever estava restrito às crianças dos 7 aos Manos.

Tal Serviço de Educação de Adultos ficou encarregado de coordenar as ações nesta área, ações que irão permanecer até fins da década de 50 e que se consubstanciaram na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.⁵

Toda esta mobilização acabou por criar, em praticamente todas as unidades da federação, serviços de atendimento educacional para jovens e adultos.

Não podemos nos esquecer, também, que todas estas atividades vinham sendo incentivadas pela UNESCO (criada em 1945), que viria reforçar, em nível internacional, o reconhecimento do direito de tal escolarização. Portanto, é possível identificar, neste período histórico, a primeira conquista de um espaço mais sistemático da ação do setor público no campo da educação de adultos. Ela era ainda pouco diferenciada do ensino regular, pensada sob a ótica da reposição da escolaridade perdida, com as mesmas características das práticas educativas ofertadas à educação infantil.

O momento seguinte, que vai até 1964, mudará este quadro, qualificando tal oferta e colocando a educação de adultos dentro de estatutos próprios.

Foi durante estes primeiros anos da década de 60 que a educação de adultos no Brasil viveu suas ações mais importantes, através de intensas atividades produzidas, em especial, no âmbito do setor público ou através de seus recursos.⁶

Reconhecia-se a necessidade da educação de adultos ser pensada dentro de parâmetros próprios e não simplesmente como reposição de conteúdos escolares perdidos. Reconhecia-se, também, a importância de uma metodologia adequada ao ensino de adultos.

5 Para uma informação mais detalhada neste campo ver: BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo, Pioneira, 1974.

6 Ver: PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola, 1973.

Reconhecia-se, finalmente, a necessidade de uma reflexão sobre o social na prática educacional; unia-se, portanto, o político ao pedagógico.

O pensamento do educador Paulo Freire é de significativa importância neste momento, bem como sua prática e de inúmeros outros educadores que participaram das ações do **Movimento de Educação de Base — MEB, do Movimento de Cultura Popular — MCP, Centro Popular de Cultura — CPC**, da campanha **De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler**, e outros.

O golpe militar de 1964 veio liquidar com tais experiências, nascidas sob o manto do populismo e que engajaram em práticas educativas renovadoras educadores comprometidos com as classes populares. Isto permitiu o estabelecimento de uma diferenciação no âmbito da educação de adultos entre tais experiências e as anteriores, não só por suas concepções, pensadas sob o parâmetro de uma pedagogia voltada para a mudança das condições sociais destes adultos trabalhadores, mas também pela forma como tal educação se realizaria, através do processo, da metodologia.

Durante a década de 70, o regime militar gestou o MOBRAL (fundado em 1967) e o ensino supletivo, em 1971, quando da promulgação da lei de educação federal nº 5.692. Era a resposta em termos de educação de adultos às experiências educativas da década anterior e a sua adequação à nova conjuntura que se estabelecia.

Concebia-se, naquele momento, uma educação de adultos voltada aos interesses do capitalismo nacional. Para tanto, as ações deveriam estar integradas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento e aos seus Planos Setoriais, no sentido da racionalização dos recursos e da formação dos recursos humanos necessários ao incremento de tal desenvolvimento.

A educação de adultos, concebida dentro dos limites conceituais da educação permanente e da educação para o desenvolvimento, se envolverá no âmbito dos temas da tecnologia educacional, da teleeducação, dos módulos instrucionais, da educação como investimento, etc.

Desempenhou o MOBRAL a função de suavização das tensões sociais ao ofertar oportunidades de ascensão individual via escolarização, atingindo todo o território nacional, com sua estrutura centralizadora, autoritária e extensiva. Vendia a mensagem do Brasil grande e a ilusão do progresso individual via formação escolar.

O ensino supletivo amplia as ações educativas ofertadas aos adultos através do rádio (Projeto Minerva), televisão (Telecursos), correspondência, e módulos instrucionais (Centros de Educação Supletiva). Atua na reposição da escolaridade formal (suplência), na linha da educação permanente (suprimento), na formação profissional (aprendizagem e qualificação), na formação de professores leigos (Logos).

O pensamento educacional progressista, produzido no momento anterior ao golpe, é assumido no âmbito da sociedade civil, dentro dos projetos políticos pedagógicos de ações junto às camadas populares, no campo da chamada educação popular. O setor público não oferecia mais espaço para tais ações.

Além do mais, os efeitos das teorias da sociologia reprodutivista se faziam sentir reforçando a idéia de negação da escola como um espaço efetivo de trabalho político não conservador.

Chegamos, finalmente, ao momento atual, no qual podemos identificar uma inumerável quantidade de práticas educativas oferecidas pelo setor público e outras realizadas pela sociedade, nos espaços institucionais dos seus órgãos de classe (sindicatos patronais ou de trabalhadores), nos partidos, junto aos movimentos populares, etc. Experiências educativas com adultos com ofertas de escolarização básica ou não, como educação sindical, profissional, partidária e outras. Experiências educativas realizadas por meios mais ou menos diferenciados, da teleeducação ao ensino formal. Enfim, uma gama variada de práticas, dentro de concepções educativas variadas, muitas vezes contraditórias, todas relacionadas ao campo da educação de adultos.

Fatos novos alimentam velhas e novas ações neste campo do conhecimento.

A luta pela democratização do país traz consigo a luta por uma escola pública de qualidade e a responsabilidade de acabar com o descaso a que ela foi submetida nestes últimos anos. Ultrapassando os limites conceituais da escola reprodutivista, tentamos vencer as contradições da nossa sociedade que se refletem na escola, valorizando os aspectos que podem contribuir no avanço das lutas populares por melhores condições de vida e por novas estruturas sociais.

Isto implica, no campo da escolarização de adultos, em recolher, dentro dos espaços institucionais existentes, nas experiências da nossa história e de outros países, os fatores a serem considerados como **bases** para uma nova lei educacional para adultos.

Além disto, devemos estar de olho nas práticas educativas gestadas nos espaços dos movimentos sociais e da sociedade civil que, por sua própria natureza, produziram experiências qualitativas importantes de serem consideradas no aprimoramento das ações educativas do Estado.

Sobre estas bases, procurarei dar conta de algumas indicações, como contribuição deste início de conversa.

Algumas considerações

A história tem mostrado, conforme ocorreu com o Plano Nacional de Educação na década de 30 e a Lei 5.692 de 1971, que a menção explícita do dever do Estado em relação à educação de adultos é fator de incentivo desta atividade no âmbito das unidades da federação. Bem ou mal, acaba-se por criar serviços diversos, e o destaque de profissionais que pensam e agem dentro deste campo da ação educacional. Evidentemente, a formulação legal não é suficiente para a garantia do cumprimento de tal serviço, mas é, sem dúvida alguma, fator básico para sua implementação.

Ainda neste aspecto, é importante não avaliar, simplesmente, a ação do Estado nos seus vários momentos políticos institucionais. A ação da demanda destes serviços ainda é pouco estudada e,

mesmo considerando sua pequena presença junto aos movimentos sociais, podemos notar que ela acaba qualificando e direcionando a oferta.

Assim, parece fundamental a manutenção de um capítulo específico sobre a educação de adultos que pudesse considerar pelo menos seus objetivos, características, formas de funcionamento e controle, financiamento e formação de educadores.

O aluno que participa de programas de educação de adultos tem características diferenciadas do aluno do curso regular. Fundamentalmente, é um trabalhador que busca a escola como complemento à sua atividade básica que é o **trabalho**; diferentemente do aluno do curso regular que tem a escolarização como parte da sua formação básica, voltada para a vivência e aprendizagem de uma ampla gama de conteúdos socialmente acumulados e que lhe dão a base para sua opção e formação como cidadão e futuro trabalhador.

Desta maneira, mesmo considerando que tais conteúdos têm a universalidade necessária à sua consideração como de caráter nacional, a forma como serão tratados e a seleção do que é demandado na prática de educação de adultos ganham características próprias. Mais do que isto, a condição de adulto deste educando, que vive, trabalha, assume responsabilidades perante o seu meio e a sociedade como um todo, no mínimo, acaba por caracterizar este tipo de ação educativa como própria em seus objetivos e características.

Assim, a nova lei educacional deve considerar que a educação de adultos deverá ter características próprias, que tenham seus parâmetros determinados, fundamentalmente, pelo trabalho, por um lado, e pelos conteúdos universalizados, por outro, que se dimensionam em uma prática educativa em que o adulto das camadas populares e suas necessidades são os indicadores. Neste sentido, devemos considerar, entre outras, as preocupações dos educadores formuladas no período histórico de sessenta, bem como as experiências educativas realizadas no âmbito da sociedade civil, junto aos movimentos sociais.

A história recente da educação de adultos, a partir do ensino supletivo, acabou por incentivar uma quantidade considerável de experiências educativas com adultos através de variados meios (rádio, TV, CES, etc.)- Mesmo considerando a relação educador-aluno como básica em processos educativos escolares, tais experiências devem ser consideradas dentro dos seus limites de instrumentos de informação, e dentro das características possíveis para cada uma delas. Da mesma maneira que a não utilização de tais recursos pode significar um atraso na determinação de situações instrucionais, a sua utilização como substitutivo, na relação básica dos processos educativos em sistemas escolares, seria um mal maior.

Outro fator que parece fundamental estar explicitado na nova lei de educação diz respeito à produção de conhecimentos neste campo e à conseqüente formação do educador de adultos. Sem negar a necessária formação básica para todo educador, independente do nível de ensino, e da faixa etária com que ele trabalha, as características próprias da educação de adultos criam preocupações que devem ser pesquisadas e socializadas em programas específicos e complementares a esta formação básica.

A realidade atual está muito distante disto. Ainda são poucas as instituições de ensino superior que mantêm pesquisas ou disciplinas neste campo da educação. São também reduzidas ou praticamente nulas as ações de nível médio.

É urgente, portanto, uma ação mais consistente que permita superar o voluntarismo e o empirismo a que estão sujeitos os programas de educação de adultos.

Parece fora de dúvida, também, que para se caminhar em direção a um ensino de qualidade para os adultos das camadas populares é necessário que se garanta condições de financiamento para sua realização. A exemplo do que ocorreu com o estabelecimento de

recursos próprios para a educação de adultos, em 1945, através de 25% dos recursos destinados ao Fundo do Ensino Primário, deveríamos estabelecer, nesta nova lei, um percentual mínimo que pudesse garantir a sua viabilização, sem prejuízo dos outros níveis de ensino, e que tirasse a educação de adultos desta condição de recolher as migalhas do bolo oferecido aos demais. Em um país onde o reconhecimento dos direitos necessita de explicitação em lei, as condições de realização de tais direitos também deverão ser claramente estabelecidas para que não fiquem ao sabor dos interesses políticos do momento.

Uma ação do setor público em relação à educação de jovens e adultos deve ser concebida como uma prática que resgate a urgência de uma oferta de ensino escolar qualitativo, dentro dos parâmetros anteriormente discutidos e que possa, de maneira equilibrada, se manter articulada ao ensino regular.

Tal articulação deve ocorrer, por um lado, sem a supressão das características próprias de cada um dos ensinos. Não se deve, por exemplo, como vem ocorrendo atualmente, **supletivar** o ensino regular ou **regularizar** o ensino supletivo. Por outro lado, deve-se observar, em tal articulação, características comuns aos dois sistemas e que possam ser consideradas dentro de uma única educação para o trabalhador. É o que vem ocorrendo, atualmente, entre o ensino regular noturno de 2º grau e o supletivo de 2º grau.

Finalmente, gostaria de apontar a necessidade de garantir aos trabalhadores melhores condições de estudo. Neste sentido, a dispensa de parte do horário de trabalho é um dos indicadores, a aproximação da escola ao trabalho outro, merenda, passes escolares, livros, enfim, todo o aparato de apoio já reconhecido como necessário ao regular deveria ser estendido para o curso de adultos e, se possível, ampliado, no sentido de oferecer mais qualidade aos que menos condições têm de realizar sua escolarização.

ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E A NOVA LDB: ENCAMINHAMENTO DE QUESTÕES*

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero"

Na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), os profissionais de educação, reunidos em Goiânia, se declararam cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática e, por isso, empenhados em debater, analisar e denunciar os problemas e impasses da educação brasileira; ao mesmo tempo, colocaram sua capacidade profissional e sua vontade política a serviço da superação de obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (IVCBE, 1986). Com esta intenção e preocupação - sem perder de vista os graves problemas sociais e econômicos que o país enfrenta e que entram a efetiva democratização da sociedade - formularam princípios básicos apresentados como sugestão ao texto da nova Constituição.

Entre estes princípios destacam-se: a educação escolar como direito de todos, gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de todos os níveis; o ensino fundamental com oito anos de duração; a garantia de autonomia às universidades e às instituições de ensino superior, etc. Em torno da luta para inclusão desses princípios na nova Carta mobilizou-se parcela significativa dos profissionais de educação mais progressistas. Vivia-se, ainda, naquele momento, a perspectiva de que sairíamos da "transição" com instrumentos de organização social, de controle do poder e de estruturação do sis-

Comunicação apresentada à XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Porto Alegre, 25 a 29 de abril de 1988.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

tema escolar que efetivamente representassem avanços no sentido de construção de uma sociedade democrática. Essa perspectiva não se confirmou.

Hoje, após determinadas medidas governamentais (Decreto-Lei nº 2.425/88, que congela a URP; o Decreto-Lei nº 2.424, que incentiva as demissões voluntárias - com a possível e grave consequência de esvaziar as universidades de seus quadros mais experientes; a liberação das mensalidades nas instituições particulares de ensino, etc), e diante da articulação dos parlamentares do Centrão respaldando os interesses de grupos específicos no setor privado, da mobilização de setores poderosos da sociedade para dar voz a interesses contrários à escola pública, tais como se lê em editoriais da grande imprensa, evidencia-se a necessidade de ações mais eficazes na defesa daqueles princípios.

Mas, mesmo tendo presente as deficiências da nova Carta, a nova lei deve constituir-se num estatuto o mais realista possível, o mais viável e o mais adequado a combinar as aspirações expressas com as condições reais do país. Não se pode permitir que a nova LDB seja caracterizada como uma utopia estéril; ao contrário, deverá representar a objetividade dinâmica capaz de contribuir para impulsionar o desenvolvimento educacional brasileiro e de suas instituições. Daí ser necessário que a sistemática de sua elaboração seja diferente daquelas adotadas nos últimos anos, resultantes de formulações dicotomizadas da realidade e elaboradas pela burocracia, sem atentar para os condicionamentos e possibilidades inscritas na experiência.

A XI Reunião Anual da ANPEd representou uma oportunidade de encontro para, enquanto grupo, pensarmos coletivamente a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas, pelas razões acima apontadas, o trabalho de operacionalização desse pensar coletivo tornou-se extremamente complexo e difícil. É preciso encami-

nhar a discussão sobre propostas para a LDB à próxima CBE, tendo presente maior aprofundamento das especificidades do ensino e da pesquisa.

O momento é o de avançar na defesa dos princípios já propostos, fazendo indicações, estabelecendo metas, propondo medidas concretas que contribuam para a elaboração de um projeto político de educação; o momento é o de lutar - mesmo sabendo que o controle do poder que está emergindo na nova Constituição não mudou de mãos e não se democratizou - para que as metas e medidas, aqui defendidas, não se tornem mais uma vez apenas letra de lei.

A nova LDB deve ser menos um código de prescrições casuísticas que um encaminhamento de propostas, apoiadas em princípios claros, mas também flexíveis, capazes de abrigar a diversidade das situações e de experiências dentro de uma organização diferenciada e pluralista. Ela não fará tudo, nem deve ter esta pretensão. Não deve ser o fim, mas o princípio, tomado no sentido de um processo criador, que como tal terá de brotar de vários campos da experiência educacional (Trigueiro Mendes, 1966). Se isso é aceito, não devemos permitir mais que o legislativo ou executivo elaborem as leis divorciados do setor educacional.

Ao contrário da proposta do Centrão que institui a educação primeiro como dever da família e depois do Estado, reafirmamos o princípio de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. É preciso não confundir o **direito à educação** com concessão de bolsas.

Impõe-se, assim, uma reestruturação do sistema escolar, de modo a viabilizar a ampliação e o fortalecimento da rede pública em todos os níveis. Especificamente em relação ao ensino superior, destacamos algumas questões para debate: condições que viabilizem nas instituições universitárias as funções de ensino, pesquisa e extensão; formas atuais e futuras de organização das IES; democratização das instituições universitárias, em termos de acesso e gestão; autonomia universitária; integração entre instituições univer-

sitárias, sistemas de ensino e a escola de 1º e 2º graus, etc. Com essa preocupação encaminhamos alguns pontos que não têm a pretensão de serem exaustivos.

A finalidade primeira da universidade e de suas unidades é a criação de conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento, através do ensino e da extensão. Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações, num mundo em constantes mudanças e crises. Esta colocação traz à luz, de modo mais ou menos flagrante, o problema das relações entre universidade e sociedade. Percebe-se, também, que a universidade, como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. Torna-se evidente que essa forma de agir exigirá melhor conhecimento e maior compreensão dos problemas, bem como clareza e intencionalidade, tanto em relação à própria universidade, quanto em relação à sociedade. O que não se justifica é tornar a universidade um lugar de instrumentalização para a dominação de pessoas, de classes e de concepções políticas, quando então a universidade só poderá se constituir num lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas corporativistas.

Tendo presentes esses parâmetros, a lei deve postular uma concepção de universidade como instituição dedicada a possibilitar o avanço do saber e do saber fazer: ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, do novo processo; deve ser o âmbito da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem, contudo, necessariamente, se preocupar com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação, onde se persegue a aplicação de tecnologias e de soluções (Braz, 1987:945); finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

Essa concepção de universidade implica a estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. Eximi-la de tal papel é contribuir para a deterioração do ensino superior no país.

Com raras exceções, a relação ensino-pesquisa não faz parte do projeto de muitas universidades. Se, por um lado, o conhecimento da realidade histórica em que foi criada e produzida uma instituição universitária oferece subsídios para que se entenda o porquê da não existência de um modelo único, tal conhecimento ressalta, por outro lado, que a preservação das individualidades institucionais não pode prescindir de critérios e de diretrizes do que seja uma instituição universitária, seu papel e suas funções. Aceita esta argumentação, é pertinente reconhecer na nova lei a indisso**ciabilidade entre ensino e pesquisa**, princípio definidor da universidade, o que só poderá ser exercido com a garantia de autonomia.

Há aspectos importantes para a compreensão dessa relação: a integração na universidade entre suas três funções não se faz no abstrato; é fruto de uma opção institucional e não apenas de indivíduos, podendo-se mesmo afirmar que a tarefa de realizar pesquisas cabe à universidade como decorrência de uma decisão política, competindo-lhe oferecer condições objetivas de concretização. A pesquisa deve ser uma opção institucional, e não apenas uma opção de docentes-pesquisadores.

Torna-se necessário, também, rever, dentro das instituições, as formas de dedicação do corpo docente e funcionários, encarando de frente a necessária melhoria e aumento da produção científica; torna-se imperativo, ainda, propiciar o aperfeiçoamento, a competência do corpo docente e de seu quadro de funcionários.

Para se garantir a boa qualidade do ensino superior, retomamos o já proposto na X Reunião Anual da ANPEd: além de salários dignos, é fundamental haver reais condições de trabalho - concretizadas através de instalações adequadas, bibliotecas, laboratórios e equipamentos em geral -, acrescidas de:

- tabela salarial básica, assegurando aos docentes a possibilidade de dedicação efetiva às atividades acadêmicas, em uma só instituição;
- verbas orçamentárias necessárias à instalação e manutenção física da estrutura universitária, inclusive em termos de pessoal técnico e de apoio;
- verbas orçamentárias suficientes para a implantação, desenvolvimento e consolidação das atividades de pesquisa e de extensão, permitindo-se não só a integração dos alunos, mas também a vinculação de consultores de alto nível, tanto nacionais quanto estrangeiros;
- instrumentos e mecanismos de estímulo e de garantia da qualificação permanente de docentes e de pesquisadores, tanto a nível formal - cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado -, quanto em termos de atividades que promovam seu permanente aperfeiçoamento - participação em congressos, programas de intercâmbio com outras instituições nacionais e/ou estrangeiras, seminários, simpósios, estágios ou visitas internacionais de estudos, consultorias etc. (Fávero, 1987:1055).

Torna-se urgente repensar e rever as formas atuais de organização nas IES, marcadas por estruturas pouco ágeis e burocratizadas, ou por "fórmulas de democratização" que visam satisfazer, às vezes, interesses corporativistas.

A estrutura organizacional das universidades no país pressupõe como unidade básica o departamento. Este, quase sempre, tem servido não só à fragmentação do trabalho universitário mas como pólo cristizador de hábitos e de posturas intelectuais conservadoras, fortalecendo grupos cujo poder cresce com verdadeiros pactos de mediocridade, deixando passar a falsa idéia de trabalho articulado no interior das unidades. Estas, por sua vez, não passam de aglomerados estanques, sem projetos comuns, sem afinidades de trabalho no campo de ensino, da pesquisa e da extensão.

A estrutura departamental nas unidades universitárias - faculdades, escolas e institutos - com algumas exceções, têm se consti-

tuído em bolsões que apresentam certa pobreza intelectual, caracterizando-se pelo desconhecimento ou pelo não saber o que fazer e, conseqüentemente, o porquê e para que de sua produção, ao mesmo tempo em que tentam perpetuar uma concepção de universidade totalmente divorciada do restante da sociedade.

Lembremos, também, que, de caráter público ou privado, as instituições universitárias, organizadas segundo variado regime jurídico, devem ser convocadas ao exercício de suas funções de ensino e pesquisa e, por desdobramento, da extensão. Eximi-las de tal papel ou atribuí-lo apenas às IES mantidas pelo Estado, significa contribuir cada vez mais para a continuidade do deterioramento do ensino superior no país. Daí se fazer necessário, tanto a nível de graduação, quanto a nível de pós-graduação, desencadear ações, de forma articulada, que possibilitem:

- estudar e propor medidas às instituições e suas diferentes unidades no sentido de como devem caminhar, a médio prazo, para a construção de programas consistentes de pesquisa;
- dar maior divulgação às pesquisas e aos estudos desenvolvidos ou em andamento;
- valorizar mais o trabalho interdisciplinar no âmbito das instituições universitárias e das unidades, através de planos concretos de trabalho;
- explicitar melhor o papel das agências de apoio à pesquisa, externas à universidade, discutindo a validade e mecanismos de funcionamento dessas agências;
- formular sistemática de avaliação ou acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas IES.

Insistimos nestes pontos por entendermos que a relação entre as três funções não é definida a partir da natureza em si de cada uma delas, mas depende de todo um esforço de construção, para o qual diferentes setores contribuem, marcando as formas dessa relação.

A determinação destas medidas por si só, no entanto, não cria uni-

versidades de qualidade e democráticas. É igualmente necessário trabalhar para democratizar a universidade em termos de **acesso** e **permanência** daqueles que a procuram. Nessa linha, percebemos a impossibilidade de adiamento não só da crítica ao sistema de vestibular como de sua ampla e total reformulação. O atual sistema, no momento, garante acesso (na maioria das vezes) às universidades públicas, principalmente em determinadas áreas (medicina, engenharia, arquitetura...), quase que exclusivamente aos alunos cuja formação pré-universitária se deu nos melhores colégios - particulares ou públicos - e/ou em cursos propedêuticos.

Não se trata apenas de melhorar a qualidade do ensino de 1.º e 2.º graus, preparando melhor o aluno para o vestibular. No momento em que discutimos a elaboração da LDB, faz-se necessário, além de rever o vestibular, como exame de entrada, estudar formas alternativas de ingresso nas universidades. Ambos os problemas nos remetem, diretamente, não só à atual estrutura curricular do ensino superior, mas a outra questão mais abrangente: uma universidade que pretende se abrir a amplas camadas da população não pode ser construída simplesmente pela multiplicação de matrículas em seus cursos tradicionais, preservando a velha concepção do diploma profissional, conservando o mesmo tipo de ensino, mas deve garantir o acesso e ampliar o atendimento a demandas sociais, aumentando e diversificando a oferta de cursos livres, independentes do vestibular. Estes cursos deveriam promover a atualização, o acesso a novas tecnologias, a divulgação científica e cultural, etc. (Durham, 1985:249-51).

É preciso instaurar e estabilizar o **processo de democratização interna nas instituições de ensino superior**, procurando viabilizar, efetivamente, a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, não apenas na escolha de seus dirigentes, mas, e por meio de colegiados próprios e legítimos, na tomada de decisões coletivas, servindo estas de base para a prática de seus dirigentes executivos. Outrossim, faz-se necessário o acesso de todos às informações sobre processos inerentes à vida da instituição e da política universitária.

Observamos, mais uma vez, não ser suficiente a elaboração de nova LDB, em termos de diretrizes avançadas para a época, se não forem asseguradas as condições mínimas de sua implantação. E, lembramos: uma lei orgânica, que fixe princípios gerais e normas fundamentais para a educação em relação à universidade, deve garantir o **princípio da autonomia**, entendido como garantia e direito de as instituições traçarem seus destinos e de serem sujeitos pensantes e responsáveis por seus próprios projetos.

Para se compreender o significado da autonomia em toda a sua abrangência, temos de situá-la e analisá-la considerando sua dupla dimensão: interna e externa. A primeira está ligada à democratização da própria instituição; é inerente ao governo da universidade e deve estender-se a todos os níveis da gestão universitária, sem constituir-se em monopólio de nenhum deles. Quanto à segunda, faz-se mister reconhecer que ela não se constitui um fim em si mesma, mas condição para realizar e desenvolver bem suas funções referentemente à sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não se apresenta como um "desejo de independência e isolamento" (Fernandes, 1979:27), nem como absolutização do poder universitário, isto é, competência ilimitada para fazer tudo o que desejar, inclusive para não fazer nada. Observamos existir, atualmente, uma luta pela construção efetiva dessa autonomia, a qual não pode excluir o controle social da produção universitária, a partir do conhecimento público de suas práticas.

No plano acadêmico, a autonomia deverá ser consolidada na liberdade efetiva da universidade para:

- organizar o ensino, a pesquisa e a extensão sem quaisquer restrições de natureza filosófica, ideológica, política ou religiosa;
- elaborar e estabelecer os currículos para seus cursos de graduação e pós-graduação;
- estabelecer as metas científicas, artísticas e culturais que julgar apropriadas ao preenchimento e realização de seu papel inovador;
- estabelecer critérios e normas de seleção e admissão de candidatos aos seus cursos em todos os níveis;

- regulamentar a admissão de alunos transferidos;
- organizar o regime de seus cursos e a estrutura curricular;
- experimentar novos currículos e fazer experiências pedagógicas, exigindo-se uma contrapartida definida em termos de desempenho eficiente (ME/Comissão Nacional, 1985:11-2; ANDES, s/d).

Do ponto de vista administrativo, a LDB deve garantir à universidade:

- liberdade para criar e experimentar novos formatos organizacionais; direito de as IES admitirem docentes e funcionários não só dentro dos limites de seu orçamento, mas mediante projeto da política universitária discutido e aprovado pelos órgãos colegiados;
- direito de autorizarem o afastamento do país de professores e pessoal técnico-administrativo credenciado a realizar cursos ou estágios no exterior, **desde que haja interesse, obtenha-se real proveito para a instituição** e sejam os respectivos programas previamente aprovados pelos órgãos competentes da universidade;
- liberdade de escolha de seus dirigentes por processo a se esgotar no âmbito da própria instituição, com a participação efetiva da comunidade acadêmica;
- competência para definir e organizar o seu quadro de pessoal, segundo normas instituídas pelos órgãos universitários;
- competência para determinar critérios de admissão, seleção e promoção de seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo.

A autonomia financeira, no caso das IES públicas, pressupõe:

- garantia do recebimento de dotações orçamentárias globais regulares oriundas do poder público, a serem rigorosamente aplicadas de acordo com orçamento elaborado por colegiados democraticamente constituídos e com a participação de especialistas em administração financeira;
- gestão própria dos recursos provenientes de seu patrimônio;

- prestação de contas ao Tribunal de Contas da União, órgão aparelhado para este fim específico.

O respeito às funções da universidade, a revisão de sua estrutura de organização, a consubstanciação do princípio de autonomia e democratização em seu interior só poderão ser verificados se houver um instrumento de constante ajuizamento referentemente a estas questões: a avaliação. Entendida como um instrumento para o estabelecimento de uma política própria de desenvolvimento da instituição universitária e de parâmetros para uma política de melhoria da expansão das atividades acadêmicas e de planejamento das IES. E mais: a avaliação é necessária por representar o esforço da universidade no sentido de encontrar medidas de si mesma e de cumprir seu papel na sociedade, prestando contas não só da aplicação dos recursos recebidos, como da finalidade social de seu produto.

Finalmente, da nova LDB, têm de ser removidos o autoritarismo e a disciplina mecânica e burocrática pela interação ordenada, definindo-se um novo estilo de ação entre as diferentes esferas do poder público ou da iniciativa privada - caso das mantenedoras - e as IES. O fundamental para que se processem essas mudanças é, de um lado, antepor a realidade à norma e, de outro lado, ter, no interior das IES e dos órgãos responsáveis pela formulação e execução da política nacional de educação, pessoas competentes e capazes de dar conteúdo real às questões e problemas educacionais.

Referências Bibliográficas

ANDES. **Comparação das propostas de reestruturação das**

universidades. Apresentado pelas Ads/ANDES e pela Comissão de Alto Nível. s.d. mimeo.

BRAZ, José de Araújo. Em torno de um conceito atual de universidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, **39(10):944-50**, out. **1987**.

IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Carta de Goiânia.** 2 a 5 de setembro de 1986.

DURHAM, Eunice Ribeiro. USP 50 anos. **Ciência e Cultura**, **37(7):245-51**, jul. 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia e gestão e o cerco à universidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, **39(11):1045-56**, nov. 1987.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior brasileira.** Brasília, 1985. (Relatório Final)

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **O Ministério da Educação depois da Lei de Diretrizes e Bases.** MEC/INEP, 1966, mimeo. (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação)

A EDUCAÇÃO DE 3.º GRAU NA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO*

Glaura Vasques de Miranda**

As discussões sobre a legislação complementar à nova constituição e em substituição à LDB e legislação de ensino superior deverão representar um importante momento de reflexão sobre a situação de educação superior, de modo a permitir, em futuro próximo, um aperfeiçoamento significativo dessas instituições de ensino, no sentido de se adequarem às condições políticas, econômicas e sociais do país.

Meu objetivo, neste texto, é focalizar questões relativas à organização da educação superior. Pretendo tratar dos objetivos e funções tradicionalmente atribuídas ao ensino superior e da forma de organizá-lo, bem como indicar alguns pontos controversos para os quais quero chamar a atenção.

Em primeiro lugar, gostaria de partir de alguns princípios que deverão nortear a reorganização da universidade brasileira. Esses princípios foram muito bem explicitados pelo Reitor da UNICAMP, Prof. Paulo Renato Costa Souza, na 46ª Reunião Plenária da CRUB, de março de 1988.

1.º princípio:

"refere-se à sua função mais importante, que é contribuir para o

* Este texto é uma síntese das idéias apresentadas na mesa-redonda sobre "Ensino Superior", realizada por ocasião da XI Reunião Anual da ANPEd, em Porto Alegre, 25 a 29 de abril de 1988.

** Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

desenvolvimento econômico e social (...), ao exercer a liderança no avanço científico, tecnológico e cultural";

2.º princípio:

"refere-se à função social que lhe cabe, na transformação das estruturas muitas vezes arcaicas de nossos países. Faz parte da definição do conceito de universidade que seja instituição capaz de manter o espírito crítico em relação à sociedade onde está plantada (...);"

3.º princípio:

"autonomia, enquanto objetivo permanente e condição de existência (...);"

4.º princípio:

"o sistema de ensino superior deve proporcionar, numa sociedade democrática, a possibilidade de responder aos desejos e aspirações de formação profissional das grandes massas de nossa população (...)."

Já Saviani (1988), em texto que ofereceu como subsídio às reflexões sobre a LDB, em seu art. 42, propõe: "A educação de 3º grau tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, a formação de profissionais de nível universitário e a difusão e discussão sistemática de cultura superior aberta à participação de toda a população".

Não quero alongar-me na discussão de tais objetivos. Julgo haver, em ambas as propostas, pontos importantes para servirem de base à formulação dos objetivos da educação de 3º grau. Em Saviani, um aspecto fundamental que vale a pena reforçar é a sua pro-

posta de discussão sistemática da cultura superior, aberta à participação de toda a população. Apenas discordo da limitação à cultura superior. Sou favorável à discussão, nas universidades, de todo tipo de cultura, inclusive a popular.

No entanto, vejo que é necessário distinguir, no novo texto legal, os objetivos da educação de 3.º grau, de suas funções. Tanto um como o outro autor que mencionei acabam por referir-se a algumas das três funções tradicionais - ensino, pesquisa e extensão - como objetivos das instituições de ensino superior. Penso ser importante distinguir objetivos de funções.

O segundo ponto que vou tratar diz respeito às funções. Para serem capazes de atingir os objetivos da educação superior, as instituições de ensino devem dedicar-se às três funções tradicionais que lhe foram atribuídas pela Lei 5.540: o ensino, a pesquisa e a extensão. A meu ver, cabe reforçar, na nova legislação, o fato de que essas três funções devem continuar sendo exercidas de forma indissociada.

Tem havido, no país, nos últimos anos, uma grande discussão sobre o significado da interação ou indissociabilidade dessas funções. Quero continuar defendendo, aqui, meu ponto de vista de que precisamos reafirmar a indissociabilidade dessas funções, mas esclarecendo o seu significado, ou seja, de que ela deve ser analisada do ponto de vista institucional, e não apenas individual.

Isso porque a presença dessas três funções na universidade brasileira é relativamente nova, tem apenas 20 anos, e foi imposta de modo abrupto, pela generalização de experiências pontuais e especiais bem sucedidas. Não houve, ainda, tempo suficiente para a experimentação ou a renovação de quadros capazes de garantir a plena implantação de um modelo em que todos os docentes estejam habilitados para ensinar, pesquisar e realizar atividades de extensão, ou estejam motivados para exercer essas três funções.

De fato, constata-se a existência de instituições em que convivem harmoniosamente ensino, pesquisa e extensão; mas, em contra-

partida, há outras que dão ênfase ao ensino, outras que privilegiam a pesquisa e muito poucas fazem extensão, ou nem sequer se preocupam com ela.

Na minha opinião, as formas de integração, de interação, de convivência, de associação ou de interdependência - como cada um prefira - dessas três funções precisam, agora, ser construídas, não mais a partir de iniciativas exclusivamente individuais, mas em nível institucional.

Essa construção de novas formas de interação implica, no entanto, alguns aspectos essenciais:

- a revisão da postura de que pesquisa se faz preferencialmente na pós-graduação. No Brasil, esse foi o caminho ou a estratégia adotada para sua introdução sistemática na universidade. Passados esses anos de implantação da nova universidade, considero altamente desejável, hoje, que, de um lado, os docentes ligados ao ensino de graduação comecem, também, a desenvolver seus projetos de pesquisa; e que, de outro lado, se perceba que uma das formas de promover a melhoria da qualidade do ensino de graduação esteja na oportunidade de engajamento de seus alunos em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos de iniciação científica;
- a busca permanente de rompimento com a clássica dicotomia entre teoria e prática;
- a introdução de mecanismos institucionais de extensão que possibilitem eliminar, de vez, o caráter residual ainda hoje atribuído a essa função, possibilitando a implantação da mesma como atividade programada e regular das instituições de educação de 3.º grau;
- o estímulo à iniciativa de pesquisa e extensão intimamente associadas ao ensino;
- a ampla discussão, nas próprias instituições, dos projetos de pesquisa ali realizados. Muitas vezes, os docentes fazem simultaneamente ensino e pesquisa, embora seus temas de pesquisa nada tenham a ver com aquilo que ensinam. Daí a necessida-

de de alunos e professores conhecerem e discutirem os resultados dos projetos desenvolvidos;

- a própria revisão do modelo de organização da universidade brasileira, centrado na estrutura departamental.

Passemos, então ao terceiro ponto de minha apresentação, a questão organizacional. Em minha apresentação na mesa-redonda do IV Seminário de Pesquisa da Região Sudeste, tive oportunidade de tecer algumas críticas à estrutura departamental implantada pela reforma universitária, como forma única de organização do trabalho docente.

De então para cá, tenho pensado muito sobre o assunto, conversado com muitos docentes que participaram da passagem do sistema de cátedra para o sistema departamental, e recebido estímulos para prosseguir nessa reflexão. Não tive, ainda, tempo de testar minhas hipóteses, mas já pude detectar nos debates que têm sido travados, nos dois últimos anos, sobre a crise da universidade, seja através da imprensa, seja através de organismos como o CRUB, uma coincidência desses pontos de vista com a opinião de muitos docentes de diferentes instituições. Isso, então, me leva a apresentar propostas para o item organização da universidade, no sentido de maior flexibilidade e autonomia para sua auto-organização.

Inicialmente, gostaria de dizer que a criação de departamentos foi um passo fundamental na organização da universidade, há vinte anos atrás, porque permitiu substituir as velhas cátedras, cujos defeitos não precisamos mencionar. Se serviu, porém, para corrigir alguns problemas, criou muitos outros, que têm contribuído para baixar a qualidade do próprio ensino superior. Chegou a hora de refletirmos e repensarmos a prática da organização universitária.

Gostaria, então, relativamente à base de organização departamental, de fazer alguns comentários.

O departamento tem sido um espaço quase exclusivo para alocação de docentes, como observa Niuvenius, representando, por

isso, um fator limitador à associação entre ensino, pesquisa e extensão, que, se exercida em sua plenitude, poderia levar-nos a uma universidade moderna e comprometida com o social.

E por que, em geral, o departamento representa apenas essa função? Porque as atividades e programas de ensino são geralmente definidas nos colegiados de cursos; as atividades de pesquisa são decisões individuais ou de núcleos de pesquisa; as atividades de extensão são decisões individuais ou de outras instâncias administrativas.

Resta, então, ao departamento, tomar conhecimento das atividades de seus docentes, fazer relatórios, cuidar da administração desses docentes (admissão, demissão, férias, licença), etc. Pouca iniciativa lhe é possível.

Além desses problemas, em áreas mais orgânicas como a educação - em que as fronteiras do conhecimento não são tão delimitadas como nas ciências exatas e biológicas - precisaríamos, e com muita frequência, mais do que uma convivência puramente administrativa, de uma verdadeira interação com colegas de outros departamentos, que conduzisse a discussões substantivas e intelectualmente enriquecedoras. Vale mencionar que a solução de problemas crônicos da educação brasileira passa pelo trabalho interdisciplinar de docentes de vários ramos do conhecimento, dedicados à investigação conjunta desses problemas.

Ora, isso é quase impossível na atual organização departamental, que nos obriga, ademais, à convivência com colegas que nem sempre são os interlocutores de que necessitaríamos em determinado momento. A convivência através dos núcleos de pesquisa interdisciplinares que têm sido criados em algumas universidades é bastante promissora.

Com raras exceções, o dinamismo da vida acadêmica não tem origem em propostas de departamentos, mas resulta de grupos de pesquisa, de colegiados de cursos, de grupos de docentes interessados em um projeto comum.

Além disso, não há, hoje, projeto institucional que se faça individualmente, a não ser alguns muito reduzidos. A maioria dos projetos representa um trabalho coletivo e tem de passar, necessariamente, por projetos interdisciplinares. A interdisciplinariedade é uma necessidade cuja efetivação tem sido dificultada pela organização departamental.

Ademais, o fato de as disciplinas serem da responsabilidade dos departamentos leva muitos docentes e prepararem seus programas de curso sem se preocuparem com a formação global do estudante, com o modo como o conteúdo do que vão ensinar ou estão ensinando se associa ao dos demais programas, o que, afinal, contribui para a fragmentação. Hoje, temos necessidade de rever essa forma fragmentada de organização de currículos de cursos, principalmente os de pós-graduação, ultrapassando, em muitos casos, as definições prévias de disciplinas e centrando-nos em temas ou linhas de pesquisa ou em programas de trabalho. Isso é muito dificultado pela organização rígida dos departamentos.

Portanto, a minha sugestão não passa propriamente pela extinção dos departamentos - que se tem apresentado em muitos casos, como solução satisfatória, sobretudo quando há clara distinção entre as fronteiras de conhecimento de uma para outra disciplina - mas estou, antes, sugerindo que eles não sejam a única forma possível de organização acadêmica.

Estou sugerindo que haja flexibilidade para cada instituição se organizar, definindo uma ou mais formas de administração de seu corpo docente. Estou propondo, pois, que a produção, a transmissão e a difusão de conhecimentos nas universidades seja um empreendimento mais coletivo, que requeira, além de equipes de professores competentes, um ambiente institucional propício e, acima de tudo, flexível, além de condições mínimas que garantam o cumprimento de seus objetivos.

Ainda no que se refere à organização da educação superior, creio que devemos pensar em modelos alternativos de organização do trabalho acadêmico. As dificuldades criadas pela presença de um

modelo único de estruturação, capaz de servir a todas as situações, a todas as áreas de conhecimento, a todas as regiões têm sido apontadas por muitos estudiosos do assunto.

Nesse ponto, julgo que a autonomia para a definição das estruturas administrativas é fundamental, mas também quero mencionar uma preocupação que já expressei no Grupo de Trabalho de Ensino Superior - as dificuldades que prevejo com a isonomia, pela qual tanto lutamos. Não consigo perceber como poderíamos conciliar plena autonomia para fixação das estruturas administrativas - que importa também estrutura de cargos - com a isonomia que está sendo implantada nas universidades brasileiras. No entanto, como as vantagens da isonomia, pelo menos no momento político atual, parecem evidentes e necessárias, até do ponto de vista corporativo e de garantia da carreira docente, teremos de contentar-nos com uma relativa autonomia para o estabelecimento das nossas próprias estruturas administrativas. Há, porém, um risco muito grande de sermos surpreendidos, no futuro, por organizações que não correspondam à realidade das nossas instituições acadêmicas.

A propósito do estabelecimento de modelos únicos de estrutura organizacional, é expressiva a fala de Paulo Renato C. Souza, Reitor da UNICAMP:

"Cabe lembrar que a diversidade de modelos, além de desejável, corresponde à pluralidade das experiências concretas. Como se sabe, diversas universidades foram constituídas pela incorporação de institutos isolados, praticamente decretando o fim de uma experiência positiva em termos de desenvolvimento científico. Este modelo de universidade está agora sendo contestado pelos seus próprios resultados, que acabam não se conformando aos limites dos modelos" (p. 7).

Opiniões de outros reitores que também expressam essa preocupação com os modelos únicos de organização/estruturação acadêmica podem ser encontradas nas publicações recentes do CRUB.

Em síntese, estou sugerindo autonomia para a organização da atividade acadêmica, que não cabe em modelos únicos a serem seguidos de Norte a Sul. A criatividade precisa ser estimulada neste país e não cassada pela presença de modelos organizacionais ditados pela própria legislação. A nova LDB deve preocupar-se muito mais com as bases do que com as diretrizes, como insiste Arroyo.

Um último ponto que quero colocar diz respeito à situação do próprio Conselho Federal de Educação. Na minha opinião, ele tem sido um instrumento de uniformização de políticas educacionais, e não contribui em nada para a renovação das nossas instituições de ensino. Como está organizado, ele tem sido muito mais um instrumento de castração da criatividade. Em outros momentos, já me posicionei contra a existência do CFE. Estou revendo minha posição. Compreendo que algum órgão deva existir para controlar o sistema educacional de educação, principalmente se temos de conviver com instituições privadas de ensino. Não é possível deixar ao arbítrio total das instituições todas as decisões relativas ao currículo mínimo, à abertura de novas instituições, à aprovação de estatutos de instituições de ensino, etc. Isso poderia levar a abusos e seria prejudicial, principalmente aos jovens das classes desfavorecidas. Na proposta de Saviani (1988), vejo a presença do Conselho Federal de Educação, inteiramente renovado em suas funções e composição. A participação da comunidade educacional deve ser bastante ampliada na indicação de educadores de renome nacional para comporem esse Conselho. Todavia, em re-

lação às universidades públicas, sua função deveria ser reduzida à aprovação dos seus estatutos.

Finalizando, gostaria de reforçar a ênfase que coloco na autonomia das instituições de educação superior, principalmente as universidades, para se organizarem. Só assim elas poderão exercer uma administração mais eficiente e democrática, mais voltada para sua própria realidade. Só assim poderemos ter a universidade com que sonhamos.

Documentos consultados

- ARROYO, Miguel. **Os profissionais da educação e a LDB**. Porto Alegre, 1988. (Apresentação feita na mesa-redonda "Educação e Trabalho", por ocasião da XI Reunião Anual da ANPEd, realizada em Porto Alegre, 25-29 abr. 1988).
- SAVIANI, Dermeval. **Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa**. São Paulo, 1988. (Artigo apresentado como texto básico da XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a ser publicado na **Revista da ANDE**, 1^o sem. 1988).
- SOUZA, Paulo Renato. Texto apresentado na 46^a Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em Florianópolis, abr. 1988.

A PÓS-GRADUAÇÃO E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES*

Carlos Roberto Jamil Cury"

A universidade é lugar de produção tanto quanto a fábrica. Como Prometeu, busca o fogo do conhecimento. Contudo não existe um lugar, longe dela mesma e da sociedade, onde este fogo possa ser roubado. A universidade está condenada a ser matriz de produção, na conquista permanente da originalidade e autonomia dos conhecimentos.

Aceita-se, de modo geral, que a universidade é lugar da produção do conhecimento original, cuja fecundidade é vital para à autonomia material e espiritual das sociedades. Mas como nem sempre esta fecundidade é imediata, a miopia de um desenvolvimento selvagem a aprisiona a outras correntes externas tão nefastas para seus fins quanto para seus meios.

Urge, pois, garantir à universidade meios internos e externos que possibilitem a realização de seus fins.

A limitação trazida pela formação profissional inerente à graduação impede que neste nível se possa ultrapassar a transmissão do conhecimento e a iniciação científica.

Ora, é no nível de pós-graduação que o estudante poderá ter não apenas o acesso/iniciação às atividades científicas (graduação),

* Comunicação apresentada à XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Porto Alegre, 25 a 29 de abril de 1988.

" Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

mas também ao seu domínio e sua adequação a uma área específica da produção do saber (pós-graduação - mestrado).

A formação de novas gerações de pesquisadores autônomos, capazes de se tornarem mediadores avançados na continuidade do processo de penetração a fundo no domínio básico e na aplicação dos processos científicos, tecnológicos, sociais, se dá, na pós-graduação, ao nível do doutoramento. Aí é um lugar privilegiado da proposição acadêmica de caminhos superiores da superação dos problemas postos por uma sociedade contemporânea.

A visão mais sistemática, que faça dos estudos e das pesquisas o próprio objeto de produção permanente, rigorosa e globalizante, tem seu espaço privilegiado nos níveis de pós-graduação da universidade brasileira.

E é por isso que a pós-graduação, nos seus dois níveis, merece aparecer numa nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que expresse, sem concessão, a universidade como lugar prioritário da produção-transmissão-devolução do saber e a pós-graduação como momento específico e aprofundado da produção do conhecimento.

A formação de quadros qualificados, conscientes e críticos em vista do significado global desta produção para a autonomia e contemporaneidade da sociedade brasileira não tem sido fácil.

Dado o significado globalizante da produção deste conhecimento na universidade, as condições de produção deste saber não podem ficar encurraladas na lógica da eficiência imediata, subordinadas aos interesses da acumulação, e nem privadas da oxigenação provinda do movimento social.

Se, de um lado, deve-se reconhecer a existência e a legitimidade

de locais de pesquisa fora da universidade e que possam se voltar mais utilitariamente ao mercado econômico social e político, é forçoso reconhecer, de outro lado, a necessidade de condições seguras para a pesquisa básica e aplicada, nas grandes áreas do conhecimento, livre de interesses econômicos, sociais e políticos imediatos.

Se, por várias mediações, **conhecimento e interesse** se cruzam, nem por isso deverá a universidade se converter em bastião de interesses particulares.

Assim, em que pese o saudável processo de **ocidentalização** da sociedade brasileira, é ainda o Estado o lugar maior do apoio a condições adequadas de realização da produção mediata e mais globalizante do conhecimento.

Pode-se criticar o Estado, sua atual carência de um largo espectro de legitimidade, sua vinculação a interesses privados, mas é inegável que, sem ele e sem a presença daqueles setores do Estado que, aos poucos, vão realizando um lento processo de democratização, pouco se pode fazer em termos de pesquisa e avanço do conhecimento.

Por isso, é preciso formalizar em Lei o que se está assegurando na prática:

- o ensino público e gratuito, no 3º grau, nas instituições públicas de ensino superior;
- a pesquisa universitária, lugar de pesquisa básica, da pesquisa crítica, da crítica rigorosa e da produção de alternativas, tem que ser reconhecida e ter garantias de condições que não sufocem seu dinamismo e valor.

Ora, isto significa a diminuição de controles burocráticos e a presença regular, constante e suficiente de fontes de financiamento.

Pelo primeiro movimento, deve-se reconhecer em lei a necessária

presença da comunidade científica nos órgãos de fomento e nas decisões maiores.

Pelo segundo movimento, além da suficiência de recursos por parte dos ministérios, é necessária a destinação, em rubricas próprias, dentro do orçamento das universidades, de recursos específicos também para a pós-graduação e a pesquisa. Não haverá pós-graduação e pesquisa dignas destes nomes se não houver asunção deste nível por parte das instituições de ensino superior como seu componente orgânico.

Sem o reconhecimento da presença da comunidade científica nos órgãos decisórios, não há pesquisa autônoma e de base que resista a controles verticalizados e à lógica da eficácia imediata.

Sem o reconhecimento da presença da comunidade científica nos pesquisa, destrói-se, em pouco tempo, o produto de um longo processo de investimento ainda não concluído. Sem o reconhecimento do nível de pós-graduação como algo institucionalizado dentro das instituições de ensino superior, não há apoio na própria Casa.

Daí ser legítima a presença da figura das bolsas de estudo e de pesquisa na Lei de Diretrizes e Bases como meios institucionalizados de viabilização das condições necessárias a uma produção séria, competente e compromissada.

Esta presença visível na pós-graduação e cuja prática deve ser confirmada em lei deve ser taxativamente estendida à graduação. O sistema de tempo integral para graduandos, através de bolsas de capacitação ou de iniciação científica possibilita, inclusive, a permanência qualificada dos setores majoritários da população cujo acesso ao ensino público superior ainda é pequeno.

Trata-se de um mecanismo que possibilita tanto a correção da debilitação cultural sofrida por estes setores, quanto o reconhecimento de que a pesquisa não é monopólio da pós-graduação, conquanto ali seja o nível mais adequado para a sua expansão globalizante e diferenciada.

A ciência é produzida em todos os lugares do mundo e tem obtido significativos avanços em diferentes países. Não faz sentido um isolacionismo cultural que só revelaria um anacronismo obstaculizador da necessária contemporaneidade do avanço científico e tecnológico.

O intercâmbio cultural e científico e a demanda qualificada para a titulação no exterior devem ser incentivados não só como meio de diminuição da carência de massa crítica nas diferentes áreas do conhecimento, não só como formas de aquisição de *know-how* e *know-why*, mas também como meio de aproximação entre os povos.

Por isso, o mecanismo de bolsa para o exterior deve ser mantido pelas agências ministeriais que o processam, sob o controle da comunidade científica, e ter seu espaço garantido sob a nova Lei de Diretrizes e Bases. Cabe ao Estado garantir número suficiente de bolsas para a demanda qualificada e valor suficiente para vida condigna no exterior.

Finalmente, à qualificação do ensino e da pesquisa garantida pelo Estado como seu dever deve corresponder o direito da sociedade de avaliar o custoso investimento social.

De longa data, boa parte da comunidade científica vem buscando formas autônomas de avaliação das atividades de ensino e pesquisa na universidade, que sejam legítimas e afastem ideologias oficiais ou medidas personalísticas de controle.

A universidade conquistará sua plena autonomia quando, mantidas as condições externas de recursos e independência, for capaz de se avaliar coerente e criticamente.

Se a heteronomia é nefasta à universidade porque amarra a liber-

dade de pensamento e condiciona a diferença, a autonomia não é a autonomização de quem se descola de sua fonte de sustentação econômica e cultural.

Uma autonomização descolada seria uma verdadeira heteronomia frente ao universo social e tornaria, ai sim, a universidade uma espécie de **torre de marfim**, distante das suas origens e alienada de seus fins.

A fonte de sustentação do ensino universitário público é o conjunto da sociedade e o reconhecimento de ser a universidade um lugar plural, por excelência, da crítica social. Por ser pública e plural ela se opõe tanto ao privado como ao secreto e se expõe a uma prestação de contas societária pela mediação de seus pares.

Por isso, avaliação, autonomia e democracia se convertem e só se excluem numa visão petrificada ou estamental das coisas.

Dai ser necessário introduzir, na nova Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da avaliação, princípio este democrático em seus fins e que, portanto, deverá sê-lo também em seus meios, com a participação da comunidade científica.

Talvez a nova e desafiante tarefa prometeica da universidade esteja, hoje, não só na contínua captura do fogo do saber, mas na capacidade de converter para os seus meios as finalidades maiores que ela defende para as funções básicas: autonomia, pluralidade e busca de verdade na pesquisa, ensino e extensão.

Acreditamos que tal reflexão e este elenco de princípios possam cooperar para a introdução de um processo gradativo de democratização do Estado a partir da trincheira da educação e, em especial, da pós-graduação e da pesquisa.

POR NOVAS BASES E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*

Os educadores brasileiros presentes à XI Reunião Anual da ANPEd, realizada em Porto Alegre, de 25 a 29 de abril de 1988, tendo como tema "Em direção às novas diretrizes e bases da educação brasileira", reafirmam os princípios que embasam as propostas aprovadas na X Reunião Anual, realizada em 1987.

As bases da educação nacional assentam-se sobre uma reflexão a respeito dos próprios fundamentos da sociedade brasileira: sua formação social e sua estrutura econômica. Explicitam-se sobretudo mediante estabelecimento de políticas sociais voltadas para a solução dos problemas oriundos das condições de vida da maioria da população, problemas estes que decorrem, por seu turno, das características inerentes a nossa formação social e também das alternativas adotadas pelo Estado em suas ações.

As bases da educação nacional explicitam-se ainda através do indispensável e democrático controle sobre os recursos públicos, a ser mantido pelas entidades representativas da sociedade civil, assim como devem levar em conta a relação trabalho/produção-conhecimento.

Isto significa que a nova lei deve estabelecer bases e diretrizes com vistas a definir uma educação visando formar cidadãos capazes de participar criticamente da vida pública. Significa ainda garantir o acesso à escola pública a todos os cidadãos, contemplando diferentes níveis ou graus de ensino.

* Documento final da XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto Alegre, entre 25 e 29 de abril de 1988.

Para alcançar estes fins, é fundamental que a nova lei estabeleça:

1. formas institucionais de educação de 0 a 6 anos, considerada esta como direito da infância, dever do Estado e facultativa à família;
2. orientação comum para os currículos da educação das crianças de 0 a 6 anos, cuja elaboração deverá ocorrer a nível estadual e municipal;
3. relações adequadas entre o número de crianças e os professores que as atendem, nos estabelecimentos dedicados à educação da criança de 0 a 6 anos;
4. organização do ensino básico em duas etapas: a) a primeira, oferecida preferencialmente em tempo integral e de modo a atender a realidade do alunado, não sendo admitida duração inferior a 8 anos de escolaridade, 200 dias letivos, 4 horas diárias e horas-aula de 60 minutos; b) a segunda, com duração de 3 a 4 anos;
5. formas de organização dos níveis educacionais de modo a assegurar a articulação entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, as duas etapas do ensino básico e entre este e o nível superior;
6. uma base comum nacional para os conteúdos dos currículos do 1º grau e da formação de professores no 2º grau, respeitadas as condições regionais e locais, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica;
7. condições para que se efetive a obrigatoriedade do acesso ao e da permanência do aluno no ensino básico, inclusive através da ampliação, conservação e melhoria da rede física, da atualização dos professores e outros profissionais do ensino, e do fornecimento de equipamento e material escolar necessários ao bom rendimento escolar;

8. que a língua portuguesa seja veicular, no que diz respeito à alfabetização bilingüe, considerando-se a diversidade étnica e lingüística do Brasil;
9. relações adequadas entre o número de alunos em sala de aula, o número de professores disponíveis e sua carga horária diária, de modo a atender às necessidades do processo de alfabetização;
10. formas de educação especializada para os deficientes físicos e mentais e para os indivíduos que apresentem condições excepcionais de aprendizagem;
11. a adoção do trabalho como princípio educativo, na segunda etapa do ensino básico, pautado numa concepção de educação politécnica que assuma como objetivos: conhecer os fundamentos da estrutura e da dinâmica da formação social brasileira e das políticas do Estado; dominar os fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna; conhecer o processo de produção em suas relações com a sociedade;
12. o dever do Estado em assegurar educação básica a jovens e adultos trabalhadores, através de diferentes modalidades adequadas às características desses jovens e adultos;
13. regime especial de trabalho para os alunos trabalhadores, assegurando-lhes a redução de sua jornada, sem prejuízo salarial; condições para estimular a permanência desses alunos na escola, inclusive pela redução do número de horas-aula diárias, acompanhada do correspondente aumento do número de anos letivos, e outras formas de apoio aos estudantes trabalhadores;
14. dispositivos que reconheçam a ação de instituições da sociedade civil na educação de jovens e adultos trabalhadores;
15. a organização da formação dos professores das crianças de 0 a 6 anos e das séries iniciais do ensino básico, de tal modo que ela seja preferencialmente realizada nos sistemas estaduais de educação;
16. planos de carreira docente, a nível nacional, que definam: a) padrões de formação, ingresso, progressão, remuneração, aposentadoria e outros direitos e deveres; b) concurso público para ingresso na carreira em todos os níveis de ensino no

sistema oficial; c) concurso público de títulos e provas para acesso aos níveis finais do sistema público de ensino superior; d) adicional noturno compatível com a jornada neste período; e) formas de supervisão e controle desses planos, por parte dos órgãos competentes;

17. condições plenas para reciclagem e atualização permanente do magistério, inclusive mediante: a) criação de centros de estudos para professores; b) destinação de recursos financeiros para participação em cursos, congressos e atividades congêneres; c) fixação de período sabático, para fins de aperfeiçoamento profissional;
18. regime jurídico único e remuneração salarial isonômica mínima para os docentes, em cada nível de ensino e nas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) em que atuam;
19. mecanismos que assegurem aos atuais professores leigos a qualificação necessária ao exercício profissional;
20. direito de sindicalização dos profissionais da educação, em todos os níveis, nos sistemas público e privado de ensino;
21. a destinação de verbas públicas para as escolas públicas, com os seguintes requisitos: a) percentual específico para a educação da criança de 0 a 6 anos; b) oferta de vagas suficientes para propiciar a toda a população o acesso à escolaridade completa de 1º grau; c) promoção da melhoria da qualidade do ensino público e das condições adequadas de formação, exercício e remuneração do magistério; d) dotações específicas para a educação básica de jovens e adultos trabalhadores;
22. normas e mecanismos para assegurar que a destinação excepcional de verbas públicas a escolas confessionais, filantrópicas ou comunitárias, conforme o disposto na Constituição, só venha a ocorrer quando as condições definidas no item anterior estiverem comprovadamente atendidas;
23. exigências no sentido de que os estabelecimentos de ensino comunitários, filantrópicos ou confessionais, que se credenciem a receber excepcionalmente verbas públicas: a) definam em seus estatutos, no caso de instituições de educação da criança de 0 a 6 anos, que sua finalidade é eminentemente educativa, e, no caso de instituições de 3.º grau, que seus fins

- únicos são a pesquisa, o ensino e a extensão; b) possuam único estatuto para a mantenedora e para o estabelecimento de ensino; c) publiquem seus balanços financeiros, de modo a torná-los de domínio público; d) promovam a gestão democrática de seus recursos, com a participação de docentes, alunos, funcionários, pais e representantes das comunidades interessadas; e) submetam-se à supervisão e coordenação dos órgãos públicos competentes;
24. formas de gestão democrática nas instituições educacionais, garantindo, na concepção, execução e controle do processo administrativo, bem como na destinação e emprego das verbas, a participação efetiva de todos os segmentos sociais, em especial das camadas trabalhadoras;
 25. como objetivos para o ensino superior: a) desenvolvimento das ciências e da tecnologia, das letras e das artes; b) formação de profissionais; c) elaboração e difusão do saber e da cultura, difusão esta aberta à participação ativa de todos, em especial das camadas trabalhadoras;
 26. como funções da universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão, sendo que a pesquisa é indissociável do ensino na instituição;
 27. normas e mecanismos que garantam o princípio de autonomia das universidades, baseado em sua gestão democrática e traduzida nos seguintes componentes: a) autonomia econômico-financeira, inclusive patrimonial, observando-se que os orçamentos das universidades devem ser consignados sob a forma de dotação global e que sua elaboração é matéria interna às instituições; b) autonomia pedagógica e científica, que se traduza em liberdade para definição da estrutura curricular dos cursos oferecidos; c) autonomia para a escolha de dirigentes, em geral; d) autonomia para a gestão do pessoal;
 28. a definição da avaliação no ensino superior como um processo próprio das instituições e como um instrumento para o estabelecimento de sua política, visando à melhoria da qualidade de suas funções;
 29. normas e mecanismos que assegurem a presença da comunidade científica nas decisões dos órgãos de fomento à pesquisa;
 30. instâncias legais de regulamentação do ensino e de acompanhamento das normas, de modo a garantir a participação de todos, incluindo professores, estudantes, funcionários, pais, entidades representativas da comunidade científica e, em especial, das camadas trabalhadoras;
 31. critérios e condições para o exame dos pedidos de estatização de escolas comunitárias e filantrópicas;
 32. mecanismos de controle e punição para o não cumprimento da lei, de tal forma que este controle possa ser exercido mediante recurso impetrado por qualquer cidadão.

A DISCUSSÃO NACIONAL SOBRE A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO*

CONTRIBUIÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO - CONSED

Apresentação

Com a recente votação do capítulo relativo à educação na Assembleia Nacional Constituinte, em que foram reafirmadas importantes conquistas, como a definição de percentuais de receita fiscal para manutenção e desenvolvimento da educação, a gratuidade do ensino público, a responsabilidade explícita do poder público pela obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental, reatava-se o debate acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De fato algumas contribuições específicas formuladas por organismos da sociedade civil, a exemplo da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), bem como aquelas produzidas por grupos interinstitucionais - Comissão Paritária de Educação de Adultos, Comitê Político do Projeto Nordeste e outros, de educadores e pesquisadores - vêm sendo debatidas em eventos - seminários e congressos - desde meados de 1987.

Esta discussão dá seqüência àquela desenvolvida pelas 15 entidades representativas da sociedade civil - ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF,

Documento elaborado por ocasião do XXI Fórum Nacional de Secretários de Educação, realizado em São Paulo, entre os dias 16 e 19 de junho de 1988. Está esta primeira versão, atualmente discutida em todos os estados brasileiros, cujos resultados deverão ser incorporados ao texto definitivo, que será objeto de discussão no XXII Fórum, a ser realizado em setembro próximo.

UBES, UNDIME, UNE e CONSED - integrantes do Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que elaboraram o documento Proposta Educacional para a Constituição, subscrito, em seguida, por muitos educadores. A Proposta serviu de base para o trabalho da Comissão de Sistematização da Assembleia Nacional Constituinte e, mais tarde, para as negociações que se processaram entre as forças sociais ali presentes.

Dentre essas entidades, cabe menção ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que, como as demais instituições envolvidas no Fórum, formulou seu próprio documento síntese das posições que vinha defendendo no tocante ao ensino público e que foram se delineando mais claramente ao longo do processo de discussão. Esse material constitui o principal subsídio do CONSED para aprofundar e ampliar o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A contribuição do CONSED, no que se refere ao ensino de 1^o e 2^o graus, consiste numa primeira sistematização de pontos e aspectos que vêm sendo destacados no debate social, cuja presença parece ser indispensável em uma Lei que deverá reger a educação do país, durante um longo período, e que deve necessariamente constituir-se no arcabouço legal que oriente o esforço de democratização de um ensino de boa qualidade, nos diferentes níveis e graus.

É importante ressaltar que o presente documento, organizado por uma comissão instituída pelo CONSED para subsidiar as discussões do XXI Fórum Nacional de Secretários de Educação, não pretende esgotar as complexas questões que envolvem a matéria. Os títulos que tratam de recursos humanos e financiamento, por exemplo, apenas enunciam alguns pontos para posterior amadurecimento e aprofundamento das discussões e o capítulo referente ao ensino superior ficou restrito à formação de educadores.

O CONSED pretende, com esta contribuição, alargar o espectro das propostas que deverão ser debatidas na V Conferência Brasileira de Educação, a ser realizada em Brasília, em agosto próximo, e numa perspectiva mais ampla, participar da discussão que se travará em todos os estados e territórios da federação.

Dos fins da educação

Considerando que a educação escolar é um direito social fundamental; é essencial à formação e ao exercício da cidadania; é elemento primordial na constituição da democracia e instrumentaliza o cidadão para a reflexão sobre os fundamentos das organizações sociais, o papel que desempenham e as possibilidades de transformação,

Considerando que a valorização do profissional da educação constitui elemento indispensável à concretização do direito de todos à educação escolar, que deve ser assegurada pelo Estado,

A educação nacional tem por fim:

- a) formar seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender e atuar pelo cumprimento dos direitos e dos deveres de cidadania, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade;
- b) socializar o saber historicamente acumulado e desenvolver o espírito crítico necessário ao exercício da cidadania;
- c) preparar o indivíduo para compreender os princípios fundamentais do trabalho na sociedade contemporânea, da produção das condições materiais e espirituais de existência, nas suas dimensões históricas e sociais;
- d) promover o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio natural e cultural da humanidade.

Do direito à educação

A educação escolar, de boa qualidade, é direito de todos, e será as-

segurada pelo Estado, nos diferentes níveis e modalidades, incluindo os níveis mais elevados de ensino e pesquisa.

O ensino fundamental é obrigatório e o ensino médio terá sua obrigatoriedade estabelecida progressivamente.

Os jovens e adultos trabalhadores têm direito ao ensino adequado às suas características e especificidades, em todas as modalidades, que deverá ser assegurado pelo Estado.

Do dever e da liberdade de educar

A educação escolar deve ser ministrada sem restrições de ordem filosófica, política, econômica e religiosa e isenta de preconceitos de quaisquer natureza.

A educação escolar é livre à iniciativa privada e será normatizada, autorizada e inspecionada pelo poder público, que também avaliará a sua qualidade.

Do sistema nacional de educação

O sistema nacional de educação será constituído pelo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação pré-escolar.

O sistema nacional de educação articulará, organicamente, as redes federal, estadual, municipal e privada nos diferentes graus, níveis, modalidades e tipos de ensino.

A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios organizarão, em regime de colaboração, a educação pública, na perspectiva de unificação progressiva das redes oficiais.

A União desenvolverá, preferencialmente, o ensino superior, cabendo-lhe a coordenação geral do sistema nacional de educação e do processo de definição das políticas.

Os estados, Distrito Federal e municípios, através de leis próprias,

articular-se-ão para organizar seus sistemas de ensino e para formular e acompanhar as políticas educacionais do estado, observada a vinculação destas com as políticas de educação nacional.

As unidades federadas coordenarão e articularão os sistemas estaduais de educação e as respectivas políticas educacionais, tendo como responsabilidade a garantia de oferta da educação fundamental.

As unidades federadas só poderão desenvolver iniciativas novas no ensino superior quando estiver assegurada a oferta de ensino fundamental.

Os municípios desenvolverão, preferencialmente, a educação pré-escolar e o ensino fundamental, não podendo empreender novas iniciativas em outros graus e níveis de ensino, enquanto não estiverem plenamente atendidas as necessidades relativas àqueles níveis.

É de competência das unidades federadas e do Distrito Federal autorizar e supervisionar o funcionamento dos seus estabelecimentos bem como os das redes municipal e privada de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Da administração da educação

O Plano Nacional de Educação, quinquenal, deverá ser elaborado pelo Ministério de Educação com a participação das secretarias de educação dos estados e municípios da federação, e aprovado pelo Conselho Federal de Educação e pelo Congresso Nacional, até o final do primeiro ano de governo.

As unidades de ensino, dos diversos graus, exercitarão diferentes formas de gestão democrática que garantam a materialização das prioridades contidas nos planos mais globais da educação.

O Conselho Federal de Educação é o órgão normatizador da política nacional de educação.

O Conselho Federal de Educação será composto por trinta educadores com reconhecida contribuição para a educação pública, competência e legitimidade no meio educacional.

Os membros do Conselho Federal de Educação serão nomeados pelo Presidente da República, *ad referendum* do Congresso Nacional, com três anos de mandato passível de uma recondução, salvaguardada a representatividade de todos os estados da federação.

Os conselhos estaduais de educação, compostos por educadores com reconhecida competência, terão suas atribuições, composição e periodicidade definidas em lei estadual.

Os conselhos de educação elaborarão as normas gerais, a partir das quais as unidades escolares elaborarão seus regimentos internos.

Os conselhos municipais ou intermunicipais de educação poderão ser formados, observando-se as normas estabelecidas pelos conselhos estaduais sobre a matéria.

Os estados, Distrito Federal e municípios deverão realizar obrigatoriamente, a Chamada Anual Escolar para o ensino fundamental e o ensino médio, antes do início do ano letivo.

Do ensino fundamental

O ensino fundamental abrange a educação básica escolarizada unitárias destinada às crianças, jovens e adultos, independentes de idade.

O ensino fundamental, com duração nunca inferior a oito anos de escolaridade, 200 dias letivos, mínimo de 800 horas anuais de atividades e 4 horas-aula diárias de efetivo trabalho de professor-aluno, terá sua estrutura, organização e funcionamento regulados por lei estadual.

O Estado deve prover os meios necessários, conforme disposto no artigo 241 da Constituição, ao ensino fundamental, objetivando promover um ensino de qualidade.

O ensino fundamental tem por objetivo o acesso sistemático ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como ao conhecimento historicamente produzido mediado pelas referências pessoais e sociais do aluno, de modo a torná-lo apto a, progressivamente, compreender as leis que regem a natureza e as relações sócias próprias da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades que favoreçam tanto a leitura crítica como a intervenção conseqüente no mundo em que vive.

Destina-se às crianças, aos adolescentes, aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso a este grau de ensino, salvaguardando-se, neste caso, as experiências práticas dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo, assegurando-lhes condições escolares compatíveis com a sua situação de aluno trabalhador.

Os sistemas estaduais e municipais poderão ampliar a duração do ensino fundamental e obrigatório, respeitadas as peculiaridades e possibilidades locais.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos e ecológicos nacionais. Constarão obrigatoriamente do currículo mínimo os seguintes campos de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, que serão normatizados pelo Conselho Federal de Educação.

As matérias que comporão a parte diversificada do currículo serão estabelecidas pelos conselhos estaduais de educação.

Do ensino médio

Caracterizado como ensino de educação geral para todos e com opções para a profissionalização:

- a) tem por objetivo o aprofundamento, por parte do aluno, do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e, ao mesmo tempo, a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, bem como a intervenção consciente na vida político-social;
- b) destina-se a todos aqueles que concluíram o ensino fundamental, independente de idade, e será progressivamente obrigatório, dos 15 aos 18 anos;
- c) será oferecido diurnamente de modo a facilitar o acesso e a permanência do aluno trabalhador, com organização curricular flexível tanto em termos de horário escolar, quanto de duração do período letivo;
- d) terá duração mínima de três anos letivos e compreenderá, no mínimo, 2.400 horas de trabalho escolar efetivo e duração anual não inferior a 200 dias letivos.

Da educação pré-escolar

Tem por objetivo favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, emocional, intelectual e social. Para as crianças de quatro a seis anos tem como objetivo criar ambiente alfabetizador.

É dever do Estado oferecer pré-escola para atender à população.

A educação pré-escolar será ministrada em instalações públicas ou privadas.

As instituições privadas funcionarão com autorização prévia e com supervisão e inspeção dos órgãos públicos competentes, na forma que a lei estadual estabelecer.

Do magistério para o ensino fundamental, ensino médio e educação pré-escolar

A formação dos professores deverá se realizar na perspectiva profissional unitária, aí incluídas todas as licenciaturas, através de

uma formação geral e uma parte diversificada, com metodologias e conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

Na formação dos professores deve ser estabelecida uma política de estágio que perpassse todo o desenvolvimento do curso, de forma a permitir experiências e práticas diversas, bem como a superação bacharelado/licenciatura que traz implícitas as dicotomias ensino-pesquisa-extensão, ou seja, entre o saber, o produzir e o difundir conhecimentos.

A formação de professores para a educação pré-escolar, educação de adultos e educação especial e para as quatro séries iniciais do ensino fundamental será feita em cursos de ensino médio, podendo ser também, a nível de ensino superior.

O Plano Nacional de Carreira do Magistério deverá garantir a execução da política nacional de educação, e ser elaborado com a participação dos estados. Distrito Federal e municípios.

Do financiamento da educação

Além dos dispositivos constitucionais que regem a matéria, o financiamento da educação nacional deverá:

- a) assegurar o compromisso do Estado com o funcionamento adequado do ensino público, nos diferentes graus e níveis;
- b) garantir nos orçamentos anuais da União, Distrito Federal, estados e municípios percentual de recursos destinados a custeio não inferiores aos do exercício anterior;
- c) ser flexível no que se refere à aplicação dos recursos oriundos das esferas federal, estadual e municipal, favorecendo inclusive a incorporação automática ao patrimônio de saldos de exercícios anteriores;
- d) assegurar a alocação de recursos da União em função de prioridades educacionais definidas nas políticas e planos estaduais de educação, cabendo à União repassá-los à administração estadual, dentro dos prazos previstos nos respectivos planos.

Disposições transitórias

Será assegurada através das redes oficiais dos estados, territórios, Distrito Federal e municípios a alfabetização de adultos até a erradicação do analfabetismo.

Será assegurado programa especial para habilitação de professores leigos.

Participaram da elaboração do documento:

Silke Weber — *Secretária de Estado da Educação de Pernambuco.*
Maria das Graças C. de Oliveira — *Secretaria de Educação de Pernambuco.*
Eudson de Castro Ferreira — *Secretaria de Educação do Mato Grosso.*
Aldalice Moura da Cruz Otterloo — *Secretaria de Educação do Pará.*
Wilson Schmidt — *Secretaria de Educação de Santa Catarina.*
Aparecida Neri de Souza — *Secretaria de Educação de São Paulo.*
João Cardoso Palma Filho — *Secretaria de Educação de São Paulo (fase final)*

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Seção I, pt. 1, p. 11429-34.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377.

_____. Lei nº 7.044, de 19 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 56.292, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. p. 19539.

CAPÍTULO III. Da Educação, da Cultura e do Desporto - Constituinte. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 maio 1988.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Subsídios para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1988. Apresentado na 46.' Reunião Plenária do CRUB.

Ministério da Educação. **Subsídios à Assembléia Nacional Constituinte** - propostas e reivindicações dos educadores. Brasília, 1988.

Ministério da Educação. Portaria n.º 173, de 08 de março de 1988. Institui Comissão Paritária para definir as diretrizes fundamentais de uma política nacional de educação de adultos. **Diário Oficial da União**, 10 mar. 1988. p. 3888.

NORDESTE no horizonte de 15 anos. Brasília, MEC, 1987.

PROPOSTA educacional para a Constituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68(160):665-8, set./dez. 1987. Documento apresentado pelo Fórum da Edu-

cação na Constituinte, integrado pela ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES, UNE e CONSED.

XI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Porto Alegre, 25-29 abr. 1988. Por novas bases e diretrizes da educação nacional. Porto Alegre, 1988. mimeo.

SAVIANI, Dermeval. Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo, 1988. Divulgado na XI Reunião Anual da ANPEd, a ser publicado na **Revista da ANDE**, n. 13, 1º sem. 1988.

VELLOSO, Jacques. **Financiamento do ensino superior:** subsídios para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porto Alegre, 1988. mimeo. Apresentado no GT do Ensino Superior, na XI Reunião Anual da ANPEd.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil** - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo, Cortez, 1987, 158p.

Saviani, partindo de pesquisas realizadas no Congresso Nacional sobre Legislação do Ensino, sobretudo, quando foram analisadas as Leis nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária) e nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus), estuda exaustivamente projetos e emendas do poder Legislativo, tendo por objetivo desvendar o significado político e educativo das leis do ensino brasileiro dentro de uma visão crítica, além de apresentar sugestões alternativas para a renovação da educação brasileira.

*O produto final dessa pesquisa está condensado no seu livro **Política e Educação no Brasil**, que representa, sem dúvida, uma contribuição relevante ao estudo da legislação educacional e da história da educação brasileira, cuja estrutura está pautada nos seguintes passos:*

- 1) uma introdução, em que fica evidenciado o perfil do trabalho, bem como a justificativa do tema, o enfoque adotado e as fontes utilizadas;*
- 2) o primeiro capítulo explicita, sucintamente, o lugar do Congresso Nacional na política e na educação brasileira;*
- 3) o segundo capítulo teve por escopo observar o Congresso Nacional em face da Lei nº 4.024/61, focalizando o projeto original, sua tramitação e o significado político do texto aprovado;*
- 4) a mesma trajetória foi seguida pelo terceiro e quarto capítulos, que cuidaram, respectivamente, do papel desempenhado pelo Congresso em relação às Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71;*
- 5) uma conclusão em que Saviani engloba, sinteticamente, os principais resultados, inclusive, tecendo críticas ao sistema de governo, que influenciou de forma autoritária as reformas do ensino, assim como tenta apresentar propostas de mudanças na repre-*

sentatividade dos parlamentares e na necessidade de se articular o Congresso Nacional com as forças empenhadas em superar as desigualdades sociais e educacionais, que marcaram a vida brasileira.

Nesse trabalho, o autor esclarece a estratégia utilizada para acompanhar os projetos das leis acima referidas, em tramitação no Congresso, assim como a influência da política nas definições educacionais.

*Saviani constatou ainda que, via de regra, esses projetos e emendas não têm merecido a atenção dos estudiosos da educação brasileira. Além de serem raros os estudos que reconstituem a **gênese das leis** sob o enfoque histórico voltado para a questão da política educacional.*

O trabalho procura delimitar o estudo no período compreendido entre 1946 a 1971, quando foram elaboradas e executadas as três principais leis de reformas do ensino superior e de IP e 2º graus. Por isso, o livro, além de proporcionar informações ainda desconhecidas na área da educação, constitui, também, uma fonte de consulta para as disciplinas de História da Educação e Estrutura e Funcionamento, permitindo situar, com conhecimento de causa, a contribuição do Congresso Constituinte para que "passemos da educação que temos, para a educação que queremos".

Assim, Saviani oferece aos educadores uma análise detalhada do processo legislativo que resultou nas principais leis que regem a organização escolar brasileira, além de oferecer, nos apêndices, os próprios textos das leis educacionais, ainda em vigência no país.

Na primeira parte do trabalho, quando é focalizado o papel do Congresso Nacional diante da política e da educação, o autor destaca os principais elementos que constituem os antecedentes da ação de-

sempenhada pelo Congresso em relação aos projetos das Leis nº 4.024/61, nº 5.540/68e nº 5.692/71. Este procedimento é justificável na medida em que facilita a compreensão do significado político e a intervenção do Legislativo no processo de elaboração, discussão e votação das referidas leis educacionais, objeto específico dessa pesquisa.

Nesse aspecto, o autor observa que, desde o início do Primeiro Império até nossos dias, existiu sempre a primazia da iniciativa do Executivo sobre o Legislativo em matéria da educação. Isso é evidenciado, inclusive, pelo fato de que a maioria das reformas ficaram conhecidas pelos nomes de seus proponentes.

O segundo enfoque foi direcionado à Lei n.º 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em que Saviani expõe o encaminhamento do projeto original, elaborado no período de 1947 a 1948 por uma comissão de especialistas, sob a iniciativa do então Ministro da Educação e Cultura, Dr. C/emente Mariani.

Assim, para se ter uma idéia, o título que trata "Do Direito à Educação" estabeleceu no projeto original **a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade do ensino primário** e estendeu-a, progressivamente, aos graus ulteriores, bem como às escolas privadas.

Mas, só em 20/12/61 o novo projeto é aprovado. Pode-se perceber que a lei configurou uma solução intermediária entre os extremos, representado pelo projeto original e o substitutivo proposto por Carlos Lacerda.

Aprovada a lei, o autor documentou algumas manifestações de opiniões dos principais líderes políticos e educadores daquela época. Por exemplo, Anísio Teixeira: "Meia vitória"; Carlos Lacerda: "A lei a que pudemos chegar"; Alvaro Vieira Pinto: "É uma lei com a qual ou sem a qual, tudo continua tal e qual"...

Com referência à Lei 5.540/68, deve-se observar que o projeto foi elaborado por uma comissão colonialista e de caráter autoritário,

cujas reformas universitárias ca/cava-se em modelo norte-americano. O regime impôs a reforma sem discussões e debates, excluindo, desse modo, a participação dos educadores e estudantes universitários.

A tramitação desse projeto se deu em regime de urgência, cujas mensagens deveriam ser examinadas pelo Senado e Câmara em sessões conjuntas. Por outro lado, afirma o autor, o legislativo, pressionado pelos a/unos universitários, apressava os trabalhos de reforma do ensino superior, não de acordo com o anseio do povo, mas voltado para "o projeto político de que era guardião o regime instalado em 1964". Assim, a reforma foi votada apressadamente em 60 dias.

Quanto ao significado político desse texto aprovado, Saviani mostra que a Lei 5.540/68 é "um produto típico do regime político militar"... Por isso, essa lei cumpriu o seu papel de reformular o ensino superior brasileiro, definindo-se pela aplicação de estratégia denominada pelo autor como de "autoritarismo desmobilizador" acionada em função da implantação da "democracia excludente" (expressão que designa o regime implantado no Brasil na segunda metade da década de 1960).

É conveniente verificar, observa Saviani, "que as modificações introduzidas na organização educacional brasileira, visavam, fundamentalmente ajustar a educação à ruptura política operada em 1964". Em oposição às aspirações populares pela transformação sócio-econômica do país, os grupos vitoriosos empenhavam-se no processo de modernização segundo um modelo **desnacionalizante**. Adotou-se, em consequência, no campo educacional, a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A esses caberia apenas executar as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada. Quanto às decisões sobre tais medidas, ficavam as mesmas circunscritas ao "grupo militar-tecnocrático, que havia tomado de assalto o poder". De outro lado, existe, também, um aspecto preponderante a ser considerado na Reforma Universitária, que consiste na influência do sistema capitalista sobre a educação, na medida em

que este gera a injustiça social, através das relações de dominação e exploração do homem. Assim, essa legislação de ensino está voltada a atender os interesses da burguesia dominante.

Portanto, a Lei 5.540/68, implantada de forma autoritária, não contou, evidentemente, nem com a participação crítica da sociedade civil, nem com a atuação do Legislativo, que se tornou omissivo, pois segundo Saviani, "sua função não era mais legislar, mas homologar o arbítrio do poder Executivo", que agia em nome de uma "democracia excludente".

No tocante ao capítulo sobre a Lei nº 5.692/71, o autor focaliza, também, um projeto original, elaborado por um Grupo de Trabalho, normatizado pelo Decreto nº 66.600/70, que visava "estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial". Esse Decreto, que vigorou na gestão do Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, exigia também o prazo de 60 dias para a conclusão dos trabalhos.

O referido Grupo de Trabalho, no sentido de agilizar o processo, apresentou uma proposta de reforma do ensino de 1º e 2º graus, esboçando os seguintes aspectos: 1) estrutura preconizada; 2) concepção de currículo; 3) organização e funcionamento dos estabelecimentos; 4) ensino supletivo; 5) formação e regime de trabalho dos professores especialistas; 6) financiamento do ensino; 7) implantação da reforma proposta.

Esse projeto, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, deu entrada no Congresso Nacional para ser apreciado em regime de urgência. A sua tramitação no Congresso, segundo o autor, foi objeto de discussões e emendas superficiais. E, sem muitos percalços, em 1 J/08/71, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que normatizou o ensino de 1º e 2º graus.

Com referência ao sentido político desse texto aprovado, Saviani esclarece que se completava, dessa forma, o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura políti-

ca perpetrada pelo golpe militarista. Essa ruptura apresentava uma exigência para a continuidade da ordem sócio-econômica do país, conforme está refletida na própria legislação.

Por outro lado, observa o autor, "se procedermos a uma comparação entre os **objetivos** da Lei nº 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os da Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus), constataremos que eles são coincidentes na sua formulação, evidenciando, assim, uma continuidade entre ambos".

Saviani constata, ainda, que se a "Lei nº 5.540/68 foi aprovada num momento de crise nacional e sob protestos de estudantes e educadores, a Lei nº 5.692/71, entretanto, foi promulgada em meio à euforia do Governo Médice e do 'milagre brasileiro', ou seja, do 'autoritarismo triunfante'". Foi num clima dessa natureza que a reforma do ensino básico tramitou pelo Congresso Nacional, que nada fez senão homologar o projeto do Executivo.

Assim, a proposta de reforma do ensino de 1º e 2º graus está inserida no contexto da política educacional ao regime autoritário e submissa aos interesses **ideológicos e econômicos** da burguesia nacional e estrangeira. Neste sentido, toda legislação com seu aparato jurídico-repressivo e jurídico-ideológico, evidentemente, está a serviço desses interesses.

Nesta perspectiva, de nada adiantam, portanto, as reformas educacionais, se elas continuam com a mesma filosofia da educação e a mesma política. Sem uma revisão fundamental da nossa política educacional, sugere o autor, não se pode esperar que a educação se volte para as reais necessidades de nosso povo. Diante dessa realidade, questionar-se-ia se num sistema político voltado **contra o povo e a favor das elites dominantes** é possível uma educação para o povo, uma educação popular...

Ao concluir seu trabalho, Saviani observa que essas reformas educacionais, via de regra, têm sido formuladas por iniciativa do Executivo, sem a participação da sociedade. Por isso, não se pode entender

aquele discurso de "transmissão ordeira e pacífica para a democracia", pois o que se constatou, na verdade, foi a exibição de uma "democracia excludente". E, neste ponto, o autor esclarece que "a palavra **democracia** (no sentido de Marx) traduz a idéia de **liberdade e igualdade** política... A meta é a **libertação humana total**, que abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto. Só assim será possível atingir a **libertação política real**, isto é, a **democracia real e não apenas formal**".

Por este ângulo, questiona o autor: "como articular o Congresso Nacional e, através dele, a educação com a perspectiva das classes trabalhadoras em direção à liberdade humana total?" Para o encaminhamento dessa questão, Saviani sugere dois quesitos: o primeiro diz respeito à necessidade de "alteração da composição do Parlamento", que não conta com representantes das camadas trabalhadoras, favorecendo o predomínio dos interesses da burguesia; o segundo quesito incide sobre "a necessidade de que a questão da **educação popular** ganhe maior importância no âmbito do Parlamento".

Assim, o autor, preocupado com a democratização do país e com

uma educação libertadora, não só aprofunda a discussão das funções dos poderes Legislativo e Executivo, como também propõe a necessidade da referida alteração do Parlamento, já que ele, ao lado da escola, é um espaço, entre outros, que necessita ser ocupado pelos "intelectuais orgânicos da massa popular insatisfeita e da classe trabalhadora organizada" (Fernandes, 1986).

Assim, conclui Saviani, surge a necessidade de que "os parlamentares modifiquem o modo de encarar as questões educacionais, dedicando-se a elas com **seriedade e espírito público**, o que remete novamente ao primeiro quesito acima referido, isto é, a necessidade da composição do Parlamento", que constitui, sem dúvida, um aspecto fundamental de **avanço**, para as futuras reformas da legislação educacional brasileira.

No seu entender, é viável uma articulação do Congresso Nacional, em matéria de educação, com a perspectiva de participação das classes trabalhadoras em direção à libertação humana total.

Samuel A. Silva

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da Lei 5.540/68** - a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. Belo Horizonte, UFMG, 1988. 519p. 2v. tese (mestrado)

Maria Auxiliadora Nicolato descreve, neste trabalho, o papel dos atores "cuja atuação se enquadrava na esfera de ação de órgãos governamentais" na realização da reforma universitária.

A pesquisa refere-se ao período compreendido entre o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado pela União Nacional de Estudantes (UNE), em 1961, e a promulgação da Lei nº 5.540, em 1968.

Ao explicar os antecedentes da reforma, a autora lembra que grupos de educadores criticaram "a própria criação da universidade brasileira, na década de 20, pela aglutinação de faculdades e escolas preexistentes".

Com a Segunda Guerra, torna-se mais nítida a "necessidade de mudança da estrutura e funcionamento das universidades", pois a educação firma-se como fator de desenvolvimento; ocorre o estreitamento das relações com os Estados Unidos; e os profissionais formados no exterior passam a exigir melhor desempenho das universidades brasileiras.

No final da década de 40 é criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), cuja estrutura influencia a "criação ou modernização de instituições de ensino superior, entre as quais localiza-se a própria Reforma Universitária de 1968" e a criação da Universidade de Brasília (UnB).

O Plano Diretor da UnB, divulgado em 1960, constitui-se o "principal marco referencial das reivindicações de reforma universitária, agitando o mundo acadêmico a partir de então".

A UNE, que desde a sua criação, em 1938, criticava e apresentava propostas para a universidade, passa, a partir de 1962, a defender a reforma universitária "como instrumento para a reforma global da sociedade".

Ainda como antecedentes da reforma, a autora cita a longa discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDBJ, que se prolongou por mais de dez anos, contribuindo para a generalização do debate.

Quanto à ação dos organismos governamentais, Auxiliadora Nicolato constata que a primeira iniciativa oficial — um encontro de reitores — data de julho de 1961, dois meses após a reunião da UNE que tratava desse tema, mas que o "marco inicial do desenvolvimento formal pelo MEC de providências com vista a envolver nessa tarefa, e sob o seu comando, os dirigentes universitários "é a reunião dos Reitores, convocada pelo ministro, em novembro do mesmo ano, e conhecida como Simpósio Nacional de Reitores. Por ocasião deste evento, o MEC e os Reitores deliberaram pela criação das Comissões Nacional e Seccionais da Reforma Universitária e do Fórum Universitário.

Criado em 1962, o Fórum Universitário tinha, como membros, todos os reitores de universidades, o Diretor de Ensino Superior do MEC, um representante da UNE e o Ministro como seu presidente.

Em 1963, o Ministro "alterou a composição do Fórum Universitário e assegurou, nele, uma representação estudantil correspondente a um terço do número de universidades existentes, acrescido de um representante da própria UNE (...) Dessa forma, se cumpridos os objetivos do Fórum, a UNE teria conquistado uma posição privilegiada para influenciar no processo de reforma universitária".

Com a ascensão dos militares ao poder, o Fórum Universitário foi transformado em Fórum Nacional de Reitores, sem representação estudantil.

Para se livrarem da tutela do MEC imposta ao Fórum, os reitores optam pela criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUBJ).

A autora apresenta outra versão da criação do CRUB que a seu ver complementa a dos reitores. Refere-se à influência de seu primeiro Secretário Executivo, ex-assessor do Conselho de Reitores da Alemanha, o americano Rudolph Atcon. Lembra, também, que o MEC poderia estar precisando de uma estrutura menos sujeita "às críticas e protestos dos opositores do regime, para a execução de um dos 'Acordos MEC-USAID' para o ensino superior".

Segundo Auxiliadora Nicolato, o CRUB desempenhou "um papel que não pode ser menosprezado por nenhum estudo da implantação da Reforma Universitária no que concerne aos modelos de administração utilizados" e sua ação concentrou-se no planejamento e execução de atividades referentes à implantação da reforma.

Abordando, ainda, outro órgão governamental — o Conselho Federal de Educação (CFE) —, mostra que sua atuação "no que concerne à promoção de mudanças na estrutura e financiamento das universidades, no período coberto por este estudo, pode ser fracionada em duas fases bem definidas: a primeira vai da implantação do órgão, em fevereiro de 1962, até novembro de 1966, com a promulgação do Decreto-lei n.º 53/66; a segunda, da promulgação do Decreto-lei até dezembro de 1968, com a edição da Lei 5.540, a cognominada Lei da Reforma Universitária de 68".

Na primeira fase, sua atuação fundamentou-se na LDB — quando aprovada pelo Congresso, a LDB, já estava defasada, o que levou o Executivo a vetar vários dispositivos — e coube ao CFE interpretar "tanto o que estava explícito em seus dispositivos, quanto as razões apresentadas pelo Executivo para os vetos que lhes foram impostos".

A implantação do regime militar veio modificar a atuação do CFE em pelo menos três aspectos: 1) como o governo alterou os órgãos de representação estudantil, coube ao CFE a "tarefa de analisar as pro-

postas de adequação de estatutos e regimentos às novas exigências"; 2) a pedido do MEC foram instauradas muitas sindicâncias "para apurar denúncias de irregularidades em diversas instituições", mas o órgão restringiu-se às suas competências definidas pela LDB, "isto é, limitar-se à apuração de denúncias de caráter pedagógico-administrativo"; e 3) ocorreram mudanças em sua composição.

Na segunda fase, o que mais se destaca é o "crescente dirigismo com que o Estado passou a marcar a sua participação na reestruturação das universidades, principalmente das universidades federais. Esse processo de intervenção mais clara e direta nas instituições de ensino superior foi desencadeado pelo 'Aviso Ministerial' n.º 186, de 03 de agosto de 1966, em que o Ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, solicitava ao Presidente do CFE a elaboração de um anteprojeto de lei que promovesse a reestruturação das universidades federais". No anteprojeto, que veio a se tornar o Decreto-lei n.º 53/66, o CFE "limitou-se a estabelecer os princípios e a fixar os critérios e normas que deveriam orientar as instituições na concepção de seus planos de reestruturação", mas, por desejar um instrumento que "disciplinasse, de forma mais detalhada, a reestruturação das universidades, estabelecendo os limites em que poderia ocorrer o desdobramento e a criação de órgãos", o Ministro solicita novo anteprojeto ao CFE, que o elabora, e ao ser sancionado torna-se o Decreto-lei n.º 252/67.

A autora enfatiza que, apesar do Órgão ter, no período 1966-1968, centrado "seus esforços nas providências relativas ao cumprimento dos Decretos 53/66 e 252/67", não implica que "tenha se rendido às imposições do MEC", pois bem antes da edição destes decretos já havia se posicionado "sobre quase todos os aspectos posteriormente focalizados pela legislação da Reforma Universitária: criação de departamentos, extinção das cátedras, articulação do ensino à pesquisa, criação de institutos centrais, instituição de ciclo básico e profissional, matrícula por disciplina, instituição do regime de tempo integral, entre outros".

Após descrever a atuação do Fórum Universitário, CRUB e CFE, Au-

xiliadora Nicolato passa a analisar a contribuição, para a reforma, dos atores especiais: Relatórios de Rudolph Atcon, MEC-USAID e Meira Mattos e a CPI do Ensino Superior.

Em seu relatório, Atcon defende a criação de departamentos; separação das funções de formulação e execução da política universitária; a contratação de administradores profissionais com capacidade gerencial para a execução administrativa; desvinculação do pessoal docente do DASP e revisão da política salarial para enfrentar o problema da baixa qualidade do ensino. "Há indicadores de que Rudolph Atcon desempenhou um papel relevante na discussão e implementação de medidas referentes à reestruturação do ensino superior brasileiro nas décadas de 50 e 60. Coube-lhe, pelo menos, contribuir decisivamente na estruturação e divulgação de idéias sobre a adoção de um estilo de administração gerencial (...), coube-lhe, também, atuar posteriormente — quando Secretário Executivo do Conselho de Reitores — na efetivação dessas idéias formando equipes qualificadas para implementá-las. Julgamos, entretanto, que a importância do Relatório Atcon — referente ao levantamento realizado pela DESU/MEC em 1965 — vem sendo superdimensionada no tocante ao papel que teria desempenhado na fixação dos pontos básicos da Reforma baixada. Isto porque àquela época tais pontos já estavam bem definidos pelo CFE, podendo Atcon ter oferecido um aval para sua consagração. Além disso, nesse relatório, Atcon coloca-se contra um dos aspectos fundamentais da Reforma imposta pelo Executivo: a estipulação de cima para baixo de um modelo único de universidade".

A Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USA/D), mantinha convênios com diversas instituições de ensino no Brasil e de diferentes graus de ensino na época da assinatura do primeiro acordo MEC-USA/D para o ensino superior. Agindo até então de modo discreto, com este novo acordo a USA/D passa, pela primeira vez, a atuar de modo ostensivo no planejamento e promoção da reforma universitária.

Datado de 1985, este primeiro acordo MEC-USAID para o ensino superior cria a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

Composta por brasileiros e americanos, ocorreu na EAPES, alta rotatividade dos membros brasileiros e "após um ano e meio de efetiva existência, (...) finalizou seus trabalhos encaminhando, em 29 de agosto de 1968, no auge da crise universitária, o seu Relatório".

A autora considera que a contribuição desse documento, na concepção da reforma, conhecido como Relatório MEC-USAID, vem sendo superdimensionado, tendo em vista tratar-se de um documento heterogêneo, mal estruturado, veiculando informações "tão rudimentares que estavam muito aquém do conhecimento então já difundido no meio acadêmico" e pelo fato de muitas das sugestões apresentadas pelos americanos não corresponderem às intenções atribuídas aos governantes brasileiros.

Conforme explicita a autora, mais do que um simples "transplante para o Brasil do modelo americano de organização universitária", as mudanças impostas ao ensino superior "resultaram do processo de evolução capitalista do país, que apresentava como uma de suas características a subordinação da escola à mesma lógica do sistema de produção", não negando, evidentemente, que, no "processo de maturação interna do que veio a ser definido como pontos básicos da Reforma", ocorreu uma "clara influência do modelo americano".

Quanto à Comissão Parlamentar de Inquérito do Ensino Superior, criada em outubro de 1967, e instituída para "investigar, entre outros aspectos, a estruturação do sistema superior no País", não chegou, nem mesmo, a delinear com precisão a problemática desse grau de ensino; entretanto, "os depoimentos representam um material significativo para o conhecimento da forma como pessoas de destaque no cenário político ou educacional concebiam as mudanças que deveriam se processar no sistema de ensino superior brasileiro".

O Executivo necessitava de um instrumento eficaz para conter o movimento estudantil e passar para o seu domínio o controle das universidades. Este instrumento seria a reforma universitária e "para essa conclusão muito contribuiu o trabalho da Comissão Especial" criada em dezembro de 1967. comoosto de um documento, conhe-

cido por Relatório Meira Mattos, e onze anexos. Desse relatório, Auxiliadora Nicolato destaca a "ênfase dada à indispensabilidade da implantação imediata da Reforma como único recurso capaz de representar uma solução efetiva para o problema estudantil" e o fato da "Comissão considerar que a Reforma, no tocante aos aspectos técnico-estruturais, já estava suficientemente definida pelos Decretos-leis 53/66 e 252/67".

Ressalta, ainda, a autora: "Além do cumprimento imediato desses decretos, sua proposta resumia-se à redução do poder do CFE, alteração do sistema de escolha dos dirigentes universitários, aumentando a capacidade de influência ou controle do poder central sobre as universidades e a promoção de iniciativas que ampliassem a possibilidade de adesão de estudantes à ideologia oficial" e a "importância dada à necessidade de a Reforma ser precedida de grande publicidade anunciando, para o ano de 1969, uma nova e radical política de educação nacional".

Desse modo, o Relatório Meira Mattos fundamentou a "decisão do Executivo de assumir a promoção imediata da Reforma". Ao fazê-lo, o governo cria em julho de 1968 o Grupo de Trabalho (GT), "para, dentro de trinta dias, estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País".

O Relatório do GT, após modificações efetuadas pelos Ministros da Educação, Planejamento, Fazenda e Justiça visando, sobretudo, "reforçar os mecanismos de controle do Poder Central sobre os estabelecimentos de ensino superior", foi encaminhado ao Presidente da República, na forma de projeto de lei "que veio a ser conhecido como Projeto de Reforma Universitária do Executivo".

Em outubro de 1968, o Presidente o encaminhou ao Congresso Nacional, e este, apesar de não ter introduzido mudanças substanciais nem oferecido um projeto alternativo, empenhou-se em limitar o poder de interferência do Executivo; promover um certo nível de descentralização; e garantir recursos para o ensino.

Não obstante a participação do Legislativo ser considerada tímida, o Executivo ainda vetou "onze dos quinze dispositivos acrescentados pelos congressistas, bem como seis das nove alterações por e/es processados, mantendo-se apenas as modificações que representavam particularidades ou reforço da proposta original".

Carente de legitimidade e visando desmobilizar o movimento estudantil que contava com forte apoio docente e popular, por ser unânime o clamor pela reforma universitária; desarticular os projetos de reforma defendidos por grupos de oposição ao regime; implantar uma estrutura universitária submetida ao seu domínio; e restabelecer as bases de hegemonia da classe dominante, o Governo promulga, em novembro de 1968, de forma autoritária, a Lei 5.540, após muita propaganda, e incorporando muitos dos princípios dos grupos pró-reforma.

Finalizando, Auxiliadora Nicolato chama a atenção do leitor que de-seja compreender os "rumos assumidos pelo ensino superior a partir de 1968", ressaltando: "mais do que o conteúdo do modelo imposto pela legislação da Reforma Universitária — que foi, em parte, o objeto desta pesquisa — importa estabelecer as condições em que se deu a sua implantação pelas diferentes instituições".

Roberto Cossich Furtado

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Preparação para o trabalho; algumas implicações face à Lei Federal 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Executivo**, Porto Alegre, 10(2):9-14, abr./jun. 1984.
- ABRANCHES, S.H.H. O processo legislativo: conflito e conciliação na política brasileira. Brasília, UnB, 1973. tese (mestrado)
- ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. CADERNOS CEDES, São Paulo (9), 1984, p. 8-26.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Análise do projeto da Lei de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 18(48):5-37, 1952.
- _____. Enquanto se espera pelas diretrizes e bases. Revista da Faculdade de Direito, Curitiba, 1(1):73-90, 1953.
- _____. et alii. Diretrizes e bases de educação nacional. São Paulo, Pioneira, 1960. 577p.
- ALVES, Jussara Travassos. O significado do ensino da filosofia no 2.º grau. Porto Alegre, UFRGS, 1985. 107p. tese (mestrado)
- ALVES, Neusa Teresinha Bastos. O repensar a escola... uma questão que se impõe. Curitiba, UFPR, 1984. tese (mestrado)
- ARAGÃO, Raimundo Muniz de. O terceiro degrau. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1983. 108p.
- ARAÚJO FILHO, Luís Soares de. O professor: formação, carreira/ salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. Em Aberto, Brasília, 6(34):1-10, abr./jun. 1987.
- _____. Rumos da educação brasileira. Em Aberto, Brasília, 4(25):11-16, jan./mar. 1985.
- ARAÚJO, Marly Moysés Marques da Silva. O compromisso da universidade brasileira com o ensino de 1º e 2º graus. Amapá Educando, Belo Horizonte, 19(178).8-11, abr. 1986.
- ARROYO, Miguel. Educação e trabalho. Educação, Fortaleza, 1(0):7, set./out. 1983.
- _____. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto, Brasília, 1(9):1-6, set. 1982.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação & Sociedade, São Paulo (2), jan. 1979.
- ARRUDA, Noemi Margarida Freire de. Estatuto do magistério de 1.º e 2.º graus: um estudo analítico comparativo. Brasília, 1979. 140p.
- ASSIS, Múcio Camargo de. Política educacional, democratização do ensino e fracasso escolar: do discurso à realidade. São Paulo, PUC, 1982. 235p. tese (doutorado)
- AVALIAÇÃO em educação de adultos: temas e discussões. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1984. 176p.
- BAETA, Anna Maria Bianchini et alii. O fracasso escolar; o estado

do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Em Aberto**, Brasília, 1(6):1-6, maio 1982.

BÁRCIA, Mary Ferreira. **Educação permanente no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1982. 85p.

BARROS, Roque Spencer Maciel de, org. **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo, Pioneira, 1960.

_____. Um panorama da educação. **Convivium**, São Paulo, 30(3):206-13, maio/jun. 1987.

BARROS, Samuel Rocha. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. 334p.

BASTOS, Amélio Wander. Educação: ilusões e paradoxos pré-constitucionais. **Educação Brasileira**, Brasília, 9(18):13-32, 1. sem. 1987.

BECKER, Elígio. **Universidade brasileira e universalidade**. Brasília, UnB, 1978.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A reforma e a qualidade do ensino; anotações para um estudo das críticas à educação escolar. In: NAGLE, Jorge, comp. **Educação brasileira**; questões da atualidade, São Paulo, EDART, 1975. p. 29-38.

_____. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo, Ática, 1982. 304p. (Ensaaios, 85)

BELLONI, Isaura. Democracia na universidade: democratização do acesso da gestão e dos resultados; as percepções de alunos e professores e algumas interrogações. **Educação Brasileira**, Brasília, 8(17):57-93, 2. sem. 1986.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Escola para a mudança. **Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, 8(30):10-2, 1985.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Universidade e educação; funções do ensino superior e problemas dos sistemas de educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (2):39-46, maio 1977.

BOBBIO, Norberto. A grande dicotomia: público/privado. In: ESTADO, governo e sociedade — para uma teoria geral da política. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. p. 13-31.

BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1984. 71 p.

BORDIGNON, Danilo. A educação proposta por Paulo Freire. **Educação Hoje**, Palmas, 8(2):29-116, dez. 1982.

BARROS, Zilma Gomes Parente de. A extensão universitária e o ensino de 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5):273-87, 2. sem. 1980.

BRAGA, Ronald. O ensino superior do Brasil: presente e futuro. **Fundação JP**, Belo Horizonte, 10(7/8):350-72, jul./ago. 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola: Cultura camponesa e educação rural**. 2.ed. Campinas, Papirus, 1984. 248p.

_____. **O educador: vida e morte; perigo**. 6.ed. Rio de Janeiro, GRAAL, 1985. 137p.

_____. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro, GRAAL, 1982. 186p. (Biblioteca de educação, 2)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983. 116p. (Coleção primeiros passos, 20)

_____**O que é método Paulo Freire?** 4 ed. São Paulo, Brasiliense, 1983. 113p.

_____**A questão política da educação popular**. 5 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. 198p.

BRANDÃO, Zaia. **Democratização do ensino**; meta ou mito? 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985. 159p. (Coleção educação em questão)

_____**Proposta de um programa de pesquisa sobre a escola básica**; 1.º segmento do 1º grau. Rio de Janeiro, PUC, 1982. 1v.

_____**Uma revisão da prática pedagógica. Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, 3(3):59-63. jul./set. 1979.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Seminário educação, doze anos depois** - Anais. Brasília, Comissão de Educação e Cultura, 1985.

BRASIL Conselho Federal de Educação. **Seminário de assuntos universitários**; dez anos de reflexão e debate. Brasília, MEC, DDD, 1979. 507p.

BRASIL, F. de Souza. Alguns aspectos da legislação universitária. **Carta Mensal**, Rio de Janeiro, 28(327):3-9, jun. 1982.

BRASIL, Leis, decretos, etc. **Legislação básica do magistério superior**. Recife, UFP, 1978. 162p.

_____. **Legislação estudantil**; coletânea de leis, decretos, resoluções e pareceres. Brasília, MEC, 1980. 1v.

_____**Lei n.º4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes

e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Seção I, pt. 1, p. 11429-34.

BRASIL Leis, decretos, etc. Lei n.º 5.540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. p. 10369.

_____**Lei nP 5.692**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6-377.

_____**Lei n.º 7.044**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 agosto 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. p. 19539.

_____. **Leis, decretos, decretos-lei e portarias**. Brasília, MEC, SEPS, 1980. 312p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Abordagem teórica da problemática da municipalização**. Brasília, 1976. mimeo.

_____**Reforma universitária**. Brasília, 1983. 119p.

_____**Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus**. A pré-escola busca melhoria de qualidade. **Educação**, Brasília, 12(41):8, jan./dez. 1984.

_____**Educação pré-escolar**: programa nacional. Brasília, 1982. 19p.

_____**Ensino de 2º grau**: habilitação profissional. Brasília, 1979. 96p.

_____**Escola de 1º grau e o currículo**. 2.ed. Brasília, 1980. 36p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. **A escola de 1.º grau e o currículo**; pt 1. Rio de Janeiro, 1972. 38p.

_____. **A escola de 1º grau e o currículo**; pt 2, formação especial. Brasília, 1972. 54p.

_____. **Influência da habilitação profissional obtida através dos exames de suplência profissionalizante na autovvalorização do indivíduo**. Brasília, 1979. 21 7p.

_____. **Legislação brasileira do ensino de 2º grau**; coletânea dos atos federais, Brasília, 1978. 202p.

—_____. **Legislação do ensino de 2º grau**. Brasília, 1973. v.1. (MEC-DEM, 27)

_____. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília, 1979. 106p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-escolar**. Brasília, dezembro/1981.

BREJON, Moisés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo, Pioneira, 1973. 260p.

BRITTO, Luiz Navarro de. Diretrizes para a municipalização do ensino de 1º grau na Bahia. In: ASPECTOS da municipalização do ensino de 1º grau. Salvador, UFBA, 1975. p. 7-18.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **65(150)**:301-13, maio/ago. 1984.

BURSZTYN, Mareei. **O poder dos donos**; planejamento e clientelismo no nordeste. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1985. 177p.

CAFÉ, Maria Helena Barcellos. A reformulação do curso de pedagogia. **Interação**, Goiânia, 5(8):11-8, 1. sem. 1981.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na interação sociedade civil/Estado - um fórum para encaminhamento das lutas dos professores. **Em Aberto**, Brasília, 6(34):17-24, abr./jun. 1987.

CALLONI, Humberto. Influência do positivismo no ensino de primeiro e segundo graus no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 9(3): 107-17, set./dez. 1984.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo, EPU, 1985. 109p.

CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação**. São Paulo, Convivium, 1978.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 87p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 13)

CARTOLANO, Maria Tereza Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez, 1985. 135p.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo, Cortez, 1986. 112p.

CARVALHO, José de. Perspectivas da educação na democracia. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, **18(174)**:22-5, set. 1985.

CARVALHO, Maria Helena Silva de Oliveira e. **Estudo da Lei 5.692/71 no ensino de 2º grau**; conseqüências na sua implantação. São Paulo, PUC, 1984. 173p. tese (doutorado)

CARVALHO, Neusa Gomide P. de. **Currículo e a legislação de**

- educação no Brasil: 1.º e 2.º graus e ensino supletivo.** Curitiba, UFPR, 1979. v. 2 e 3.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Ciência e universidade.** Rio de Janeiro, Zahar, 1986. 96p.
- CENAFOR. **Dia nacional de debate sobre educação;** síntese e perspectivas. São Paulo, 1985. 55p.
- CEZAR, Zenite T. Ribas. Municipalização; proposta para o desenvolvimento do ensino de 1.º grau. **Terra e Cultura,** Londrina, 1(1):22-6, jan. 1981.
- CHAGAS, Válnir. **Educação brasileira:** o ensino de 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois? 4.ed. São Paulo, Saraiva, 1984. 406p.
- CHAIA, Josefina. **A educação brasileira;** v. 1, 1808 a 1872, v. 2, 1872 a 1889; v. 3, Índices. Marília-SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963. (Col. do Boi. n.º 1, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, 1)
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade,** São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980.
- CINTRA, Antônio Octávio. Reflexões a propósito da reforma das universidades federais. **Estudos e Debates,** Brasília (13):103-14, jan. 1987.
- COIMBRA FILHO, Aureliano. **A reforma do ensino e a formação do professor de ciências.** São Paulo, USP. 1981. 144p. tese (mestrado)
- CONCEIÇÃO, José Carlos. E por falar em mudar a universidade... **Universidade,** Porto Alegre, 2(4):18-9, fev./mar. 1984.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 2., 1982. **Anais.** São Paulo, Parma, 1982. 335p.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 3., 1984. **Painéis.** São Paulo, Loyola, 1984. 198p.
- _____. 3., 1984. **Simpósios.** São Paulo, Loyola, 1984. 252p.
- Conselho Nacional das Associações de Docentes. A proposta das associações de docentes e da ANDES para a universidade brasileira. **Educação & Sociedade,** São Paulo, 4(12):54-62, set. 1982.
- COSTA, Luís Fernando Macedo. **Novas reflexões sobre a universidade.** Salvador, UFBA, 1983. 163p.
- COTRIM, Gilberto & PARISI, Mário. **Fundamentos da educação;** história e filosofia da educação. São Paulo, Saraiva, 1984. 336p.
- CRUB. **Política de ensino superior para uma estratégia de mudança.** Brasília, 1978. 31 f.
- CUNHA, Diana A. **As utopias na educação;** ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 79p.
- CUNHA, Luis Antônio R. da. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, 3(9):5-48, maio 1981.
- _____. **A universidade crítica;** o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. 260 p. (Coleção educação em questão)
- _____. **A universidade têmica;** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. 293p.
- _____. Esboço de uma nova política para o ensino de 2.º grau. **Plural,** São Paulo (5):72-82, jul./set. 1979.

- CUNHA, Luis Antônio R. da. Pelo ensino público e gratuito. **Educação & Sociedade**. São Paulo, 4(12):132-4, set. 1982.
- _____. **Política educacional no Brasil**; a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977. 197p.
- _____. Polivalentes ou polichinelos? **Ciência e Cultura**, São Paulo, 29(4):420-8, abr. 1977.
- _____. et alii. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo, Cortez, 1985. 160p.
- CUNHA, Maria Isabel da. A escola: ontem, hoje e amanhã. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 35(12):1919-23, dez. 1983.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. São Paulo, PUC, 1979. 189 p. tese (doutorado)
- _____. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1986. 201 p.
- DEMO, Pedro. **Educação, cultura e política social**. Porto Alegre, FEPLAN, 1980. 122p.
- _____. Educação e constituinte. **Em Aberto**, Brasília, 5(30):1-8, abr./jun. 1986.
- _____. Educação rural: sua sintonia com o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 63(146):289-98, jan./abr. 1980.
- _____. A pobre educação pobre; alguns problemas da falta de recursos. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3(8):75-96, mar. 1981.
- _____. Política social e política educacional. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(4):13-30, jan./jun. 1980.
- DESCAMINHOS da educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980. (Debate, 8)
- DI FLORA, Marilene Cabello. Da crítica à educação crítica. **Mimesis**, Bauru, 4(3):1-7, 1982.
- DINI, Reuzo. **Ensino superior numa sociedade em mudanças**: aspectos e tendências. Brasília, UnB, 1978. 133p.
- DIRETRIZES e bases. **Editora do Brasil**, Rio de Janeiro, 8(129):1-4, jul. 1958.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação e Cultura. **A escolarização no Brasil**; 7 a 14 anos segundo o censo, 1980. Brasília, 1982.
- _____. **Educação e fecundidade no Distrito Federal e no Brasil**. Brasília, 1983. 39 p.
- DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau**; o sonho e a realidade. São Paulo, PUC, 1985. 183p. tese (mestrado)
- DORNAS, Roberto. Uma saída para a educação. **Educação Brasileira**, Brasília, 3(6):107-16, I.sem. 1981.
- DURAN, Auxiliadora Maria Cardoso. **Um estudo sobre a organização de planejamento curricular em escolas de 1º grau regular do município de Niterói**. Niterói, UFF, 1980. 146p. tese (mestrado)
- DURHAM, Eunice R. A reforma da universidade. In: Reunião Plenária, 44, Fortaleza, fev. 1987. **Textos Informativos**, Brasília, CRUB, 1987.f. 1-32.
- EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Brasília, CRUB, v. 7, n. 14, 1. sem. 1985.
- EDUCAÇÃO e democracia. **Cadernos do CEAS**, Salvador (83):60-3, jan./fev. 1983.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre. UFRGS, v.9, n. 1, jan./abr. 1984.

A EDUCAÇÃO formal em debate. Ijuí, FIDENE, 1981.

EDUCAÇÃO rural. **Em Aberto**, Brasília, **1(9):1-50**, set. 1982.

EMENTÁRIO de legislação 1935-1953. Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura, P.D.F., 1955. 220p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil nos anos 60; o pacto do silêncio. São Paulo, Loyola, 1985. 126p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A educação nas constituições brasileiras: ontem e hoje. **Educação Brasileira**, Brasília, 7(14):13-29, I.sem. 1985.

_____. Educação um capítulo no nova carta: análise de duas propostas. **Educação Brasileira**, Brasília, 8(17):13-21, 2. sem. 1986.

_____. **O movimentada reforma universitária brasileira: 1958-1968**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1985. 98p.

_____. Relações de poder e democratização da universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 64(148):295-300, set./dez. 1983.

FELDENS, Maria das Graças F. Inovações curriculares: considerações e perspectivas. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 10(43):6-13, nov./dez. 1981.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira; reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa - Ômega, 1979. 272p.

_____. O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 35(82):170-3, abr./jun. 1961.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52):35-49, fev. 1985.

_____. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: proposta oficial e realidade, **Boletim Informativo sobre o Pré-Escolar**, 2(7)8-24, abr. 1983.

_____. Pré-escola para salvar escola? **Educação & Sociedade**, São Paulo, 4(12):29-38, set. 1982.

_____ & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso, Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 2(5):62-79, jan. 1980.

_____ & _____. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil, aspectos qualitativos **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 7(2):7-17, maio/ago. 1982.

FERREIRA, Márcia Audina Vieira. Democratização da universidade: processo, conquista, ruptura institucional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, **10(1)**:149-58, jan./abr. 1985.

FERREIRA, Maria Thereza Pinto. **A obrigatoriedade escolar na perspectiva dos direitos humanos**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1982. 72p. tese (mestrado)

FERREIRA, Terezinha Gonzaga. **Ideologia e educação**: descrição e análise de uma prática pedagógica. Rio de Janeiro, UFRJ, 1983. 228p. tese (mestrado)

FERRO, Maria do Amparo Borges. Educação: prioridade nacional. **Estudos e Debates**, Brasília (6):60-99, jan. 1983.

FLETCHER, Philip R. & RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, 6(33):1-10, jan./mar. 1987.

- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, SENAI, 1986.
- A FORMAÇÃO do educador em debate. **Cadernos CEDES**, Campinas, 1(2):1-78, 1981.
- FORMAÇÃO profissional & desenvolvimento econômico e social. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1979. 130p.
- FRADIQUE, Abiacy Nunes. **Aspirações e expectativas do estudante brasileiro**. Brasília, 1980. 131 p.
- FRAGOSO FILHO, Carlos. A educação escolar numa sociedade de classes. **Cadernos de Educação**, João Pessoa (1):46-50, mar. 1981.
- FRANCO, Maria Aparecida C. & SIMON, M.N. **Educação e trabalho**: dois temas de salvação nacional ao alvorecer dos anos 30. Rio de Janeiro, PUC, 1986.
- FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo, CENAFOR, 1984. 165p.
- _____. **O ensino técnico industrial federal**: das escolas de aprendizes artífices às atuais escolas técnicas federais. São Paulo, CENAFOR, 1986. 59p.
- FRANCO, Maria Esteia Dal Pai. A estrutura universitária e o ensino de 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5):303-17, 2ª sem. 1980.
- FRANCO, Maria Laura P.B. O ensino de 2º grau: democratização, Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Em Aberto**, Brasília, 3(19):25-40, mar. 1984.
- FREIRE, Fernando de Mello. **Breves considerações sobre alguns problemas das universidades brasileiras**. Recife, Massangana, 1981. 19p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Autore Associados, Cortez Editora, 1982. 96p.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**; e outros escritos. 6.ec Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 149p. (O mundo hoje, 10)
- _____. Alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**. Campinas, 1(1):64-70, set. 1978.
- _____. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1981. 79p.
- _____. & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**; depoimento ao repórter Ricardo Kotscho, 3.ed. São Paulo, Ática, 1985. 95p (Coleção educação em ação)
- _____. & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**; diálogos. 2.ec Rio de Janeiro, PazeTerra, 1982. (Educação e comunicação)
- _____. et alii. **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas, Papyrus 1986. 102p.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5.ed. São Paulo Moraes, 1984. 142p.
- _____. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo, Cortez, 1987.
- _____. Política social e educação. **Em Aberto**, Brasília, 4(27):15, jul./set. 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 235p.
- _____. As múltiplas faces da desigualdade no ensino público; indicações de uma pesquisa. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 6(4):3-10, 1982.

- _____. Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. **Cadernos CEDES**, Campinas (5):3-12, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 1983.
- _____. **A educação contra a educação**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 172p.
- _____. **Educação compromisso**. São Paulo, Papyrus, 1985. 171p.
- _____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez, 1980. 143p.
- _____. Educação para que e para quem? (A favor de quem e contra quem?) ou por um novo projeto de educação. **Cadernos CEDES**. Campinas (8):10-8, 1983.
- _____. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Revista Pontifícia Católica de São Paulo**, São Paulo (102/103):314-30, 1983/1984.
- _____. Escola pública popular: uma alternativa para a Constituinte. **Educação Brasileira**, Brasília, 8(18):113-22, 1. sem. 1987.
- _____. A formação do administrador da educação: análise de propostas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, 1(2):38-45, jul./dez. 1983.
- _____. A questão da educação e a formação do educador - aprendendo com a minha própria história. **Em Aberto**, Brasília, 6(34):25-39, abr./jun. 1987.
- GANDIN, Danilo. O ensino de 2.º grau na legislação brasileira e no planejamento do estado do Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 6(2):57-69, maio/ago. 1981.
- GARCIA, Walter. A questão da relação universidade/sociedade brasileira. **Em Aberto**, Brasília, 1(10):11-5, out. 1982.
- _____. Desafios da educação brasileira. **ANDE**, São Paulo (7):5-8, 1984.
- _____, org. **Inovação educacional no Brasil**; problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980. 264p.
- GERSDORFF, Ralph C. J. Von. **Educação brasileira**; problemas e soluções possíveis. Rio de Janeiro, Agir, 1981. 171 p.
- GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **O ensino superior no Brasil**; um estudo sobre a estrutura burocrática da universidade pós-reforma. São Paulo, PUC, 1980. 224p. tese (mestrado)
- _____. **O ensino superior no Brasil**; a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis, Vozes, 1982. 164p.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Formar pesquisadores pesquisando. Alguns desafios para a pós-graduação em educação. **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro, 1987.
- GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**; comunicação ou domesticação? São Paulo, Cortez, 1986. 182p.
- HAGUETTE, André. Proposta para a universidade brasileira: os documentos do GERES e da ANDES em debate. **Estudos e Debates**, Brasília (13):193-217, jan. 1987.

- HISTÓRIA da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, 3(23) set./out. 1984.
- HORTA, José Silvério B. A sistemática de financiamento da educação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases. In: LIBERALISMO, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. São Paulo, Cortez, 1982. p. 62-79.
- HORTA, Carlos Roberto. **Política educacional e ideologia**. Belo Horizonte, UFMG, 1980, 157p. tese (mestrado)
- AS IDÉIAS da nossa escola; entrevista com Dermeval Saviani. **Interação**. São Paulo, 2(10):32-3, abr. 1985.
- INNOCENCIO, Neyde Rodrigues. **Formação do magistério de 1º grau**; reconstrução de uma política. Rio de Janeiro, FGV, 1978. 161p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Redefinição do curso de pedagogia**. Brasília, 1980.
- J ALES, Otaviana Moroja. Fundamentos filosóficos de uma proposta de currículo em uma região rural. **Cadernos de Educação**, João Pessoa (1):23-33, mar. 1981.
- JOHANN, Jorge Renato. A educação e a nova república. **Educação**, Porto Alegre, 8(9):7-15, 1985.
- JUCHEN, Hilda Maria de Salles. Educação: uma reflexão inicial. **Revista Centro de Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, 6(2):225-36, jul./dez. 1983.
- KORFF, Eurico. **Custos do ensino de 1º grau**; uma análise do ponto de vista das finanças públicas. São Paulo, FGV, IESAE/INEP, 1981. 142p.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A apropriação do saber sobre o trabalho: um direito do trabalhador. **Em Aberto**, Brasília, 5(30):19-24, abr./jun. 1986.
- KUENZER, Acácia Zeneida et alii. A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67(155):72-92, jan./abr. 1986.
- LANDIM, Teoberto. Reflexões sobre a educação: ontem e hoje. In: EM BUSCA de uma sintaxe perdida. Fortaleza, UFC, 1981. p. 18-27. (Coleção documentos universitários, 9)
- LEWIN, Helena. Reflexões sobre a alfabetização de adultos como uma prática social do estado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(149):5-21, jan./abr. 1984.
- LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil de. Política educacional no Brasil: despesa pública e desequilíbrios regionais. **Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, 23(3):87-110, set./dez. 1980.
- LINS, Zenilda Nunes. A Lei nº 7.044/82 e a preparação para o trabalho no ensino de 1º e 2º graus. **Boletim do CEPE**, Florianópolis, 15(4):4-7, out./dez. 1983.
- LOFFREDI, Olga Nietta. Educação especial. **Em Aberto**, Brasília, 2(13):9-10, fev. 1983.
- LORENZONI, Lucinda Maria. O sistema de educação no Brasil e a filosofia e bases da educação e do ensino. In: EDUCAÇÃO. Porto Alegre, PUC, 1983. p. 157-71 (Cadernos, 6 e 7)
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**; contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Cortez, Autores Associados. 1982.
- MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Educação/trabalho: um balanço crítico. **Em Aberto**, Brasília, 3(19):1-13, mar. 1984.

- MAGALHÃES, Lúcia. A projetada reforma do ensino secundário. **EBSA**, Rio de Janeiro, **10(111)**:81-8, 1957.
- MAIS uma vez convocados; manifesto ao povo e ao governo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, **31(74)**:3-24, abr./jun. 1959.
- MAIS recursos para a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, **66(154)**:581-4, set./dez. 1985. Comunicações e informações.
- MANIFESTO sobre as bases da educação. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 jul. 1959.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.
- MASCARO, Carlos Corrêa. Diretrizes e bases da educação nacional. **Anhembi**, São Paulo (118):36-41, 1960.
- MEDEIROS, Ligia de. **A criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar a escola**, s. 1., Dois Pontos, 122p.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Aplicação de recursos financeiros em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (25):5-16, jun. 1978.
- _____. O financiamento da educação no Brasil: algumas questões atuais. **Em Aberto**, Brasília, **2(14)**:1-11, abr. 1983; **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, **1(2)**:70-87, jul./dez. 1983.
- _____. Financiamento da educação no Brasil: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática. In: PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, UnB, 1979. v. 4, p. 139-243.
- _____. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (34):39-83, ago. 1980.
- _____. Financiamento da educação: subsídios à constituinte. **Educação Brasileira**, Brasília, **7(14)**:31-53, set. 1985.
- _____. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. São Paulo, USP, 1981. 118p. (Estudos de documentos, 17).
- MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. **ANDE**, São Paulo, **3(6)**:5-9, 1983.
- _____. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (36):87-91, fev. 1981.
- _____. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo, Loyola, 1984. 64p. (Col. espaço, 2)
- _____. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação & Sociedade**, Campinas, **1(2)**:70-8, jan. 1979.
- _____. Universalização do ensino de 1º grau: as estratégias de transição democrática. **Interação**, Goiânia, **8(1-2)**:1-7, jan./dez. 1984.
- _____, coord. **Educação e transição democrática**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 134p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 16)
- MELO E SOUZA, Alberto de. Educação: os desafios de uma política prioritária. **Planejamento & Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, **7(74)**:48-53, jul. 1979.
- _____. **Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil**. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979. 214p.

- MIRANDA, Glaura Vasques de. A pós-graduação e o ensino de 1º grau. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5):267-272, 2. sem. 1980.
- MORAES, Vera Regina. **A escola que se tem e que se quer**: o que percebem e dizem professores, alunos e pais. Porto Alegre, UFRGS, 1984. tese (mestrado)
- MORAIS, J.F. Regisde. **Entre a educação e a barbárie**. Campinas, Papirus, 1982. 91 p. (Coleção Krisis)
- MOREIRA, João Roberto. Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65(151):623-43, set./dez. 1984.
- MUNICIPALIZAÇÃO do ensino. **Em Aberto**, Brasília, 5(29): 1-40, jan./mar. 1986.
- NASCIMENTO, Amélia. 5.692: mudar essa lei resolve os problemas da educação? **Nova Escola**, São Paulo, 1(9): 10-5, dez. 1986.
- NEVES, Carlos de Souza, ed. Ensino superior no Brasil; legislação e jurisprudência federais. Rio de Janeiro, INEP, 1954-5. 4v.
- NICOLATO, MA. **A caminho da Lei 5.540/68**. Belo Horizonte, UFMG. 1986. tese (mestrado)
- NISKIER, Arnaldo. **Educação, reflexão e crítica**; algumas idéias para aperfeiçoar o ensino. Rio de Janeiro, Bloch, 1983. 215p.
- NOVAES, Maria Helena. O real, o possível e o necessário em educação especial. **Em Aberto**, 2(13): 1-8, fev. 1983.
- OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação básica**: imposição ou pressão social? (Análise histórica da educação no estado do Acre - 1962-1983). Niterói, UFF, 1988. 311 p. tese (mestrado)
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Base para novas diretrizes em educação. **Educação Brasileira**, Brasília, 6(13):125-51, 2. sem. 1984.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Os movimentos sociais reinventam a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3(8):33-60, mar. 1981.
- OLIVEN, Arabela Campos. Expansão do ensino superior: democratização ou cooptação? **Educação Brasileira**, Brasília, 2(4):51-75, 1. sem. 1980.
- OSMARI, Alberi José Prevedello. **A educação como prática problematizadora e como processo de libertação na obra de Paulo Freire**. Santa Maria, UFSM, 1983. 89p. tese (mestrado)
- OLIVEIRA, Betty A. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo, Cortez, 1981. 111 p.
- _____. **As reformas pombalinas e a educação no Brasil**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1973. 168p.
- _____ & DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo, Cortez, 1985. 104p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 17)
- PÁDUA, Maria Terezinha de Souza. **Enfoque sociológico de currículo**. Brasília, UnB, 1979. 165p. tese (mestrado)
- PAIM, Antônio. **Os novos caminhos da universidade**. Fortaleza, UFC, 1981. 75p.
- PAIVA, Vanilda. Perspectivas da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, 4(25):1-8, jan./mar. 1985.
- PARAÍBA. SE. **Educação, cultura, desporto**: subsídios para o Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Des-

- porto, realizado em Brasília, de 26 a 29 de setembro de 1983. João Pessoa, 1983. 51 p.
- PARESCHI, Ruth Cambeses. Reformulação da Lei 5.692/71 e sua relação com a política de recursos humanos. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, 2(5):23-30, dez. 1982.
- PARTICIPAÇÃO da universidade no desenvolvimento nacional: reunião plenária. Belo Horizonte, Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras, 1979. 166p.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A escola no regime autoritário: o caso mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (6):3-10, dez. 1987.
- . **A reforma educacional Francisco Campos** - Minas Gerais, governo presidente Antônio Carlos. Belo Horizonte, UFMG, 1981. 2v. tese (mestrado)
- . **Educação no Brasil**; anos vinte. São Paulo, Loyola, 1983. 180p.
- PEREIRA, Josephina Chaia. Estudo evolutivo do objetivo da escola secundária brasileira através das diferentes reformas. **Didática**, Marília-SP (7/8):29-62, 1970/71.
- PEREIRA, Luséte Adelaide. **Educação, estado e revolução**. Campinas, UNICAMP, 1985. 147p. tese (mestrado)
- PILETTI, Nelson. **A reforma Fernando de Azevedo**; Distrito Federal - 1927-1930. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1982, 307p. (Estudos e documentos, 20)
- PIMENTA, Aluísio. **Universidade**; a destruição de uma experiência democrática. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1985. 127p.
- PINO, Ivany Rodrigues. A II Conferência Brasileira de Educação; avanços e recuos... **Educação & Sociedade**, São Paulo 4(12):163-5, set. 1982.
- PINO, Ivany Rodrigues & GADOTTI, Moacir. A redefinição do curso de pedagogia: idéias diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 63(144):59-66, maio/ago. 1979.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2 ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986. 102p. (Coleção educação contemporânea)
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, UGF, 1984. 157p. tese (doutorado)
- PORTELLA, Eduardo. **Política de educação e cultura**. Rio de Janeiro, Escola Superior de Guerra, 1979. 37p.
- PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados**; ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil de hoje. São Paulo, Loyola, 1982. 135p. (Coleção educação, 6)
- PROGRAMA de apoio à educação superior: nova universidade. Brasília, MEC, SESU, 1985. 60p.
- RAMA, Glinán W. et alii. **Mudanças educacionais na América Latina**: situações e condições. Fortaleza, Edições UFC, 1983. 358p.
- RAMIREZ, José Luís Leon. **Aspectos da universidade brasileira e o seu financiamento**: uma perspectiva macrosocial. Brasília, s.ed. 1985. 124f.
- RAMOS, José Ferreira. A estrutura universitária e a escola de 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5):289-301, 2. sem. 1980.
- ; ALENCAR, Getúlio de; MARTINS, Geraldo Moisés. Política de ensino superior para uma estratégia de mudança. **Educação Brasileira**, Brasília, 1(3):13-34, maio/jun. 1979.

RÉGNIER, Erna Martha. A Lei 7.044/82 e a preparação para o trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, 9(2):75-81. maio/ago. 1983.

REZENDE, Antônio Muniz de. **O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?** São Paulo, Cortez, 1986. 88p.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. 306p. (Estudos latino-americanos, 2)

m

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Democracia e educação:** pressupostos de uma educação para a democracia. Campinas, UNICAMP, 1986. 205p. tese (doutorado)

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Estudo do ensino de 1º grau na zona rural com vistas a proposição ou alternativas para o seu desenvolvimento.** Natal, 1978. 50p.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985. 344p.

RODRIGUES, David Mareio Santos. A Lei 5.692/71 e a manutenção do "ensino ornamental". **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, 3(16):1-4, jul./ago. 1985.

RODRIGUES, Maria Nalu Barreto. **Formação superior no Brasil:** legislação e orientações básicas. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1984. 203p.

RODRIGUES, Neidson. Autonomia X universidade: uma questão política. **Educação & Sociedade**, Campinas, 4(11):5-24, jan. 1982.

_____. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo, Cortez, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 24).

_____. A gestão pública da educação-responsabilidade da União, dos estados e dos municípios. **Em Aberto**, Brasília, 5(30):37-40, abr./jun. 1986.

_____. Estado e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 4(10):41-53, set. 1981.

_____. **Lições do príncipe e outras lições;** o intelectual, a política, a educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 111p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 8)

_____. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea)

_____. A realidade sócio-econômica educacional brasileira; reflexões sobre a educação pré-escolar. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, 6(158):10-3, out. 1983.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **O sistema educacional de uma prática viabilizada em escolas de 1º grau.** Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980. 162p.

ROCHA, Lúcia Maria da França et alii. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67(155): 5-51, jan./abr. 1986.

RODRIGUES, José Albertino. Reforma educacional e desenvolvimento social no Brasil contemporâneo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 33(11):1430-41, nov. 1981.

- ROSEMBERG, Lia. Educação e desigualdade social. São Paulo, Loyola, 1984.
- SALM, Cláudio. Escola e trabalho. Em **Aberto**, 3(19):41-3, mar. 1984.
- _____. et alii. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação; ensino de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (55):31-49, nov. 1985.
- _____. Salário-educação: a questão da aquisição de vagas. Revista da Fundação **SEADE**, São Paulo, 1(3):61-2, set./dez. 1985.
- SANDER, Benno. Educação brasileira; lei e realidade. Educação, Brasília, 6(22):81-96, out./dez. 1976.
- SANTOS, Ana Elizabeth Lofrano Alves dos. O processo decisório no **MEC**: um jogo de forças na administração da educação. Brasília, UnB, 1984. 236p. tese (mestrado)
- SANTOS, Angela Henrique & SANTOS, José Henrique. Educação e sociedade; proposta para um currículo integrado. Educação Brasileira, Brasília 1(2): 135-53, maio/ago. 1978.
- SANTOS, Hélio Jorge dos. Estado e educação no Brasil. Perspectivas, São Paulo, 6:11 5-22, 1983.
- SANTOS, Otávio de Oliveira. Educação, um compromisso com a classe social. **AMAE** Educando, Belo Horizonte, 16 (157):46-7, set. 1983.
- SANTOS, Paulo de Tarso. Pedagogia do oprimido e educação do colonizador. Educação & Sociedade, São Paulo, 1(3):24-34, maio 1979.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos et alii. Proposta de modelos alternativos de ensino superior para oferta de cursos de curta duração. Rio de Janeiro, PUC/INEP, 1 977.27p. anexo.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira, através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976.
- _____. Brasil: a educação que temos na democracia em que vivemos, educação formal, para quem? Educação e Realidade, Porto Alegre, 8(2):69-77, maio/ago. 1983.
- _____. Educação brasileira, estrutura e sistema. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1975. 146p.
- _____. Educação brasileira: problemas. Educação & Sociedade, Campinas, 1(1):50-63, set. 1978.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1 980. 224p.
- _____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **ANDE**, São Paulo, 4(7):9-14, 1984.
- _____. Ensino público e algumas falas sobre universidade. 2.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 110p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, ¹⁰)
- _____. Escola e democracia; teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1 983.96p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, ⁵)
- _____. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. Perspectivas da educação brasileira contemporânea. Revista de Educação AEC, Brasília, 8(34) 3-18, 1979.
- _____. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 158p.

- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2.ed. Cortez, São Paulo, 1987. 158p.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, 3(22):1-6, jul./ago. 1984.
- _____. Tendências pedagógicas na formação do educador. **Interação**, Goiânia, 5(8):63-9, 1. sem. 1981.
- _____. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. **Em Aberto**, 1(8):13-37, ago. 1982.
- _____. A universidade e a problemática da educação e cultura. **Educação Brasileira**, Brasília. 1(3):35-58, maio/jun. 1979.
- SCHMIDT, Isaura Belloni. Universidade: a busca de uma estratégia de transformação. **Em Aberto**, Brasília, 1(10):1-9, out. 1982.
- SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, Ijuí, 1982. **Anais**. Brasília, INEP, 1983. 307p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.
- _____. Educação: uma proposta para a constituinte. **Educação Brasileira**, Brasília, 7(14):107-18, 1. sem. 1985.
- SKEFF, Ana Maria Fernandes. A reforma universitária - a organização da Universidade de Brasília e a pesquisa científica: um confronto. **Educação**, Brasília, 8(30):2-16, abr./jun. 1979.
- SILVA, Maria Aparecida da. O currículo de 2º grau e a estrutura social brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 5(16):27-41, dez. 1983.
- SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola**; a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo, Loyola, 1984. 253p.
- STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis, Vozes, 1985. 100p.
- TARGINO, Maria das Graças. A universidade brasileira no momento atual. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, 11(2):237-55, set. 1982.
- TEIXEIRA, Anísio. O projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional. In: A EDUCAÇÃO e a crise brasileira. São Paulo, Ed. Nacional, 1956. p. 181-248.
- TEIXEIRA, Julcelina Friaça. **Análise da habilitação profissional no ensino de 2º grau**: a lei 5.692/71 e sua reformulação. Brasília, 1982. 83p.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66(1 54):432-47, set./dez. 1985.
- TUBINO, Manuel José Gomes. **A universidade ontem e hoje**. São Paulo, IBRASA, 1985. 181 p.
- A UNIVERSIDADE e a problemática econômica. Goiânia, UFGO, 1980. 74p.
- VAHE, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e conseqüências. Florianópolis, UFSC, 1980. 313p.
- VELHO, Sílvia. **Crédito educativo**: a intenção e os efeitos. Brasília, UnB, 1983. tese (mestrado)
- VIANA, Núbria Gripp. **Educação de adultos**: um ensino comparativo entre as propostas educacionais de Paulo Freire e do ensino supletivo. 5.ed. Brasília, 1984. 121 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino superior; discurso do projeto da reforma de 1968. Fortaleza, UFC, 1980. 167 p. tese (mestrado)

_____. O público, o privado e o comunitário. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1(27):5-12, set. 1987.

VIEITEZ, Cândido Geraldez. **Os professores e a organização da escola: a nova hegemonia**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982. 164p.

VILLALOBOS, João Eduardo. **Diretrizes e bases de educação: ensino e liberdade**. São Paulo, Pioneira, 1969.

XAVIER, Antônio Carlos de R. & TRAMONTIN, Paulino. Perspectivas do ensino superior no sistema educacional brasileiro. **Educação Brasileira**, Brasília, 1(2):201-12, maio/ago. 1978.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo, Cortez, 1980. 144p.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na transição

democrática. **Em Aberto**, Brasília, 4(25):9-27, jan./mar. 1985.

_____. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. **Em Aberto**, Brasília, 3(19):15-24, mar. 1984.

WIGGERS, Júlio. Considerações sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau. **Boletim CEPE**, Florianópolis, 10(43):2-5, ago. 1975.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social; aprofissionalização em questão**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977. 190p. (Coleção educação universitária)

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação; um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis, Vozes, 1982. 131 p.

WROBEL, Vera & LOVISOLO, Hugo. Razões, estilos e classificações no ensino de 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)