

SINDICATO
ANDES
NACIONAL

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

ANO I Nº 1

FEV. 1991

Cr\$ 1.000,00



**ANDES·
SINDICATO NACIONAL**

10 ANOS DE LUTA

UNIVERSIDADE:

AUTONOMIA COLETIVA

AVALIAÇÃO

MOVIMENTO SINDICAL:

HISTÓRIA

**GREVE NOS
SERVIÇOS PÚBLICOS**

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

PROJETO DA ANDES·SINDICATO NACIONAL

DEZ ANOS DE LUTA

A ANDES-SINDICATO NACIONAL completa dez anos de luta em um dos momentos mais difíceis para o país. Além da política recessiva que vem gerando desemprego e o maior arrocho salarial da história, vivemos hoje um enorme desrespeito à democracia dentro da democracia formal.

Apesar da existência de eleições em todos os níveis, apesar da existência de um parlamento, apesar de termos uma nova Constituição, o executivo governa por medidas provisórias e o parlamento não cumpre seu papel, embora tenha sido fortalecido pela nova Constituição. Vários artigos da Constituição que exigem legislação complementar, deliberadamente não estão em vigor e muitos artigos auto-aplicáveis até agora não foram aplicados.

Vivemos um cenário de democracia em uma realidade de autoritarismo. As medidas provisórias e os atos normativos do executivo vem provocando enormes retrocessos nas conquistas dos trabalhadores. Hoje, eficiência, eficácia e modernidade são as palavras mágicas que a proposta neoliberal utiliza para tentar esconder a sua submissão à política do Fundo Monetário Internacional.

O processo de privatizações não se limita à entrega das estatais produtivas ao setor privado. Trata-se também de privatizar o próprio espaço público, como se faz, por exemplo, com a nova legislação sobre Ciência e Tecnologia - que subordina a Universidade Pública aos interesses empresariais.

A ANDES-SINDICATO NACIONAL nasceu na luta contra a ditadura militar, Lutou pela anistia e pelas diretas-já. Ajudou a criar um movimento sindical autônomo democrático e combativo. Evitou, através de uma organização forte e de base, o total sucateamento da universidade pública. Ao lado de outras entidades representativas, ajudou a conquistar direitos para a classe trabalhadora.

A ANDES-SINDICATO NACIONAL tem, nos seus dez anos de luta, tarefas fundamentais.

É preciso cerrar fileiras, ao lado da CUT e demais entidades, em um grande movimento contra a recessão, na defesa do emprego, do salário, dos serviços públicos essenciais, da democracia e por um desenvolvimento soberano.

Querem modificar a Constituição exatamente naquilo em que ela atende aos interesses dos trabalhadores, inclusive o Ensino Público e Gratuito - *Direito de Todos e Dever do Estado* - uma de nossas consignas e uma de nossas mais importantes conquistas.

Na comemoração dos dez anos de luta, nosso Sindicato reafirma sua posição em defesa das conquistas já efetivadas e pela aplicação concreta destes direitos. Reafirma também sua disposição de luta, ao lado do conjunto da classe trabalhadora, para que este país caminhe da democracia formal em direção à democracia real.



CARLOS EDUARDO MALHADO BALDIJÃO
Presidente da ANDES-SINDICATO NACIONAL

SUMÁRIO

SAUDAÇÃO

DEZ ANOS DE LUTA – *Carlos Eduardo Malhado Baldijão* 3

EDITORIAL

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UM INSTRUMENTO PARA A AÇÃO -
Sadi Dal-Rosso 5

MOVIMENTO DOCENTE E CONJUNTURA

OS DESAFIOS DO MOVIMENTO DOCENTE NOS DEZ ANOS DA ANDES
SINDICATO NACIONAL – *Carlos Eduardo Malhado Baldijão* 7

UNIVERSIDADE

AUTONOMIA COLETIVA – *Newton Lima Neto* 12

UNIVERSIDADE

A AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS –
Miriam Limoeiro Cardoso 14

UNIVERSIDADE

A UNIVERSIDADE, O TRABALHO E O CURSO NOTURNO –
Miguel G. Arroyo 25

LDB

DIRETRIZES E BASES: CONCILIAÇÃO ABERTA – *Florestan Fernandes* 33

LDB

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES –
Ignez Navarro de Moraes 37

UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

EDUCAÇÃO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS E UNIVERSIDADE –
Joana Neves 51

MOVIMENTO SINDICAL

HISTÓRIA DO SINDICALISMO NO BRASIL: UMA PERIODIZAÇÃO –
Silvio Frank Alem 56

MOVIMENTO SINDICAL

NOVOS HORIZONTES DO DIREITO DE GREVE PARA OS SERVIDORES
PUBLICOS – *José Francisco Siqueira Neto* 66

HISTÓRIA DA ANDES-SINDICATO NACIONAL

TRABALHANDO A LUTA, CONSTRUINDO (A) HISTÓRIA (I) –
Oswaldo de Oliveira Maciel 68

EM BUSCA DA JUSTIÇA E DA LIBERDADE – *Hermes Zanetti* 76

INTERNACIONAL

CARTA DO RIO DE JANEIRO 78

RESENHA

O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE DOS ANOS 80 –
Mindé Badauy de Menezes 80

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UM INSTRUMENTO PARA A AÇÃO

No décimo aniversário de fundação, a ANDES Sindicato Nacional lança o primeiro número da revista UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.

Uma revista é um instrumento de ação política. Há muito tempo necessária, somente agora o movimento a concretiza.

Tendo crescido em estrutura e condição econômica, o movimento passa a enfrentar conjunturas qualitativamente diferenciadas e, sob certo prisma, mais difíceis que do momento heróico de sua criação.

Dez anos atrás, ajudávamos a enterrar a ditadura militar. Tratava-se, então, de dar enfrentamento ao projeto ditatorial de universidade e, ao nível da sociedade, construir um processo de democratização.

O golpe da Nova República colocou no governo os liberais. A despeito do nome pelo qual se identificam, liberais mudancistas, renovadores, democratas e até mesmo neo-liberais, são liberais; de todos os matizes, por certo, mas liberais.

Nossa democracia restringe-se ao aspecto formal, representativo-eleitoral. No tocante à universidade, o projeto liberal avançou as palavras de ordem da competência, do mérito, da avaliação, da autonomia. Ao mesmo tempo passaram a nos atacar por assembleístas e corporativos.

Mas a crise do Estado capitalista subdesenvolvido é bem maior do que essas palavras de ordem deixam entrever: vai bem além da esfera interna da instituição universitária. Atinge o âmago do Estado Keynesiano, construído a partir da década 30, e que se encontra nos estertores.

A solução neo-liberal para a crise do Estado passa pela reversão ao privado de certas esferas que tradicionalmente vem sendo ocupadas por ele. Embora alardeie que a educação lhe seja área prioritária, o Estado neo-liberal anuncia seu projeto de desfazer-se do ensino superior público e gratuito, ou pelo menos, de subordiná-lo, em sua reprodução cotidiana, ao comando do capital.

As hipóteses de privatização, tout court, ou de subordinação formal ao capital como parte da estratégia neo-liberal de solução da crise fiscal do

Estado, não é exclusiva da inteligência nacional. O Primeiro Encontro Latino-Americano de Entidades Docentes do Ensino Superior deixou absolutamente claro que se trata de estratégia para os países subdesenvolvidos capitalistas, senão universal para todo o capitalismo. Que seja engendrada no ar condicionado dos gabinetes do Banco Mundial ou do Fundo Monetário Internacional e de lá catapultada, mediante as missões econômicas ou os planos de ajuntamento, para todo o mundo, pouco importa nesse momento da análise. Importa que essa é a estratégia e é universal.

Hoje a conjuntura coloca, como parte da estratégia neo-liberal de superação da crise do Estado, a privatização do público ou sua refuncionalização frente ao processo de reprodução capitalista. Por isso, deveremos sofrer o ataque mais cerrado já desferido à universidade pública e gratuita de que temos notícia em toda a história do movimento. O ataque assumirá todas as formas possíveis e imagináveis. Inclusive - acredite quem quiser! - que a privatização será justificada em nome da educação pública! Para oferecer educação pública de 1º e 2º graus aos pobres!, dizem os liberais.

Se é inegável que a crise do Estado capitalista é profunda; se é sofisma de que a solução dessa crise requer a refuncionalização da universidade e, quem sabe, sua privatização integral; isto não nos autoriza a subestimar a estratégia e a inteligência burguesa neo-liberal e seu poder de convencimento sobre a população, até mesmo os trabalhadores. A crise fiscal e política do Estado capitalista é a crise do capital em si. A crise do capital, em seu cerne, envolve a relação com o trabalho, que necessita ser alterada. O Estado Keynesiano, com seu intervencionismo, passou a ser fonte perene da inflação. Por isso quer ejetar dele o seu componente de empreendedor econômico, o seu caráter de repassador de serviços ao conjunto da população, sua função de legitimação social. Isto significa que direitos sociais conquistados com anos de luta serão sacrificados na pira da estratégia neoliberal. Mas de uma coisa o Estado neo-liberal jamais pensa de se liberar: de sua capacidade organizada de repressão. Como se o aparato repressivo não onerasse tanto ou muito mais a crise fiscal do Estado capitalista do que os míseros serviços públicos que esse mesmo

Estado oferece. O aparato repressivo para o Estado neo-liberal, no entanto, é “eficiente”: reprime os trabalhadores, guarda as fronteiras para o capital, é o dissuasor último para as ideologias socialistas, comunistas, libertárias, humanistas, ecologistas, etc.

Essa qualidade da conjuntura do neo-liberalismo empresta um pano de fundo sui generis à nossa luta social e à nossa luta pela universidade pública e gratuita.

Não se trata de recuarmos e entregarmos à voracidade da crise do Estado a proposta da universidade pública e gratuita. Simplesmente porque universidade pública é parte da educação pública e gratuita. E conceder nesse momento seria abdicar rara sempre de um direito já conquistado. E mais: porque a crise fiscal do Estado jamais se resolverá com a privatização da educação. Nem será a queda do muro de Berlim que resolverá a crise do Estado Capitalista. Após o debacle do Leste Europeu a crise do Estado neo-liberal continuará a se agravar. A crise é mais profunda. Envolve o reordenamento das relações entre capital e trabalho. O projeto neo-liberal é a construção da nova ordem segundo a ótica do capital e contra o trabalho. Nesse enfrentamento por uma nova ordem capitalista, conquistas já feitas não podem ser entregues. Entregues, jamais retomarão. Não é este o momento de entregar os dedos para salvar as mãos.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE inicia a circular nessa conjuntura extremamente complexa, tendo como objetivos:

1 - Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da Universidade, sistemas de ensino, relação Universidade e Sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc...

2 - Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando a plenificação da Educação Pública e Gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática.

3 - Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem e/ou reflitam as questões do ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia.

4 - Possibilitar a divulgação das lutas, os esforços de organização e as realizações da ANDES-SINDICATO NACIONAL.

5 - Permitir troca de experiências, espaço de reflexão e discussão crítica favorecendo a integração dos docentes.

6 - Oferecer espaço à apresentação de experiências de organizações sindicais de outros países, especialmente da América Latina, visando a integração e a conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Desta forma, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE buscará combinar o necessário perfil político, que a identifica com a organização sindical que patrocina sua publicação, com o também necessário estatuto científico. Este último far-se-á presente mediante contribuições teóricas, analíticas e de pesquisa, tocantes à questão universitária ou educacional em geral. O primeiro campo, político, não se esgotará nas chamadas lutas internas do movimento. Os docentes universitários são parte do conjunto dos trabalhadores e tem contribuições, entre elas a organizativa, a oferecer e muita coisa a aprender do movimento sindical. Por isso, questões relativas à organização e às lutas dos servidores públicos, dos professores e servidores de 1º e 2º grau, e dos trabalhadores brasileiros estarão quotidianamente nas páginas da revista.

À medida em que o mundo se converte numa tribo a perspectiva internacionalista se impõe como uma exigência inadiável. Por insignificantes que possam parecer, há tarefas intransferíveis que cabem a nós, trabalhadores do setor educação e ciência que batalhamos no Brasil, em relação ao sindicalismo mundial.

Omitirmo-nos a assumir nosso papel, será um desserviço à causa universal dos trabalhadores.

A revista UNIVERSIDADE E SOCIEDADE é a única, no Brasil, a analisar a educação e a sociedade a partir da ótica da universidade, e a universidade e a educação, mediante as necessidades e as exigências do conjunto da sociedade. Nesse sentido não poderá se fechar às questões internas da universidade. Estará, antes, constantemente aberta para acompanhar a caminhada do povo brasileiro, para cuja revolução social supõe que anteceda ou acompanha uma verdadeira revolução educacional.

Sadi Dai-Rosso
Editor

OS DESAFIOS DO MOVIMENTO DOCENTE NOS DEZ ANOS DE LUTAS DA ANDES-SINDICATO NACIONAL

Carlos Eduardo Malhado Baldijão

Após 29 anos tivemos eleições presidenciais, as mais livres da história deste país. Foram 29 anos de muita luta, onde tivemos prisões, torturas e mortes. Foi um período em que se deu um novo processo de acumulação em que o Brasil cresceu economicamente, tendo atingido taxas de crescimento recorde de 11% ao ano, em alguns destes anos. Ao mesmo tempo sofríamos violento arrocho salarial e um processo de concentração de renda e capital. A classe trabalhadora sustentou a duros sacrifícios, este crescimento. Para que isto fosse possível, as classes dominantes reprimiram violentamente.

Esgotado o modelo econômico, começa uma crise em que o movimento operário e demais assalariados iniciam um processo mais organizado de luta, ainda sob a vigência do ato Institucional Nº 5. É neste período que nasce um movimento sindical renovado e com novas perspectivas em direção a um sindicalismo livre e autônomo. Organiza-se a luta por democracia política e econômica, cresce o movimento por anistia ampla, geral e irrestrita. O movimento docente nasce no mesmo período e participa ativamente de todas essas lutas: da luta pela anistia, da luta pelas eleições diretas, da fundação da CUT, e da luta pela superação da burocracia e do corporativismo sindical. Além disto e por isto mesmo, reforça a existência de um novo interlocutor na vida brasileira, fundamentalmente necessário para o avanço da democracia: o trabalhador organizado.

O movimento docente cresce, a este acervo de lutas, uma série de propostas em seu campo específico que, longe de serem corporativistas,

procuram colocar a universidade e o trabalho que nela se realiza a serviço da maioria da população. E esta não é uma afirmação estereotipada ou vazia! Seu conteúdo é expresso na PROPOSTA DA ANDES E DAS ADs PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA, nas lutas de resistência contra os Projetos GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) e GRIPE (Gratificação Individual por Produtividade de Ensino); na defesa da autonomia da universidade, na participação ativa no processo constituinte e na elaboração de um projeto da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, na defesa do Sistema único de Saúde desde sua gestação na VIII Conferência Nacional de Saúde, na defesa intransigente dos serviços públicos, entendendo o servidor público um servidor do público e não do Estado. Na defesa, enfim, de uma universidade pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade.

Na luta contra a ditadura militar participaram ao nosso lado pessoas ou grupos com perspectivas distintas das nossas, inclusive alguns dos que ajudaram a construção do pensamento neoliberal, que tinham projetos para a sociedade e para a universidade e que, hoje, se manifestam publicamente contra o Movimento Docente. Uma das expressões do pensamento neoliberal é exatamente o chamado discurso da competência que não se configura por ser apenas o discurso da competência, pela competência, da competência vazia: é um discurso que se aproveita das condições de atraso material e cultural da sociedade para desqualificar o interlocutor, apresentando-se como moderno e transformador; adjetiva a democracia procurando destruí-



la. Nada mais autoritário, nada mais totalitário.

O novo governo é a sua síntese. Logo após sua eleição, conseguida com base na mentira e num descomunal suporte financeiro

e de marketing provoca, no intervalo até sua posse, uma crise financeira e de valores sem precedentes, surgindo, no dia seguinte, como o "grande salvador".

Na sua postura fascista, fala diretamente aos descalços e descamisados, através da mídia, desqualificando a parte organizada da sociedade, desqualificando as instituições e desprezando a própria Constituição. O descaso pela miséria em que vive a população, é coerente com seu projeto para um novo processo de acumulação de capital e de renda, propagandeado como se atingisse a todos e, principalmente, aos mais ricos. Hoje, passados dez meses e meio, a maior parte da população já se deu conta do engodo. Já percebeu que a face real do plano é a recessão econômica, a falência e o desemprego, a queda real de salários até através de acordos, o confisco salarial que exige reposições da ordem de 450 %, o maior de toda a história. No entanto, o processo de internacionalização da economia e o sucateamento das estatais e dos serviços públicos ainda não está claro para a maioria. O movimento docente, ao lado dos servidores públicos e do conjunto dos trabalhadores, tem hoje um papel decisivo na desmistificação deste processo.

Movimento Docente e Conjuntura

O ataque que se faz à universidade pública toma nova dimensão. Não se trata de esvaziá-la através de um processo lento, arrojando os salários, diminuindo as verbas, mas de ceder, aqui e ali, até para mantê-la como importante espaço para a prática de políticas fisiológicas e clientelísticas. Não se trata de perder completamente este espaço, mas de dimensioná-lo para atender à perspectiva de privatização do Estado e do "lobby" privatista. Mesmo porque, na medida em que o processo de internacionalização da economia se agudiza, a própria produção de conhecimento deve ser dimensionada para atender às necessidades ideológicas de justificação do processo, como também às necessidades do domínio da tecnologia.

Face a esses desafios, as bandeiras do movimento docente continuam atuais; no entanto, a necessidade de aprofundá-las no interior do movimento torna-se premente, pois a luta é dura e o adversário conta hoje com novas armas.

A questão dos cortes nas universidades federais é exemplo marcante deste desafio.

A mídia apresentou uma série de reportagens e entrevistas com representantes do MEC que divulgavam dados sobre as Universidades Federais, que, ou são simplesmente falsos, ou apresentados de maneira distorcida e tendenciosa.

Em artigo publicado na Folha de São Paulo, os professores Francisco Miraglia e Newton Lima Neto demonstraram cabalmente, utilizando dados do próprio MEC, que este não tem despendido com as Universidades Federais mais que 56% de suas verbas. No entanto, a falácia dos gastos de 80% das verbas do MEC com as Universidades Federais tem sido uma

constante nos noticiários dos meios de comunicação. O que nos deixa perplexos, ou melhor, indignados é que, além de ser incorreta, esta afirmação cria um falso antagonismo entre o ensino superior e o ensino fundamental e médio. Na verdade, o MEC deveria realmente aplicar pelo menos 80% de suas verbas no ensino superior público, apenas para fazer funcionar o sistema



Arquivo ANDES-SN

Ato de lançamento do **Movimento em Defesa da Escola Pública, Ciência e Tecnologia** no Salão Negro do Congresso Nacional 31.05.89

já existente. Afinal, é aos Estados e Municípios que cabe o investimento prioritário na educação em seus níveis iniciais. Ao MEC cabe principalmente investir no ensino de terceiro grau público e complementarmente nos outros níveis de ensino. É bom lembrar ainda que os diferentes níveis de ensino não são estanques e há interdependência entre eles. Ainda em relação a verbas, outra questão que tem ocupado espaço na imprensa desinformando a opinião pública é a afirmação de que as verbas gastas com educação no Brasil são suficientes, o problema é que são mal administradas. Que elas sejam mal administradas até concordamos, mas que sejam suficientes está longe de representar a verdade. O professor Otaviano Helene em uma série de artigos, publicados recentemente, demonstrou que os 18% do orçamento fiscal a nível federal mais os 25% a nível estadual e municipal representam apenas 3,6% do PIB. Países desenvolvidos que possuem sistema educacional extenso e de qualidade gastam de 6 a 7% do

seu PIB educação enquanto países em desenvolvimento cuja situação educacional era calamitosa, como o é no Brasil utilizaram percentuais de 9 a 10% do PIB em educação para que obtivessem resultados proveitosos. Assim, se quisermos realmente dar prioridade à educação neste país devemos triplicar as verbas nesta área. Basta pensar na falta de escolas, nas condições físicas daquelas já existentes e nos salários de fome pagos aos professores e verificarmos que não há exagero nesta afirmação. No afã de afã de fazer demagogia e sucatear os serviços públicos em detrimento da população, as inverdades prosseguem. No que se refere às Universidades Federais, para justificar um corte

de 30% nas despesas com pessoal, que na verdade destruiriam estas Universidades, o MEC divulgou dados, algumas vezes mentirosos outras vezes verdadeiros, porém com interpretações totalmente distorcidas.

Quanto aos dados sobre a relação professor/aluno, funcionário/aluno, titulação dos docentes, chamamos a atenção para alguns fatos.

Em primeiro lugar, os dados estatísticos apresentados não podem ser analisados ahistoricamente. Eles não têm significado por si só. Assim, a relação professor/aluno das Universidades Federais que é de 1 professor para cada 8,5 alunos (de acordo com os dados publicados) deve ser analisada considerando uma série histórica (não publicada na imprensa). De acordo com o próprio MEC, esta relação era de 1 professor para cada 4,3 alunos no setor público em 1960, chegando em 1988 a 1 professor para 9,7 alunos. Houve uma mudança significativa nesta relação que, de

Movimento Docente e Conjuntura

acordo com a professora Eliza Wolyneq, deve ser no máximo de 1 professor para cada 10 alunos. Se observarmos que o número de professores não se altera desde 1980, ainda de acordo com os dados do MEC (não publicados), e que o número de alunos cresce muito pouco, apenas 15% no mesmo período, concluímos que a ociosidade residiu nos responsáveis pela educação que mantiveram o ensino superior público estagnado durante 10 longos anos!

No que se refere à relação aluno/funcionário e custo/aluno, encontramos algumas pérolas. Em primeiro lugar, a afirmação de que essa relação na USP é de sete alunos por funcionário é falsa! A USP tem 17.501 funcionários, 5.599 professores e cerca de 47.000 alunos. Assim, a relação aluno/professor é de 8,4, portanto, igual à média das federais. A relação aluno/funcionário é de 2,7, portanto, menor do que nas federais, que, de acordo com os dados divulgados, é de 4,3.

O custo por aluno é outra informação duvidosa. Utilizando os valores efetivamente gastos com a folha de pagamento da USP do mês de março chegamos ao valor anual de US\$ 13.330/aluno, valor muito superior ao divulgado, porém pequeno se levamos em conta a defasagem salarial dos professores e funcionários da USP. Assim, o custo/aluno nas universidades federais é menor que na USP, ao contrário do que foi divulgado.

É preciso considerar ainda que, em função do arrocho de salários, é difícil estabelecer um parâmetro.

Em segundo lugar, não faz o menor sentido comparar o número de funcionários ao número de alunos, mas sim ao número de docentes e às necessidades de serviços que tenha a Universidade, assim como suas atividades de extensão.

Calcula-se, por exemplo, que cada docente em área experimental necessite de 2 técnicos para as atividades de pesquisa e aulas práticas. Nas áreas administrativa e de manutenção este número pode ser estimado entre 0,5 a 1 funcionário por docente, dependendo das atividades de extensão ou das necessidades do

respectivo campus.

Ainda, os Hospitais Universitários necessitam de grande número de funcionários em função do número de leitos, da cobertura ambulatorial e do Pronto-Socorro, o que torna difícil estabelecer uma relação funcionário/docente, neste caso.

No que se refere à titulação, de fato temos ainda uma situação bastante precária, correspondente à precariedade do sistema educacional em nosso país, decorrente do secular descaso hoje acentuado. No entanto, devemos atentar novamente para uma série histórica.

De acordo com os dados do MEC, em 1974 os professores apenas graduados representavam 57,9% do total de professores. Em 1987 o percentual baixou para 33,6%. Enquanto os professores com mestrado que 1974 representavam 9,7%, em 1987 cresceram para 21,2%. Quanto ao título de doutor, passou-se de 6,6% em 1974 para 12,7 em 1987.

Estes dados referem-se ao conjunto dos professores universitários do setor público e privado. Se fossem desagregados, veríamos que nas Universidades Federais este incremento de titulação seria mais expressivo, uma vez que no setor privado apenas 5% dos professores possui título de doutor contra 16% nas Universidades Federais. Da mesma forma, há 15% de mestres no setor privado contra 35% nos setores das federais.

Considerando que o início da pós-graduação no país se deu apenas há vinte anos e somente nos últimos dez anos ela se torna mais efetiva, não poderíamos ter um quadro muito diferente do atual. Acrescente-se ainda que a não renovação de quadros docentes nas Universidades Federais nos últimos dez anos dificultou a saída do pessoal para a pós-graduação, tendo-se hoje um "envelhecimento" na obtenção de títulos de mestrado (37 anos) e de doutorado (42 anos), o que diminui a vida útil do professor na formação de novos docentes a nível local, ou seja, dificultam-se a expansão da pós-graduação e as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa.

Assim, se a educação e a produção de ciência e tecnologia forem, de fato, prioridades no atual governo, trata-se de investir muito nas Universidades Públicas, para sua recuperação física, expansão de vagas, novas contratações, além de um agressivo programa de qualificação. Para produzir ciência e tecnologia o país precisa de massa crítica. Em física, uma das áreas onde há maior qualificação temos pouco mais de 1000 doutores, em um país de 150 milhões de habitantes, o que é um número ridículo, este sim, por si só, sem necessidade de comparação.

O MEC diz que o setor público oferece apenas 23% das vagas no 3º grau, o que é verdade, mas tenta cinicamente culpar a própria universidade acusando-a de ociosa. As Universidades Públicas tem suas mazelas, que devem ser corrigidas, mas no caso das Universidades Federais a responsabilidade principal cabe fundamentalmente àqueles que vêm dirigindo o MEC há anos e através de seus partidos políticos praticam a mais mesquinha política fisiológica e clientelística a nível local. As Universidades Federais têm sido vítimas de tais práticas, o que facilita o crescimento de uma mentalidade administrativa burocrática e não acadêmica. O exercício da autonomia com democracia pela Universidade é fundamental para a superação desta situação.

A proposta de laboratórios associados é mais delicada ainda. Temos que tratá-la com muita competência. Sempre lutamos por mais verbas para pesquisas por outro lado, consideramos que, para responder as necessidades de desenvolvimento tecnológico, é preciso massa crítica. Isto exige desenvolvimento global da universidade brasileira e não a implantação de alguns "centros de excelência" e de muitos centros de ensino superior, o que alias está reforçado pela proposta de avaliação externa do segundo substitutivo de LDB do Deputado Jorge Hage.

A proposta de corte nas federais e dos laboratórios associados não veio isolada e representa maiores dificuldades para o seu enfrentamento

que o projeto GERES e a GRIPE. Tem um efeito sinérgico significativo.

Este quadro é agravado pela nova política de ciência e tecnologia, subordinada à política industrial. Com essa política, serão repassados recursos públicos ao setor privado que comprará serviços da Universidade, constituindo-se, assim, em instrumento adequado para compatibilizar a Universidade com a proposta neo-liberal, que tem o mercado como referência. Além das implicações decorrentes do esvaziamento da pesquisa básica, teremos dadas as condições para o privilegiamento de algumas universidades em detrimento de outras, além do comprometimento da autonomia universitária. É o efeito sinérgico cujo resultante é maior que a soma GRIPE mais GERES.

Temos que apresentar e defender propostas concretas no sentido de avançar na construção de nosso projeto de universidade. Isto é fundamental para que a educação superior não esteja sujeita, seja às práticas fisiológicas, seja às políticas fortuitas de diferentes governos. Na medida em que a universidade deve ser uma instituição permanente, com um projeto definido, a questão da autonomia deve tornar-se uma questão verdadeiramente cultural, impregnada em cada segmento da comunidade universitária e compreendida e defendida pela própria sociedade.

Para isto, a questão da democracia é absolutamente fundamental. Ela não se esgota com a escolha direta para reitor que na atual conjuntura toma muito mais o aspecto de defesa da autonomia. A questão da democracia é essencial para a definição dos rumos da Universidade, para que ela possa efetivamente dialogar com a sociedade, rompendo com um isolamento histórico que só favorece os donos do poder.

O enfrentamento dos cortes nas universidades federais pelo movimento docente tem sido feito, com a tranqüilidade de quem sempre defendeu uma universidade de qualidade. Com a tranqüilidade de quem sempre se opôs às funções comissionadas, aliás grande trunfo para o clientelismo e que tem

premiado a burocracia em detrimento das condições de trabalho de docência pesquisa e extensão.

O movimento docente tem a tranqüilidade de lutar por mais verbas para custeio e capital, para o aumento das oportunidades de pós-graduação e por novas contratações. O movimento docente pode questionar de cabeça erguida a política do novo governo e deve fazê-lo com toda a veemência.

No entanto, devemos conduzir esta luta com a clareza de que vivemos uma conjuntura em que enfrentaremos propostas que encontram eco entre alguns docentes e que partem de pessoas com credibilidade no meio acadêmico.

Aliás, está na hora de resgatarmos a credibilidade na sua essência: não podemos aceitar o discurso moralista porque a moral é intrinsecamente política. Está na hora de expormos o calcanhar de Aquiles da universidade e identificarmos seus responsáveis, seja no governo, neste e nos anteriores, seja internamente às universidades. Nós não podemos ter como nossos aliados nesta luta difícil justamente aqueles setores retrógrados que se aproveitaram do clientelismo, minaram o espírito de autonomia e sempre desprezaram a democracia. Não é à toa que cerca de 14 reitores foram a favor dos cortes. Muitos deles são produto do clientelismo.

Enquanto a mídia usa dados falsos ou mesmo verdadeiros, mas descontextualizados, para atacar a universidade pública, as mantenedoras do 3º grau, os mercadores do ensino não perdem tempo. Publicaram matéria na imprensa aplaudindo o novo governo e rapidamente, tiveram seus cruzados liberados, sob a chancela de "beneficiários". Cruzados estes acumulados na especulação e extraídos da exploração dos seus docentes e obviamente não reinvestidos em educação. Estes senhores consideram que a nova Constituição revogou toda a idéia de fiscalização do particular pelo Estado, embora o Estado deva continuar aportando recursos através do crédito educativo, do salário educação e dos subsídios diretos. Recursos sim,

fiscalização não: afinal, trata-se de economia de empresa, do empresariado social da educação. E o setor privado tem ainda, a ousadia de dizer-se mais eficiente que o ensino público...

A lógica de sua eficiência é o menor custo por aluno. Não importa se isto se dá às custas dos salários de fome que pagam a seus docentes, não importa que apenas 50% dos alunos que ingressam concluem seus cursos. Não importa que grande parte dos formandos não encontre trabalho graças à baixa qualidade de sua formação, apesar do esforço docente. Não importa o regime de trabalho horista incompatível com o ensino superior, nem a inexistência política de capacitação docente e de estímulo à pesquisa. Importa o lucro.

O Ensino público e gratuito em todos os níveis foi uma das importantes conquistas obtidas no processo constituinte. Hoje, pretende-se modificar a Constituição exatamente nos pontos que atendem aos interesses dos trabalhadores. A finalidade é viabilizar o projeto econômico em curso, ditado pelo Fundo Monetário Internacional, cuja essência é a recessão. Não é um projeto para combater a inflação, mas para tentar dobrar a espinha da classe trabalhadora, cuja organização independente vinha em franco processo de ascensão.

Mais recentemente, inicia-se uma campanha para introduzir o pagamento do ensino superior nas Universidades públicas. Argumenta-se que se estaria fazendo justiça social, por um lado, e possibilitando maiores investimentos a nível do 1º e 2º graus, por outro.

A ANDES-SINDICATO NACIONAL defende a universidade pública, gratuita, autônoma, laica, democrática e de qualidade por entender que o Estado deve garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. A educação gratuita, em todos os níveis é uma das principais garantias deste preceito.

Considerar a gratuidade do ensino superior como uma forma de injustiça social, pois o pobre estaria subsidiando o rico, sustentando a universidade que ele, pobre, não

Movimento Docente e Conjuntura

freqüente, é, no mínimo, uma falácia. É esconder a cruel concentração de renda agravada hoje com a recessão que, além de desemprego e fome, acentua a falência fiscal do Estado, impedindo o funcionamento dos serviços públicos, inclusive a educação.

Argumentar que o dinheiro economizado pelo Estado na educação superior poderia ser investido no ensino básico é abusar da nossa inteligência. Como já dissemos anteriormente, o investimento global em educação pública no país é de apenas 3,6% do PIB e os países desenvolvidos, que possuem um sistema de educação já estabelecido, investem cerca de 6% de seu PIB, apenas para manutenção. Nossas necessidades, dada a carência de nosso sistema educacional, exigem investimentos superiores a 10% do PIB. Assim, o repasse das verbas do 3º grau para o ensino básico não teria nenhum impacto neste nível de ensino, além do prejuízo irrecuperável que acarretaria no ensino superior.

Vale lembrar que o negociador da dívida externa, Jório Dauster, declarou à imprensa que este ano o Brasil vai pagar de 8 a 9 bilhões de dólares de juros e amortização da dívida externa, equivalente a 70% de todo o investimento público em educação.

Outra falácia é o argumento de que seria possível financiar o ensino superior através do pagamento por parte das elites. Em primeiro lugar, estas não representam mais de 20% do conjunto dos alunos das universidades e procuram as universidades públicas por serem as únicas com qualidade. Em segundo lugar, o custo/aluno em uma universidade que exerça a indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão (condição que caracteriza uma universidade) é muito alto. Na Universidade de Harvard, por exemplo, este custo é da ordem de US\$ 56 mil por aluno/ano. No Brasil este custo é bem mais baixo, mas suficientemente alto para não poder ser financiado pelos estudantes (ou por suas famílias). Pode-se estimar em termos médios, o valor de US\$ 10 mil por aluno/ano. Este custo importaria mensalidades da ordem de Cr\$ 150 mil mensais, que poucos poderiam pagar, significando, portanto, impacto

trabalhar aos oito ou menos anos de idade.

O compromisso da universidade com a sociedade se dará na medida em que haja um projeto nacional de desenvolvimento soberano, com a existência de políticas públicas que atendam as necessidades da população e levem a universidade a formar cidadãos na perspectiva deste projeto, permitindo que na vida profissional atuem de acordo com ele, seja no setor público ou no setor privado.



Manifestação durante a Greve das Instituições Federais de Ensino Superior. Maio/Junho de 1989

quase nulo do ponto de vista econômico.

A justiça social se fará, na medida em que se modifique a Constituição, para garantir uma política tributária realmente progressiva, onde quem tem mais, paga mais na devida proporção, possibilitando ao Estado o financiamento dos serviços públicos.

A justiça social se fará com o imposto sobre grandes fortunas, com a pesada tributação das terras improdutivas, com a reforma agrária, tudo isto, exigindo reformas na Constituição. A justiça social se fará na medida em que reformas constitucionais impeçam o repasse de verbas públicas para o ensino privado e permitam uma justa distribuição da riqueza, possibilitando o acesso da população a todos os níveis de ensino, e evitando que a criança abandone a escola para

Arquivo ANDES-SN

Vivemos a década de 1990, como se estivéssemos ainda no início dos anos 70. Naquela época, éramos calados pela repressão. Hoje podemos até gritar, mas temos a sensação de que nossos gritos não fazem eco. O poder da mídia e seu uso ideológico pelas classes dominantes afastam qualquer possibilidade de visão plural de mundo.

Às vezes, temos a sensação de que toda a luta por democracia foi em vão. Mas, não podemos desanimar. Não se trata de uma postura ingênua, afinal, construímos na luta, nestes anos todos, várias formas de organização da sociedades civil. Organização exige energia. Temos capacidade de trabalho acumulada, vamos desdobrá-la construtivamente na direção da nossa proposta de transformação da sociedade e da Universidade.

*Carlos Eduardo Malhado Baldijão
é presidente da ANDES-SINDICATO NACIONAL e professor do Departamento de Fisiologia e Biofísica do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo.

AUTONOMIA COLETIVA

Newton Lima Neto

Fruto de uma luta histórica que praticamente uniu todas as diferentes correntes de pensamento que compõem o universo acadêmico brasileiro, a autonomia universitária conquistada como preceito constitucional vem despertando toda sorte de interpretações sobre seu “verdadeiro” conceito. O consenso, portanto, era e é apenas aparente, posto que assentado em princípios e objetivos divergentes.

O conceito de autonomia é, na verdade, estritamente ideológico, a exemplo de democracia que, defendida pelos oprimidos, é curiosamente propalada pelos opressores.

Dessa forma, toda e qualquer “leitura” da terminologia deve ser feita à luz da sua dimensão política daquilo que efetivamente está em jogo. E o que está em jogo, em última instância, é um projeto para a universidade brasileira.

Já tivemos, após a promulgação da Constituição, exemplos interessantes de como os governantes vêm a questão na esfera do ensino público.

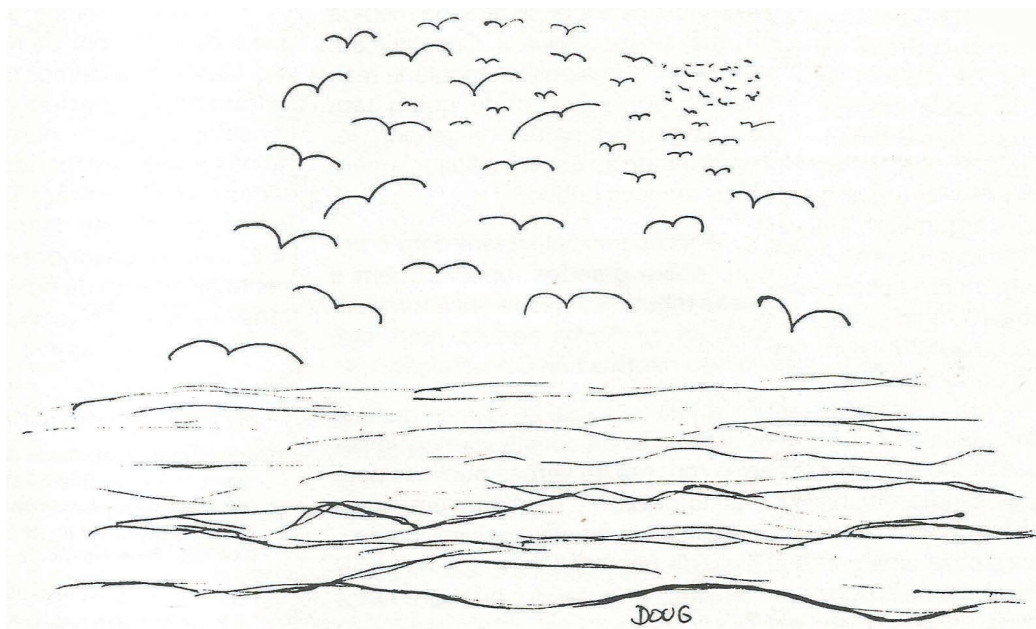
De um lado o procurador geral da república do governo Sarney deu parecer contrário à criação de novos

cursos no âmbito das universidades públicas, ferindo escandalosamente a autonomia universitária. De outro, em nome da autonomia da gestão financeira dessas instituições, elas ficaram praticamente desamparadas, conduzidas à sua auto-sustentação em termos de custeio e investimento. Nos tempos de hoje, os superpoderes conferidos por decreto ao Conselho Federal de Educação e a tentativa articulada de implantação da privatização, através das políticas educacional, científica, tecnológica e industrial, bem demonstram o quão equivocada é a concepção

Já tivemos, após a promulgação da Constituição, exemplos interessantes de como os governantes vêm a questão na esfera do ensino público.

oficial quanto a matéria. Além de equivocada, uma vez que a Constituição define que as universidades gozam, dentre outras, de autonomia de gestão financeira, ou seja, de administração financeira dos recursos e não de autonomia financeira, a interpretação revela que a política global de descompromisso do estado com a educação superior pública, patrocinada pelo regime

Douglas Marques de Sá



autoritário, continua mais viva do que nunca. Através dessa política, a universidade fica atrelada ao poder econômico, perde irremediavelmente sua autonomia, e aprofunda seu divórcio com o conjunto da população trabalhadora desassistida e marginalizada.



Newton Lima Neto, preside a sessão de abertura do XIV Conselho Nacional da ANDES-SN. Curitiba, PR. 02.10.86

O confinamento, por decreto, dos orçamentos das estaduais paulistas a insuficientes 8,4% do ICMS (imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), é resultante dessa política. Os orçamentos de custeio e capital destinados às universidades federais em 90, que alcançaram valores alarmantemente baixos enquanto seus montantes de recursos próprios foram arbitrária, artificial e unilateralmente superestimados, são igualmente comprovadores dessas intenções.

É também conhecida a tese liberal que defende que cada universidade exerça soberanamente sua autonomia, criando, sem quaisquer parâmetros mínimos gerais a totalidade de suas regras e estruturas. Propostas como essas são simpáticas à primeira vista e compreensíveis depois de tantos anos de ditadura, porém o individualismo resultante desse projeto de universidade levaria certamente à perda de conquistas coletivas importantes, como a isonomia salarial, à fragilidade institucional do sistema universitário público como um todo, tornando-o ainda mais vulnerável às investidas da privatização, e à consolidação ou

aprofundamento das enormes discrepâncias de qualidade existentes entre as universidades. Nosso entendimento do significado político de autonomia para a universidade pública é bem outro. Fundamenta-se na concepção de que cabe ao estado retornar os recursos públicos necessários e suficientes para as atividades de ensino pesquisa e extensão e para a remuneração justa de seus funcionários e professores. Cabe à universidade, no gozo de sua autonomia didático-científica, administrativa e de gerência financeira, definir, com independência dos governos mas em conjunto com a sociedade, as prioridades de sua atuação e prestar contas a ela dos resultados obtidos. Só assim, a instituição universidade pode refletir criticamente, ousar, gerar novos conhecimentos e cumprir, enfim, seu papel social.

Para evitar as armadilhas da autonomia tecnoburocrática outorgada e da autonomia do *laissez-faire* deve-se, democraticamente, definir quais as normas mínimas ordenadoras da estrutura nacional do ensino superior, baseada em uma Política Nacional para o setor.

Para tanto, deve-se trabalhar pela criação de um Conselho Interuniversitário das Instituições de Ensino Superior, com total independência do poder executivo constituído por representantes por elas indicados, com participação de 2/3 de membros de instituições públicas. Ela, por via de consequência, pressupõe a eliminação do atual Conselho Federal de Educação, que deve necessariamente ser substituído por um novo órgão nacional capaz de, livre dos vícios da estrutura atual, articular todos os níveis de ensino, contribuindo para que o país resgate seu imenso débito educacional.

Este novo Conselho no exercício coletivo da autonomia universitária, procederá à definição dos pesos com que cada instituição pública participaria do orçamento nacional, estimularia a cooperação interuniversitária e realizaria a avaliação permanente das instituições, tendo em conta a necessidade de que todas adquiram, respeitadas suas características próprias e regionais, um padrão unitário de notoriedade acadêmica.

*Newton Lima Neto é Vice-Reitor da Universidade Federal de São Carlos, Doutor pela Escola Poli-Técnica da USP e ex-Presidente da ANDES-SINDICATO NACIONAL.

A AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

MIRIAM LIMOEIRO CARDOSO

A questão tal como é colocada

A política para o ensino superior adotada no Brasil tem-se valido da avaliação como uma das principais chaves da sua articulação, especialmente desde 1985, com o trabalho do GERES. É importante, portanto, tentar entender em que consiste essa questão, qual o seu significado e qual a sua capacidade organizativa no âmbito daquela política.

Tal como é apresentada, a proposta oficial de avaliação traz para o centro da discussão conceitos como os de competência e de excelência, tratados como se fossem valores cujo conteúdo seria universal. Consequentemente, induz a que se pense logo no “bom médico”, no “bom químico” ou no “bom professor”, profissionais comprovadamente competentes na medida em que consigam demonstrar na sua prática que são capazes de desenvolver sua atividade profissional segundo padrões de desempenho reconhecidos como de excelência.

Esse encaminhamento produz imediatamente, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, uma operação de deslocamento e uma operação de inversão. Desde então, não se trataria mais de discutir e de implementar a avaliação da Universidade ou do trabalho universitário, porque um tratamento como aquele desloca inicial e diretamente a questão para a avaliação do trabalho, ou seja, para a avaliação individual do professor e do pesquisador, para, a partir dos “scores” obtidos neste nível, atribuir

pontos à instituição em que o trabalho é desempenhado.

Um procedimento como esse desconhece, portanto encobre, que aquele trabalho só pode ser desenvolvido na instituição que o abriga e só pode ser realizado sob as condições concretas que esta historicamente propicia, invertendo, deste modo, os nexos capazes de esclarecer e de explicar qualquer situação possivelmente encontrada no esquadramento avaliativo.

Pela forma como se propõe, tal avaliação coloca sob os operadores situados no final do circuito do processo educacional a responsabilidade pela qualidade do produto desse processo e pelo próprio processo, deixando fora da análise a política educacional que está na sua origem e que, deste modo, não encontrará lugar nem momento

para ser questionada.

Desde logo, porém, é bom explicitar que este tipo de crítica à proposta oficial de avaliação não exclui da necessidade de crítica o despreparo profissional e o pouco empenho no trabalho que encontramos hoje na Universidade brasileira por parte de alguns docentes, mesmo quando as condições de trabalho oferecidas, ainda que precárias, permitem e até facilitam a realização de estudos pós-graduados, bem como a preparação de cursos de qualidade e a realização de pesquisa.

A meu ver, não cabe dúvida de que é preciso exigir desses professores, do ponto de vista ético-profissional e ético-social, desempenho com padrão propriamente universitário, tanto em termos de dedicação, como em termos da qualidade do trabalho. No entanto, mais importante do que punilos como responsáveis por aquela situação, é planejar a Universidade de tal modo que ela não comporte tantos profissionais desse tipo. Para isso é indispensável saber as razões pelas quais esses professores conseguiram ingressar e permanecer na Universidade. Descobriremos com facilidade que eles atenderam aos imperativos de uma política educacional de desmantelamento da Universidade Pública, política esta sucessivamente implementada ao longo de muitos anos, por muitos governos e que é marcada pela convivência altamente funcional entre, por um lado, perseguição política e ideológica e, por outro lado, controles clientelísticos e nepotistas. Um indicador relevante destes últimos foi o impedimento durante muito tempo da realização de concursos públicos para o provimento dos cargos docentes nas nossas Universidades Públicas.

Uma Universidade sistemática e crescentemente privada de recursos para formação e para pesquisa não é, e nem pode ser, por definição, um lugar social que privilegie ou que abrigue a excelência como norma. Onde existe um mercado, quando a sociedade é levada a desconsiderar o trabalho acadêmico e a Universidade remunera mal e cada vez pior aqueles que atuam nela, não é possível a esta Universidade constituir-se em

Douglas Marques de Sá



um espaço que consiga manter os profissionais mais capazes e mais dedicados e projetar-se como um centro produtor de saber. Como formar

“bons médicos”, “bons professores”, “bons químicos”, por exemplo, sem bibliotecas cujo acervo, em quantidade, qualidade e atualidade justifique tratar-se de fato de bibliotecas universitárias? Como formar esses profissionais e produzir conhecimento em suas áreas sem dispor dos laboratórios e dos equipamentos necessários àquela formação e àquela produção? Como manter profissionais bem qualificados e com produção científica e tecnológica significativa com salários degradados e condições de trabalho inadequadas?

Até agora, porém, não questionamos se a competência é de fato um valor universal que tenha uma medida universal. E há uma pergunta que não pode ficar sem resposta: o que tende a acontecer quando se concentra a atenção na competência, entendida em sentido estrito (ou estreito) e se propõe que ela seja procurada num ponto quase terminal de uma cadeia que é rica em mediações? O que afinal se pretende com uma proposta desse tipo?

O que estou tratando como proposta oficial de avaliação compreende, com pequenas variações, desde as proposições do MEC sobre a questão, com destaque para o projeto do GERES, (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) até as que vêm sendo produzidas pelas burocracias universitárias, bem como as que provêm dos discursos de alguns “educadores” que se esforçam para fornecer gabarito intelectual àquela proposta e ainda aquelas que alimentam importantes projetos de LBD em discussão no Congresso Nacional.

Na letra da proposta oficial, quando se trata de Universidade é preciso dar ênfase à qualidade e qualidade aí é tomada de pronto como equivalente a competência e a excelência. Curiosamente,

Qualquer avaliação precisa se configurar em relação a algo, necessita de uma referência que possa tomar como padrão

sem maiores discussões e sem qualquer argumentação justificadora, a competência é traduzida como produtividade. A questão passa a ser se o trabalho na Universidade é ou não produtivo e a medida da produção se apresenta como produtividade (carga didática por professor, número de orientandos por orientador, número de teses concluídas por período, etc.)

A necessidade da avaliação é justificada porque se considera que a Universidade tem obrigação de dar resposta à “sociedade”, de onde provêm os recursos que a sustentam a partir dos contribuintes, aos quais se deve prestar contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento. Cabe notar que a sociedade é tratada como um conjunto, naturalmente diferenciado, de contribuintes, com o sentido subjacente de que quem paga, por isso tem direito. O argumento é muito distante da concepção de educação como um bem que é direito de todo cidadão. Se o critério fosse o da cidadania, ter-se-ia que indagar sobre o conteúdo da produção universitária e sua compatibilidade com as prerrogativas próprias da cidadania, com seu rol de direitos a respeitar e de necessidades a atender. Muito longe disto está a proposta oficial de avaliação.

Por outro lado, aponta-se também como justificativa da avaliação que a autonomia concedida à Universidade precisaria de contrapartida, que deveria ser alguma comprovação da eficiência do trabalho. A especificidade da Universidade como lugar de formação e de investigação científica e tecnológica em nível superior a distingue dos demais setores da burocracia estatal, não podendo ficar subordinada a padrões burocráticos gerais normativos, sob pena de perder sua capacidade de produção ao nível requerido. No fundo, é isso que embasa a pretensão de

autonomia didática, pedagógica, de pesquisa e de gestão financeira por parte das Universidades. A autonomia, assim, não procede de nenhuma concessão para a qual se exija

ou se deva exigir uma contrapartida. Para outros defensores da autonomia, entre os quais se destaca o Movimento Docente, são bem distintas as exigências que devem acompanhar a autonomia, todas elas vinculadas ao que se concebe como a necessária ampliação e o aprofundamento do processo de democratização das Universidades, de tal modo a conferir caráter público e transparência a toda a sua gestão autônoma, em todos os níveis, garantindo o controle público da gestão. Questão importante é que a autonomia da gestão financeira da Universidade Pública supõe dotação global por parte do governo, o que uma vez assumida deixa claro qual o percentual que está sendo efetivamente aplicado nestas Universidades, além de dificultar o controle político exercido pelo poder público, através da via financeira, sobre as Reitorias das Universidades Públicas.

Para as formas do poder estabelecido que têm sido responsáveis pela formulação e pela execução da política da educação superior no Brasil, torna-se assim decisivo reduzir o alcance daquela autonomia a um número reduzido de instituições e tal redução precisa estar justificada. Com a sua proposta de avaliação, ela fica não apenas justificada, como também se torna justificadora da própria redução do âmbito que a autonomia venha a alcançar e do conseqüente maior controle pela via da distribuição dos recursos para as Universidades.

As primeiras propostas oficiais subseqüentes ao GERES não deixavam margem para dúvidas quando estabeleciam a conexão entre patamares alcançados na avaliação e patamares de recursos com que a Universidade poderia passar a contar, no sentido inequívoco de que os recursos deveriam ser alocados onde a produtividade do seu uso

Universidade

fosse suficientemente alta a ponto de garantir a considerada eficiência da aplicação. Reformulações posteriores da política de avaliação passaram a deixar encoberta esta relação essencial entre avaliação e recursos financeiros. Chamo a atenção para que encobrir esta relação é um fator a mais da sua própria eficácia enquanto fator legitimador da política educacional que o propõe, e que talvez se constitua no seu objetivo maior. Hoje assistimos, pela via legislativa, à tentativa de estabelecer o nexo entre padrões de avaliação e a possibilidade de continuar ou não a merecer a designação de Universidade, poder ou não ter aplicado à instituição o dispositivo constitucional que garante a autonomia às Universidades.

A proposta oficial de avaliação constitui um dispositivo importante da implementação da política educacional privatista, que tem sido característica da orientação dos governos que se vêm sucedendo nos últimos vinte e cinco anos no Brasil. Esse tipo de orientação ganha sentido pleno quando tomado como parte que é atualmente de um projeto político mais global, marcado pela modernização, a ser necessariamente acompanhada e propiciada pela racionalização quanto ao uso dos recursos, pelo planejamento e pelo correlativo acompanhamento de sua execução por meio de controles eficazes e pelo aumento da produtividade. Nesse contexto, a importância da avaliação é tanto maior quanto mais a avaliação em pauta apresente elementos capazes de justificar os desdobramentos daquela política, apontando níveis diferenciados de competência em diferentes instituições e mesmo entre diferentes áreas numa mesma instituição de ensino superior, hierarquizando deste modo de maneira “justificada” o conjunto das instituições de ensino superior, algumas podendo ser consideradas como centros de excelência, para as quais os recursos devam ser encaminhados prioritariamente e as demais tendo que competir entre si na busca da sua sobrevivência institucional. Colocando algumas poucas Universidades em disputa pelas verbas destinadas aos “centros de excelência”, deixa-se todas as demais em IES em luta desenfreada

umas contra as outras para conseguir ter acesso a um quinhão que lhes permita pelo menos sobreviver, ficando neste processo inteiramente à mercê dos controles e das exigências do poder distribuidor de verbas. Trata-se, assim, de reedição do darwinismo mais perverso, canibalesco. A avaliação como instrumento privilegiado de toda essa diferenciação e hierarquização - definidas a partir do critério de competência/produtividade - é por isso mesmo, e por excelência, um instrumento de legitimação da política educacional privatista vigente no país.

A competência e o seu significado

Estou preocupada com a educação formal, que ocorre no interior do aparelho escolar, tal como está montado no Brasil. É preciso começar esclarecendo o quanto é equivocado tratar a escola, em qualquer grau, ou o sistema escolar, enquanto um dispositivo institucional voltado para si mesmo, ou que seja orientado por finalidades que se esgotem no seu interior. A escola é um aparelho de hegemonia, que, como tal, é resultante da correlação das forças sociais em cada conjuntura dada e que abriga todas as contradições que concretamente existem nas relações entre essas forças sociais. O aparelho escolar faz parte de um conjunto de mecanismos reguladores do funcionamento social, cabendo à escola papel decisivo quanto à formação de reprodução da ordem estabelecida. No caso brasileiro, a Universidade não foge à essa diretriz, pois socialmente não se reivindicou dela que fizesse parte de algum projeto de desenvolvimento para o qual o desenvolvimento científico e tecnológico próprio ocupasse posição suficientemente relevante para torná-lo uma verdadeira demanda social, ainda que localizada, o que acabaria por exercer uma pressão sobre a Universidade brasileira, ou pelo menos sobre um grupo delas, para que viessem a desempenhar papel compatível com o requerido por aquele projeto, orientando-se então para a produção do conhecimento voltado para o progresso da ciência e da tecnologia e para as atividades de

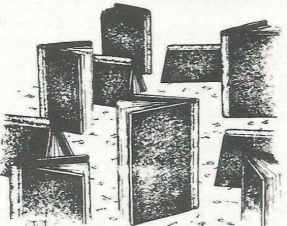
ensino vinculadas com essa produção.

De um modo geral, nas sociedades de classes modernas, a escola, que sempre contém muitas contradições, é essencialmente reprodutora. Enquanto dá formação específica para suprir as demandas ditadas pelo mercado de trabalho - que nas sociedades capitalistas são controladas pelas necessidades e pelos interesses do capital - a escola atua decisivamente para a reprodução técnica da força de trabalho, cumprindo a parte que lhe é atribuída quanto à formação de quadros que possam ocupar os lugares sociais definidos historicamente e concretamente pela sociedade dentro da qual e para a qual a escola existe. É bom notar que quando a formação escolar se deixa guiar e delimitar pelo capital, está aberto o caminho para a diluição do caráter “público” da escola, mesmo que se trate de uma escola pertencente à rede pública de ensino.

No mesmo movimento e por meio dos mesmos atos através dos quais a escola forma, ela reproduz as relações sociais, tanto mais e melhor quanto mais e melhor conseguir esconder esse processo reprodutor sob a capa do saber, do talento e da competência, presumivelmente neutros. O sistema escolar diferencia, hierarquiza, exclui, controla e disciplina. A escola é sempre seletiva e avaliadora, constituindo uma espécie de filtro que, supostamente em função do saber, exclui quem não aprendeu ou é considerado como não tendo condições para aprender e promove os supostamente possuidores de talento maior e que assim irão se tornar os mais competentes. Assim, parece que a escola diferencia por meio do saber para a posse do saber, o qual, então, e somente então passaria a ser também diferenciado. O professor competente seria aquele que aplicasse competentemente as normas avaliativas de diferenciação e que formasse competentemente as competências diferenciadas. O saber, sempre diferenciado em graus de excelência distintos, opera aí como se fosse o próprio diferenciador ou o responsável pela diferenciação, justificando deste modo que “os de cima” aí se encontram ou podem

XIV CONAD
Educação, Ciência, Tecnologia
e Cultura na Constituinte
3, 4 e 5 de outubro

Tema 1: Constituinte e Educação
 Tema 2: Questões Setoriais (Particulares, Estaduais, Autarquias e Fundações)
 Tema 3: Reestruturação da Universidade: avaliação do trabalho docente



SEMINÁRIO NACIONAL
SOBRE "TRABALHO INTELLECTUAL
E AVALIAÇÃO ACADÊMICA"
1º e 2 de outubro

Mesa 1: Avaliação da Universidade: suas condições objetivas
 Mesa 2: Poder, escola e saber
 Mesa 3: Necessidade e valor do saber e da Universidade
 Mesa 4: Avaliação acadêmica: enfoques

Local: UFPR - Curitiba - PR
Organização: APUFPR—ANDES

manto protetor do saber da competência, que, portanto, são duplamente um saber e uma competência para a manutenção da ordem estabelecida.

Assim no campo da reprodução das relações sociais, a escola ensina mais: ao formar/diferenciar, a escola controla e disciplina, ensinando a submissão e promovendo a adaptação e a acomodação, que constituem uma colaboração também inestimável ao fortalecimento da ordem social. O mais importante, porém, é que essa imposição do controle e da disciplina não são meramente mecânicos e regulados por mecanismos repressivos de prêmio e castigo. Os meios desenvolvidos pela escola e que se destinam ao funcionamento eficaz do controle social são operados principalmente no plano

ideológico e através dele. A educação escolar é toda ela sempre permeada pela imposição de valores, que são os valores dominantes, pelos quais se dá a normatização da moral e dos costumes, enraizando em cada ser que se encontra submetido ao processo escolar as condições ideológicas do funcionamento social dentro da ordem estabelecida, que além de tudo aparece legitimada até mesmo nas diferenças que abrigar.

Num determinado estado de desenvolvimento de uma sociedade como a nossa e neste nível muito profundo de inculcação valorativa, é a ótica do capital que aparece ditando os objetivos e os procedimentos, os fins e os meios, impondo não apenas valores e normas, mas o próprio modo capitalista de pensar e de viver. Passam a primeiro plano no ensinamento prático cotidiano da escola a competição, a busca da eficiência e do aumento da produtividade, a relação entre investimento e produto, entre ganhos e perdas, norteando as ações e a tomada de decisões.

O funcionamento escolar sob uma política educacional privatizante

é exemplar, porque amplifica as condições em que a escola é reprodutora. É quando podemos perceber a adoção ótica do capital diluindo o caráter "público" da escola pública, ou a própria escola pública funcionando segundo os padrões da empresa capitalista e em que a referência para pensar a escola passa a ser a escola particular (empresa privada de ensino), ou a degradação da escola pública, acompanhada pelo favorecimento direto e até mesmo financeiro das empresas privadas de ensino pelo poder público.

Toda essa reflexão conduzida aqui até este momento, porém, está centrada na função de reprodução simples do aparelho escolar. Se a escola é um aparelho chave quanto ao preenchimento desta função para a existência da sociedade e seu desenvolvimento capitalista, nem por isso deixa de ser propriamente um aparelho de hegemonia, aparelho dentro do qual se exerce a hegemonia de uma sociedade historicamente determinada, em que se fazem presentes as forças sociais que caracterizam esta sociedade neste momento, em suas relações e em suas contradições, as quais, mesmo no campo da reprodução, agem todo o tempo. E a reprodução a que a escola serve não se esgota nos esquemas da reprodução simples, as alcança também, e na própria produção necessária à reprodução simples, formas de reprodução ampliada. É nesses moldes que estou concebendo a educação como campo de acesso à cultura, de uma maneira geral, e de produção de conhecimento. A exclusão garante aí o exercício da reprodução em sentido estrito, mas o funcionamento do aparelho escolar, em especial nos seus níveis superiores, não prescinde da produção de alguma ciência e tecnologia, aquelas que interessam ao desenvolvimento demandado pela ordem implantada.

Ser percorrida por contradições e abranger também a função de reprodução ampliada torna a escola um espaço social e culturalmente rico, que, mesmo quando regido ou fortemente influenciado pela ótica do capital, pode escapar ao controle pleno de uma dada classe dominante num período

se encontrar porque são os mais capazes e mais competentes, porque supostamente conjugaram talentos com esforço e aplicação dedicada. Uma análise sociológica mais atenta, contudo, é capaz de evidenciar que a diferenciação escolarizada, ou a diferenciação que decorre do trabalho produzido pela escola e na escola correspondem à diferenciação social que já preexistia à passagem pela escola ou à exclusão parcial ou total da escola. Ou seja, o trabalho de formação de competências específicas é um trabalho social, no sentido de que reproduz por meio do saber o quadro social existe, com as suas clivagens e diferenciações sociais. Assim é que, nas sociedades de classes modernas, a reprodução da ordem social encontra na escola não só um aparelho com função técnica de formação das habilidades requeridas pelos postos sociais, mas também e particularmente importante, com a função ideológica de legitimação como se fossem os efetivos diferenciadores, que na verdade se encontram em campo bem diverso, que é o econômico-social, o qual os pressupostos técnicos da diferenciação escolar ajudam assim a esconder, de novo sob o

PROFESSORES EM MOVIMENTO



Os professores suspenderão suas atividades, durante os eventos, para debater: **AVALIAÇÃO/DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.**

ANDES-ADs

28 DE SETEMBRO - DIA NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO

determinado. Campo de relações de forças, a escola é lugar social-cultural de confronto entre essas forças e seus interesses, imediatos ou não. Do ponto de vista das classes subordinadas, é importante que a escola em todos os graus se democratize a ponto de ampliar consideravelmente a oferta de formação de quadros e do desenvolvimento da capacitação em habilidades específicas e a ponto de permitir controle efetivamente público de sua gestão, sem o que os interesses e as necessidades dos não-dominantes não conseguem sequer se fazer representar. Também é importantíssimo, não só para os grupos subordinados, mas especialmente para eles, que a escola promova o desenvolvimento da capacidade de pensar e da capacidade crítica, ultrapassando os limites imediatos de uma vida prática de trabalho e de dificuldades. E é decisivo para as possibilidades de transformação, mesmo dentro da ordem, que o sistema escolar no seu nível superior abrigue produção de conhecimento e

não funcione todo o tempo como castrador de potencialidades de todo tipo.

A aplicação sobre a formação de capacidades e habilidades específicas para além das demandas imediatas do mercado de trabalho, o exercício pedagógico voltado para o desenvolvimento da capacidade de pensar e da crítica, bem como o esforço no sentido da produção de conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder, são condições sine qua non para que a competência possa ultrapassar os limites da estrita reprodução da ordem. Fora de tais exigências bem especificadas, a competência continua sendo peça-chave para a reprodução do status quo e a sua conseqüente manutenção legitimada. Por isso mesmo que uma política educacional conservadora restringe tanto quanto possa os meios para que aquelas condições possam ser atendidas e é por isso mesmo que o esforço para a transformação social acerta quando se aplica na sua conquista e no seu desenvolvimento.

Mas afinal, “bom médico” não é sempre um “bom médico”, como “bom músico” é sempre um “bom músico”? Até uma perspectiva meramente progressista (que adota a posição de que até mesmo para manter uma dada ordem é preciso que ela não fique estagnada, mas que incorpore perspectivas para o seu próprio desenvolvimento) exige essa competência por assim dizer nuclear, que transcende a reprodução. Quanto mais quando mais se trate de uma perspectiva efetivamente transformadora, para a qual a capacidade crítica e a produção do conhecimento são essenciais.

É importante ressaltar que o que seja o “bom médico” ou o “bom músico” não resulta de uma definição universal, por força da presença de características universalmente atribuídas de uma vez por todas. Ao contrário, tais definições trazem a marca do social e do histórico e é preciso ter cuidado para conseguir demarcá-las sem cair na pura abstração.

A avaliação sob a ótica transformadora e crítica

A avaliação pode ser um instrumento precioso para ampliar e tornar mais eficaz o funcionamento do sistema escolar dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e da ótica do capital, mas também pode ser - em outras mãos, sob outra perspectiva - um instrumento valioso de elevação da qualidade do trabalho acadêmico no rumo de uma Universidade produtora e crítica. Para esclarecer essa distinção, é necessário aprofundar a reflexão acerca da questão da qualidade da Universidade.

Sobre a concepção de qualidade da Universidade

A rigor, não há uma definição unívoca e universalmente aceita do que seja qualidade da Universidade. Pelo contrário, existem definições diferentes, sendo que algumas se opõem inclusive nos seus fundamentos.

A noção de qualidade que respalda o que tenho chamado de proposta oficial de avaliação tem um caráter nitidamente empresarial. Identifica-se com eficiência e produtividade e encaminha a concentração da formação e da produção de ponta em algumas poucas instituições, tratadas como “centros de excelência”.

Concepção essencialmente distinta é a que identifico como acadêmico-crítica. Toma como referência o 3º grau enquanto um conjunto, de forma a integrar ensino e pesquisa em cada uma das Universidades que o constituem. Nesta concepção de qualidade, o que

é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção. Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária.

Segundo a perspectiva crítica que estou apontando e que defendo, a busca da qualidade não se restringe a manter-se ocupado fabricando, com frequência relativamente alta, produtos que tornem mais extenso o currículo pessoal e institucional, pois o cerne da questão consiste na importância, para a ciência e para a sociedade, do trabalho realizado, avaliada pela comunidade acadêmico-científica, em particular, e pela comunidade em geral. Esta avaliação não é fácil e supõe critérios claros, explícitos e concretos, embora delicados e flexíveis, devendo necessariamente incluir trabalho continuado e dedicado.

Que tipo de conhecimento a pesquisa universitária tem produzido, está produzindo, quer ou acha que deve produzir? Que relevância científica, social ou econômica possui essa produção de conhecimento? Quanto à formação, qual o tipo de estudante que a Universidade está atraindo e que consegue formar? Que tipo de profissional ela está habilitando? Qual relevância acadêmica, científica, social ou econômica tem a atividade formadora que está desenvolvendo e que se propõe a desenvolver? A Universidade desempenha ou pretende desempenhar algum papel culturalmente relevante do ponto de vista mais geral?

O enfoque adotado pela concepção acadêmico-crítica da qualidade da Universidade permite que o estudo do funcionamento das Instituições de Ensino Superior brasileiras no seu conjunto levante não apenas os dados de descrição

quantificável do produto e dos processos em que esse funcionamento está ocorrendo, como permite localizar o que está condicionando sua ocorrência, seja no campo da dotação de recursos e sua distribuição, seja nos projetos institucionais e sociais, seja na própria execução do trabalho universitário através de professores, pesquisadores, administradores e técnicos. A utilização de uma concepção de qualidade como esta coloca a questão da avaliação no plano global da Universidade, em toda a sua complexa rede de atribuições e

Passam a primeiro plano no ensinamento prático cotidiano da escola a competição, a busca da eficiência e o aumento da produtividade ... norteando as ações e a tomada de decisões

de procedimentos, com caráter público e transparente maior ou menor, mais ou menos democrático, etc.

Sob esse ponto de vista, a qualidade da Universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da Universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e também, mas não meramente, do competente exercício ou docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das Universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionamentos que no fundo se considera como historicamente responsáveis pela situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto do sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento.

Pensar desta forma crítica a qualidade da Universidade acompanha a adoção de uma ótica transformadora da própria Universidade, o que não é possível se a considerarmos como se fosse voltada para dentro de si mesma, esquecendo sua profunda integração com a sociedade em que existe. Nesses termos, a qualidade da Universidade é sobretudo qualidade acadêmica do trabalho universitário, que, porém, resulta de demandas que imediatamente podem estar no âmbito da própria ciência ou filosofia, mas que por sua vez acompanham ou decorrem de demandas histórica e socialmente determinadas. O que uma sociedade projeta para si mesma num dado momento repercute necessariamente na programação da educação como um todo, e em especial no nível da educação superior. Uma sociedade que quer se transformar e ser capaz de sustentar por seus próprios braços e por sua própria cabeça a sua organização como sociedade transformadora e em transformação, requer e mesmo exige uma educação que não seja meramente repetidora, mas capaz de produção autônoma e crítica de conhecimento, inclusive para a reprodução. Se não puder contar com essa produção, em sentido amplo, no campo científico, filosófico, artístico, tecnológico e não puder dispor de quadros bem formados para preencher os lugares e desempenhar as funções de que seu projeto necessita, este projeto não terá como deixar de se ressentir ou mesmo se inviabilizar por essa falta. A capacidade de produção, em especial da produção crítica da Universidade é, portanto, um imperativo para a transformação da sociedade, tanto mais quanto mais essa transformação ultrapassa o esforço apenas modernizante.

A Universidade Pública como referência

A concepção acadêmico-crítica da qualidade do trabalho universitário tem como padrão a Universidade Pública, definida como pública pela lógica do seu funcionamento. Assim, a Universidade Pública é aquela que se assume como devendo ser regida pelo interesse público, constituindo-se, pois, como autêntico serviço público,

Universidade

de modo a atender, segundo as especificidades do seu funcionamento, ao conjunto da sociedade, com destaque para a maioria da população e não apenas nem principalmente às exigências da minoria dominante e seus interesses particulares e imediatos. A escola privada não só sub-representa como exclui os interesses e as necessidades da maioria da população, permanecendo sob o controle direto dos interesses e das necessidades do capital. A escola pública, pelo seu caráter público, não pode conduzir-se e gerir-se de forma semelhante, senão se torna assumidamente um agente de dominação e de exploração.

Tomando como referência este caráter público, a avaliação da qualidade da Universidade requer diferenciação e autonomia quanto às formas do poder estabelecido, tanto do poder político dos governos e dos partidos, quanto do controle religioso. Requer ainda diferenciação e negação das formas clientelísticas e populistas de gestão.

Quem conhece de perto as Universidades Públicas Brasileiras bem sabe que elas não costumam ser regidas pelo caráter público que acabo de mencionar. Não será subordinando-as ao poder econômico que se conseguirá superar suas deformações decorrentes da apropriação privada do seu patrimônio público, tão característica da submissão política, do nepotismo, do clientelismo e do populismo que marcam a administração pública também no campo escolar de nível superior em nosso país nos tempos atuais.

Se, na grande maioria dos casos, não é real aquele caráter público na Universidade Pública Brasileira hoje, e o tomo como referência, esta referência assume a forma de um projeto, no qual a Universidade é concebida acima de tudo como o lugar da produção e da comunicação de conhecimento científica e socialmente relevante. Nesta concepção, a Universidade precisa ser tratada como espaço do desenvolvimento do saber, em que se produza e se transmita saber de ponta e conhecimento básico, cujos temas decorram da conjugação de exigências provenientes de duas

fontes: 1) o desenvolvimento teórico e metodológico da filosofia, da ciência, da tecnologia e da arte; 2) a relevância histórica concreta para a sociedade. Para que isso passe a ser possível a nível institucional, é necessário que nas relações mais importantes dentro da Universidade prevaleçam de direito e de fato os critérios acadêmicos científica e socialmente relevantes, sob os quais se desenvolvam as normas e a convivência democráticas garantidoras da publicização e da transparência da gestão universitária.

Esse encaminhamento produz imediatamente, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, uma operação de deslocamento e uma operação de inversão.

Num espaço assim é que podem ser efetivamente privilegiados os concursos públicos e as provas conduzidas com o maior rigor ético e técnico para admissão e progressão, tanto para estudantes, quanto para professores e funcionários.

A avaliação e o Movimento Docente

Cabe recordar que desde o seu início, desde que começou a se organizar enquanto movimento nacional, o Movimento Docente propôs a avaliação como parte do seu Projeto para a Universidade Brasileira. Por que? Porque o Movimento Docente é, de fato, um movimento reivindicatório, de caráter sindical e que deste modo organiza e encaminha as lutas por salário e por melhores condições de trabalho dos professores do 3º grau. Mas, junto com seu conteúdo sindical, o Movimento Docente sempre esteve à frente na luta em defesa da Universidade Pública, gratuita, autônoma, democrática e de qualidade. A proposta de avaliação formulada pelo Movimento Docente é fruto da preocupação intrínseca a este movimento com a elevação da qualidade da Universidade, buscando a concretização do padrão unitário de qualidade para o conjunto das

universidades brasileiras, capaz de elevar esse conjunto a um patamar propriamente universitário. De acordo com a formulação inicial desta Proposta, a avaliação deve ser regida por padrões puramente acadêmicos, segundo critérios claros, públicos e transparentes.

É, porém, imperioso lembrar também que, apesar de incluir a avaliação no seu projeto Universidade, o Movimento Docente até agora conseguiu avançar concretamente muito mais nas demais discussões, avançar concretamente muito mais nas demais dimensões da Proposta, embora tenha havido esforços importantes para levar adiante a discussão da avaliação, como, por exemplo, os três Seminários nacionais promovidos pela ANDES-SN (Curitiba, 1986; Rio de Janeiro, 1988 e Londrina, 1990) e inúmeros debates realizados por várias Associações de Docentes, com desdobramentos diferenciados em cada uma delas.

Certamente há razões para dar conta das dificuldades que o Movimento Docente tem enfrentado para conduzir na prática a bandeira da avaliação segundo sua própria ótica e conseguir ir adiante no rumo da sua concretização. A primeira delas me parece decorrer do fato de que a avaliação é uma atividade de natureza acadêmica institucional, de tal modo que nenhum movimento representativo como o Movimento Docente pode assumi-la, nem exemplificar sua realização. Trata-se de situação muito diferente, por exemplo, da bandeira pela democratização da Universidade. Mesmo que se alegue que a democratização também é institucional, o movimento, ao organizar-se democraticamente e agir democraticamente está a cada passo democratizando, esclarecendo e mostrando na prática que democratização está propondo, bem como a possibilidade e a eficácia do seu uso.

A segunda, mas não menos importante razão é a armadilha em que a tática oficial (do governo federal e de algumas reitorias) colocou os professores. Apoiando-se na mídia para reforçá-la, desqualificou-se previamente os docentes até

para a discussão da avaliação. Qualquer questionamento passou a ser agressivamente identificado de imediato com incompetência, com improdutividade, com “a defesa de interesses corporativos de incompetentes e improdutivos”. Desmascarar essa tática e a ideologia em que se ampara não é tarefa fácil, nem cômoda. O problema é que sem isso não se consegue recolocar em seu devido lugar a qualidade da Universidade, que, afinal, deveria ser o motivo de todo o esforço avaliativo. Durante bastante tempo a armadilha deu resultado, colocando o movimento na defensiva. Parecia não haver saída: se entrássemos na discussão da avaliação, teríamos que inexoravelmente adotar os pressupostos (ideológicos) em que a proposta oficial estava calcada.

De toda forma, e apesar dos esforços de uma parte da sua liderança, o Movimento Docente no seu conjunto tem tentado definir uma tática contra-ofensiva. Paralisado na armadilha que lhe foi armada, deixou-se ficar, para o que foi necessário inclusive superar a ansiedade pelo reconhecimento do valor profissional de cada um enquanto professor e pesquisador. A persistência do espírito crítico e a prática da resistência podem ser apontadas como elementos essenciais da contra-ofensiva docente e tem contribuído decisivamente para reduzir o efeito da armadilha cujo objetivo era (e continua sendo) desmoralizar.

Que avaliação ?

Qualquer avaliação precisa se configurar em relação a algo, necessita de uma referência que possa tomar como padrão. Se toda avaliação se estabelece por referência a um padrão, para propor ou para discutir uma proposta de avaliação é imprescindível identificar e explicar tal padrão.

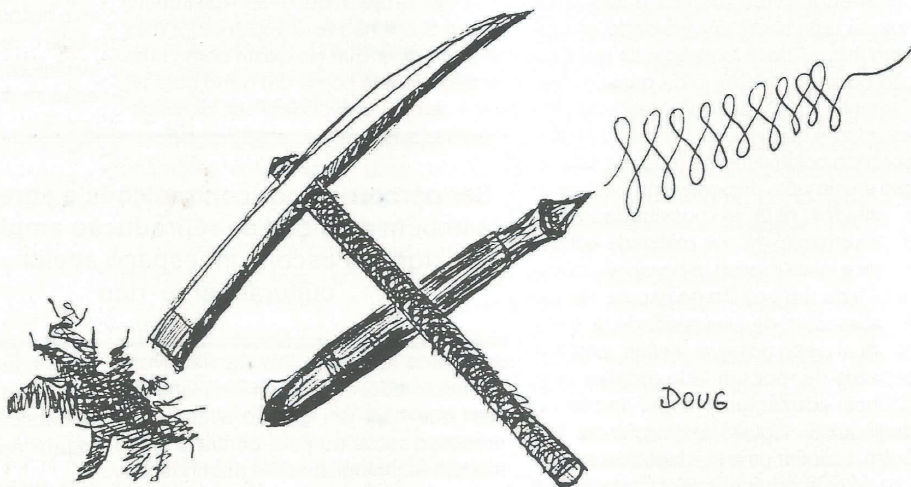
Uma avaliação de desempenho supõe que existem as condições para o desempenho que vai ser avaliado. Sob as condições dadas e uma vez definido em que consiste o desempenho ótimo, as diferenças de desempenho passam a ser medidas

para identificar “distorções”, em seus diferentes graus. A própria avaliação (medidora das “distorções”) passa a legitimar as medidas “corretivas” que serão adotadas para anular ou reduzir aquelas distorções.

Um processo de avaliação institucionaliza o padrão de desempenho embutido na avaliação, o qual traz em si o padrão de instituição desejado ou requerido. Consequentemente, é grande a possibilidade de transformar a avaliação da Universidade em mecanismo para implantar ou fortalecer um dado modelo de Universidade ou de política educacional. Não há qualquer dúvida de que não existe avaliação da escola

Entendo que a forma academicamente correta e politicamente adequada de colocar a questão da avaliação da Universidade brasileira no momento atual é a que põe no centro das atenções a associação íntima entre a avaliação acadêmica e um determinado projeto de Universidade. Não tenho a menor dúvida de que a proposta oficial de avaliação que se está querendo implantar na Universidade Pública Brasileira se constitui como instrumento importante para reforçar e legitimar o projeto de Universidade escolarizada, aceleradora da implantação da ótica e da lógica do capital no espaço universitário público, parte inequívoca

Douglas Marques de Sá



que não seja para implementar ou fortalecer um dado modelo de escola ou de política educacional. Tendo isso em vista, é conveniente enfatizar que a discussão imediatamente técnica da avaliação (quem avalia ? como ? ...) encobre e mascara aquele modelo de fato tomado como padrão de referência para a avaliação.

Sobre estas considerações e colocada em pauta a avaliação (pela política do governo, pelo processo legislativo e por várias Reitorias), a questão central passa a ser a explicitação do modelo que se quer implantar/fortalecer/legitimar com a avaliação proposta. Além do mais, do meu ponto de vista esta é uma questão que vale a pena investigar e discutir !

e exemplar do conjunto do processo de privatização com que se pretende não mais apenas sucatear, mas desmontar mesmo o espaço público no sistema escolar de nível superior no país. É possível afirmar com convicção que a proposta oficial de avaliação faz avançar significativamente o projeto privatista que há muito o MEC assumiu para a Universidade brasileira.

Por outro lado, se a avaliação sempre faz parte de um projeto e se a considerarmos como necessária, pensá-la seriamente e construir uma proposta alternativa para ela impõe colocá-la como parte da discussão e da elaboração coletiva de um projeto alternativo de Universidade, não um projeto global, necessariamente

Se o critério fosse o da cidadania, ter-se-ia que indagar sobre o conteúdo da produção universitária...

abstrato e geral, mas um projeto específico para cada Universidade que chama a si a tarefa e o direito de produzi-lo e tentar pô-lo em prática. A construção de tal projeto depende de que os professores, pesquisadores, administradores, estudantes e funcionários de uma dada Universidade encontrem formas de discussão e de elaboração coletivas em torno da questão fundamental: que educação (escola, Universidade) queremos? Discutindo e elaborando coletivamente (sobre a educação atualmente disponível na instituição e voltados para as possibilidades de transformação da sua realidade educacional e institucional), é possível a construção de um projeto de escola, de sistema escolar, de Universidade, a partir do qual seja possível definir critérios capazes de, por um lado, nortear uma política educacional a ser implantada/seguida naquela instituição, e, por outro, delinear uma avaliação da educação a ser acompanhada para garantir a implementação efetiva daquela política educacional.

A avaliação é função de um modelo ou de um projeto, em primeira instância modelo ou projeto de Universidade, que por sua vez é função de um modelo ou de um projeto de desenvolvimento da sociedade. Ter clareza desses vínculos (a inserção da Universidade na sociedade cumprindo uma função social historicamente diferenciada e determinada) mostra a necessidade do questionamento da neutralidade da competência e exige que se qualifique a competência que se pretende atingir ou ver satisfeita: qual competência? Competência para que? Perguntas desse tipo acompanham outras como: qual Universidade? Universidade para que?.

O projeto de uma Universidade produtora, de qualidade, que toma como parâmetros desta qualidade o desenvolvimento da crítica e da capacidade de pensar e a produção de conhecimento acadêmica e socialmente relevante se norteia pela busca de um padrão unitário de qualidade para a Universidade Brasileira, definido na raiz pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa. E junta a essas características uma outra que também é fundamental, a da democratização desta Universidade em todos os seus níveis de gestão. Tal projeto de Universidade, é claramente função de um projeto de desenvolvimento do país que o requer com potencialidade de autonomia científica, tecnológica, cultural.

Tal projeto de desenvolvimento para o Brasil não está implantado, mas se pode dizer que ele existe como uma possibilidade e como um rumo para alguns setores que podem ser identificados como forças sociais significativas. De todo modo, ele não será implantado sem que haja um grande avanço do processo social no país, contra o atual modelo tecnologicamente dependente, altamente concentrador da renda e da riqueza e acentuador das já enormes desigualdades, quer sociais, quer regionais.

São muitas e variadas as formas de lutas por algum dos projetos de sociedade que incluam a necessidade de independência científica, tecnológica e cultural. Algumas são mais gerais ou são eficazes. A luta pela elaboração coletiva e democrática do projeto de Universidade produtora e pela realização concreta deste projeto, para aqueles que vivem e trabalham na Universidade, pode fazer parte, ainda que nas devidas e reduzidas proporções, daquela luta mais geral.

Uma vez admitida a necessidade da avaliação, defendo que ela deva ser extensiva a todo o sistema escolar, voltada para a elevação da qualidade da educação nacional, em todos os

graus e incluindo a rede pública e a rede privada. Defendo também que a avaliação deve cobrir a totalidade das atividades que formam parte da instituição e do sistema escolar. À pergunta - Que avaliação?, devemos responder:

1) avaliação da Universidade

Entendo que se apresenta como prioridade lógica a avaliação da própria instituição. Um projeto de avaliação amplo, global e fundamentalmente preocupado com as condições para e elevação do padrão de qualidade da Universidade tem que começar analisando a própria Universidade enquanto instituição. Cada Universidade tem um perfil, tem sua história. É preciso identificar esse perfil e reconstituir essa história, para avaliar o papel que esta Universidade específica tem desempenhado historicamente na sociedade e frente

Ser percorrida por contradições e abranger também a função de reprodução ampliada torna a escola um espaço social e culturalmente rico

ao desenvolvimento da ciência, e colocá-lo em discussão, especialmente para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária (e também a comunidade em geral) quer(em) para esta Universidade neste momento e no futuro próximo.

1.1) avaliação da Universidade: verbas

Central a este tipo de avaliação é a análise das verbas com as quais a Universidade trabalha: quanto recebe, de que fonte(s) e de que forma (global, parcelada); por outro lado, como distribui internamente os recursos recebidos (critérios, setores contemplados, regularidade).

1.2) avaliação da Universidade: democratização

Uma avaliação institucional rigorosa precisa incluir com destaque o processo decisório no interior da Universidade, identificando quem decide e como são tomadas as

decisões, verificando se há ou não mecanismos públicos de controle sobre o processo de tomada de decisões, verificando ainda qual o grau de abertura e de flexibilidade da estrutura de poder dentro da Universidade em relação à sociedade, qual o lugar e qual a importância que os movimentos sociais organizados conseguem nas deliberações da Universidade.

2) avaliação acadêmica

Quanto ao plano da avaliação do desempenho acadêmico, é meu entendimento que deve abranger todas as atividades desenvolvidas na instituição. Na Universidade, esta avaliação deve incluir ensino (professores, monitores, estudantes), pesquisa (pesquisadores, técnicos) e administração (em todos os níveis, envolvendo desde os servidores que ocupam os cargos mais simples até os dirigentes máximos das instituições).

No campo do trabalho acadêmico, a avaliação institucional de desempenho, sempre dentro do projeto global da Universidade e com os critérios definidos por esse mesmo projeto, abrange, por um lado, unidades e departamentos e, de outro, os cursos, e só então o professor e o pesquisador individuais. Os indicadores segundo os quais proceder a essas linhas de avaliação institucional precisa ser meticulosamente trabalhados para atender da melhor maneira aos critérios estabelecidos e servir para dimensionar e encaminhar o projeto acadêmico escolhido e aceito pela comunidade em questão.

A avaliação do trabalho universitário não se completa sem agregar à avaliação do trabalho acadêmico a avaliação do trabalho administrativo e do trabalho técnico.

Uma avaliação como essa é necessariamente complexa, embora não precise ser complicada e não deva de modo algum ser obscura. Pelo contrário, exige-se dela que seja explícita e clara. Não se pode esquecer que ela pressupõe um projeto de Universidade, que, para conseguir funcionar no sentido de permitir uma real elevação da qualidade do trabalho precisa ser legítimo e desta forma assimilado. Garantia desta

É bom notar que quando a formação escolar se deixa guiar e delimitar pelo capital, está aberto o caminho para a diluição do caráter “público” da escola ...

legitimidade é o processo de sua construção por meio da discussão aberta, ampla e democrática, que pode se incentivar, mas que precisa ser livre coletiva, opondo-se, assim, a qualquer imposição de tipo tecnocrático.

Um projeto de Universidade tem no seu centro uma política acadêmica, que compreende fundamentalmente uma política de ensino, uma política de pesquisa, uma política de extensão e uma política administrativa presumivelmente associadas. Tais políticas, articuladas, são diferentes e merecem acompanhamento específico.

Para alcançar um patamar propriamente universitário, uma Universidade não pode ser apenas uma escola de 3º grau. A tendência escolarizadora da Universidade enfatiza suas características reprodutoras, em detrimento do seu caráter produtor. A produção do saber e a indissociabilidade entre essa produção e o ensino é que conferem a marca distintiva da Universidade produtora, de qualidade. A política acadêmica para a Universidade coloca, portanto, em primeiro plano o desenvolvimento do saber. No mundo atual, qualquer sociedade que queira investir no futuro não prescinde do máximo cuidado para que tenha condições de propiciar a produção e o progresso da ciência. Neste sentido, a política acadêmica de suas Universidades precisa promover a pesquisa científica e tecnológica, o desenvolvimento do saber de ponta, a pesquisa básica, a pesquisa filosófica e artística. A própria expectativa da necessidade desses saberes para o desenvolvimento

histórico concreto dessas sociedades encaminha estrita articulação entre a sua produção e o ensino nas Universidades.

O padrão de referência para a avaliação do trabalho acadêmico é a política acadêmica definida como parte fundamental do projeto de Universidade que se deseja implantar ou fortalecer. De acordo com a proposta que estou chamando de acadêmico-crítica, esse padrão de referência é resultado de discussão ampla e aberta no conjunto da comunidade universitária, envolvendo professores/pesquisadores, estudantes e funcionários. O que se objetiva é a construção de um perfil/projeto real/desejado para a Universidade em questão. Essa construção terá que atender às muitas especificidades que cada Universidade contém. Por isso, a proposta é que ela se dê desde a unidade menor da produção na Universidade (seja área, Departamento, Escola ou Instituto) até a Universidade como uma globalidade. Assim, o projeto de Universidade com suas políticas específicas será colocado tanto no plano geral, da própria Universidade ou de um conjunto de Universidades, quanto no plano particular de Departamentos, Unidades ou Centros. A compatibilidade entre essas especificidades é que garantirá a construção de uma política acadêmica verdadeiramente universitária fazendo avançar os projetos e suas políticas científica, tecnológica, cultural.

Na caracterização geral de sua política acadêmica, cada Universidade estará assumindo qual o perfil acadêmico que quer ter, considerando a comunidade acadêmica de que dispõe, as modificações que nela se julga capaz de introduzir e a sociedade

Se, na grande maioria dos casos, não é real aquele caráter público na Universidade Pública Brasileira hoje, e o tomo como referência, esta referência assume a forma de um projeto ...

Universidade

com a qual interage. Tomada a decisão política de definir esse perfil, cabe determinar quais traços principais necessários para concretizá-lo num prazo também a ser definido. Dentro deste quadro, cabe precisar que tipo de profissional se quer atrair/manter e se quer formar. Como uma parte da responsabilidade pela formação dos quadros profissionais está na própria Universidade, a sua política acadêmica precisa incluir a definição de que tipo de investimento e em que nível a Universidade (área, Departamento, Unidade, Centro) quer fazer para a formação dos quadros docentes/pesquisadores.

Havendo uma preocupação de fundo com a produção do saber e tomando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como parâmetro, cumpre dar destaque na formulação da política acadêmica à questão da pesquisa. Cada setor da Universidade precisa ter clareza quanto pode ou quer investir em pesquisa e é necessário saber distinguir entre a pesquisa individual e a pesquisa institucional. Sabemos bem que pesquisa exige recursos específicos e que, portanto, o grande problema da política de pesquisa é o seu financiamento. O estado de penúria financeira em que estão sobrevivendo as Universidades públicas brasileiras nas últimas décadas não permite contemplar orçamentariamente a programação e a realização de pesquisa nestas Universidades. Nesta situação, algumas delas conseguem desenvolver bolsões de pesquisa, decorrentes de esforço individual ou de equipes de pesquisadores que se formam e que conseguem captar recursos externos, cuja origem principal vêm sendo as instituições de fomento criadas pela própria política científica e tecnológica do governo brasileiro, além de instituições internacionais.

Até agora, a participação do setor produtivo em fomento à pesquisa na Universidade tem sido localizada e de importância restrita. A perspectiva fortemente privatizante do governo Collor, no entanto, tende a canalizar recursos públicos para o desenvolvimento científico e tecnológico, antes alocados no CNPq

e na FINEP para o controle direto das próprias empresas privadas, através da proposta política de Laboratórios Associados. Numa orientação como essa, a autonomia da Universidade, no que se refere a seu projeto acadêmico, se perde inteiramente, ficando nas mãos do capital privado - ainda que o financiamento seja proveniente do próprio Estado - a determinação do que, quanto e quando pesquisar na Universidade. O que se perde aí não é somente o sentido público da Universidade pública, mas também a perspectiva de médio e longo prazo que em qualquer Universidade respeitável caracteriza a sua área de pesquisa, com a forte presença da investigação em ciência básica. Com o padrão do capital privado existente no Brasil com capacidade de demanda por conhecimento novo, o que se pode esperar de tal política de incentivo à pesquisa universitária com capital governamental via empresa privada é a sua concentração na área dos aperfeiçoamentos tecnológicos adaptativos, ou seja, buscando produzir as adaptações às peculiaridades de regiões ou de mercados potenciais no Brasil a tecnologias produzidas em países que defendem para si a prerrogativa de autonomia científica e tecnológica.

A política de pesquisa de uma Universidade que reconhece o preceito constitucional de sua "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" (Art.207) e que responde por essa autonomia, depende de que a Universidade conte com uma dotação orçamentária própria e suficiente para lhe permitir elaborar e realizar seu projeto acadêmico científica e socialmente relevante, do qual deverá prestar contas à comunidade científica e à sociedade. A repartição dos recursos entre ensino e pesquisa, bem como a definição do perfil que suas atividades acadêmicas devem ter são atribuições da própria Universidade, autonomamente, norteando-se por critérios marcadamente acadêmicos e de relevância social reconhecida.

Na conjuntura em que nos encontramos, o que me parece ser mais importante a considerar quanto à avaliação é, antes de tudo,

a compreensão de que qualquer processo avaliativo põe em marcha ou reorienta um projeto institucional determinado. O atual governo federal o quer (como os anteriores nos últimos 25 anos também queriam, mas agora de forma mais audaz e mais acelerada) privatista e privatizante, reduzindo substancialmente e em alguns casos tentando mesmo anular o caráter público da Universidade Pública. A proposta de avaliação que está em pauta oficialmente é parte importante, senão peça chave desta política.

Os defensores da Universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e de alta qualidade, que por isso lutam para que um projeto de Universidade desse tipo possa vir a ser implantado em nosso país então há algum tempo formulando e encaminhado uma proposta alternativa de avaliação. Esta se insere na discussão coletiva, ampla e aberta do projeto acadêmico de cada Universidade pública brasileira, em que a comunidade acadêmica desta Universidade assumindo a autoria do projeto, assumam também a responsabilidade pela tentativa de concretizá-lo, lançando mão de uma avaliação institucional, que é parte do mesmo projeto, para acompanhar a sua execução. Um processo desse tipo é capaz de elevar substancialmente a qualidade do trabalho universitário, como ainda de acelerar e aprofundar a democratização subjacente a ele.

Com uma contra-ofensiva como essa, ao mesmo tempo que recusamos uma avaliação burocrática, reprodutora e controladora, criamos condições para construir uma avaliação com critérios acadêmicos e por meio de procedimentos democráticos, fazendo com isso avançar a luta em defesa da Universidade pública, gratuita autônoma, democrática e de alta qualidade no Brasil. Nesse momento, depende muito de nós.

MIRIAM LIMOEIRO CARDOSO - É professora de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, diretora da ANDES - SN (1986-1988), Coordenadora do Grupo de Trabalho de Política Educacional (1986/1988) e ex-Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense.

A UNIVERSIDADE, O TRABALHADOR E O CURSO NOTURNO

Miguel C. Arroyo

A questão dos cursos noturnos não é nova, porém a tentativa de encará-la sob o prisma do aluno trabalhador é nova. O ensino superior noturno vem crescendo. Há faculdades e universidades privadas onde a matrícula no noturno representa mais de 60% da matrícula total. Nas universidades públicas, entretanto, a oferta de cursos noturnos é por vezes insignificante. Para a universidade como um todo fica cada vez mais difícil ignorar a crescente demanda do trabalhador por ensino superior.

O problema é como equacionar essa realidade. A tendência mais freqüente tem levado a reflexão em dois sentidos: ampliar a oferta de oportunidade de estudos regulares de 3º grau à noite, e melhorar os cursos oferecidos. De um lado, ampliar cursos; de outro, garantir a qualidade do ensino.

Os argumentos para a ampliação de cursos tem sido os mais variados, desde a necessidade de utilizar mais racionalmente a capacidade instalada das instituições de nível superior, sobretudo públicas, até a democratização da escola, pela ampliação de oportunidades educacionais.

Os argumentos para a defesa da melhoria da qualidade dos cursos noturnos tem enfatizado a crítica ao caráter mercantil de muitos desses cursos, a fragilidade das metodologias utilizadas; a inadequação dos currículos, calendários e sistemas de avaliação; a deficiente infra-estrutura física e técnica; a instabilidade do corpo docente e seu caráter complementar a outras atividades não docentes, as precárias condições de trabalho de docentes e alunos quanto ao material didático, bibliotecas, estágios, transportes, disponibilidade de tempo para o estudo, cansaço, etc.

Faltam estudos mais precisos sobre essas duas dimensões do problema: democratização do acesso e qualidade. As análises se tem caracterizado por destacar as diferenças entre os cursos noturnos e diurnos. As propostas têm-se orientado no sentido de tentar superar as diferenças entre esses níveis, ou de dar aos cursos noturnos as mesmas condições de qualidade dos diurnos.

Não há dúvida que a defesa da qualidade do ensino noturno passa por eliminar qualquer discriminação, para que os alunos, os docentes e funcionários disponham das mesmas condições físico-técnicas de trabalho do que aqueles que freqüentam e trabalham no diurno. O ensino à noite terá de deixar de ser um ensino de segunda categoria, entregue a faculdades isoladas.

Experiências de melhoria da qualidade dos cursos noturnos não faltam no país. Poderíamos chegar a níveis de qualidade muito próximos e nem por isso teríamos resolvido o problema dos vínculos entre o sistema escolar e o trabalhador. O debate tem de avançar, ou melhor, tem de ser colocado em outros termos. Continuando reduzindo o equacionamento das relações entre

as instituições educacionais e os diversos grupos sociais a essas duas funções: que transmitam o saber e que o transmitam competentemente, é simples demais numa sociedade em que os grupos sociais são tão diferentes quanto às condições de produção e reprodução de sua existência, e conseqüentemente, são tão diferentes quanto às possibilidades de ocupação de seus tempos.

Ser obrigado desde criança a ter de compartilhar tempos de trabalho intensivo com tempos de estudo é uma situação muito conflitiva numa sociedade que equaciona estudo e trabalho como ocupações excludentes. Essa anomalia traz tensões difíceis de equacionar para as instituições escolares pensadas e estruturadas apenas para a minoria liberada do trabalho.

Nossa questão é esta: se o melhor caminho para garantir o direito do trabalhador ao ensino de qualidade é continuar comparando o noturno com o diurno ou se dever-se-ia avançar assumindo a ESPECIFICIDADE da educação escolar do trabalhador.

Em outros termos, nossa proposta é colocar esta questão para ser aprofundada: se o melhor caminho para garantir o direito do trabalhador ao ensino de qualidade é continuar

Universidade

comparando o noturno com o diurno ou se dever-se-ia avançar assumindo a ESPECIFICIDADE da educação escolar do trabalhador.

Propomos seja repensado se a permanente busca da uniformidade é o melhor caminho para enfrentar o problema em questão.

O ensino noturno, em todos os níveis, parece ser a expressão da diversidade no interior do sistema educacional, uma diversidade rebelde ao tratamento uniforme tão característico ao sistema escolar. Os cursos noturnos colocam a urgência de se rever modelos de ensino caracterizados pela rigidez, o centralismo, o padrão único de qualidade, a falta de pluralismo e a excessiva uniformidade na administração da educação. Caminhar para uma maior **pluralidade institucional** não seria uma pré-condição para democratizar o dos trabalhadores à educação escolar e, inclusive, para elevar sua qualidade? Defender o direito dos trabalhadores à educação noturna de qualidade, tendo como padrão de qualidade a rigidez da educação diurna, é uma maneira de impedir a democratização da educação diurna, é uma maneira de impedir a democratização da educação para quem trabalha.

Lembro-me de um reitor de universidade que para provar que os cursos à noite eram da mesma qualidade do que os diurnos, mostrava uma reprovação de até 60% nos cursos noturnos, e justificava: quem não puder acompanhar um estudo de qualidade terá de desistir partida terá de ou tentar de novo. Outros gestores são mais benévolos com o aluno-trabalhador, sem perder a rigidez do modelo diurno quanto à carga horária, número de disciplinas, conteúdos, provas, frequência, etc., “adaptam” essa rigidez às condições precárias dos estudantes, espichando os cursos por mais um ou dois anos de escolaridade. Outros ocupam o tempo aos sábados e até domingos.

Uma forma mais “benevolente” de excluir pelo cansaço. Que trabalhador pode planejar sua vida, seus tempos na condição de mercadoria, num mercado tão instável? Que trabalhador pode renunciar ao descanso, à vida familiar, ao sono, à atividade político-sindical, e ainda gastar até 70% de seus salários para cumprir essas benévolas exigências acadêmicas durante cinco ou seis anos de sua conturbada existência? Quem diz que a estrutura de ensino é intocável? Por que o trabalhador terá de se adaptar e violentar em todas as dimensões de sua existência a essa rigidez? Não seria o normal que a **estrutura** de ensino fosse repensada a serviço do trabalhador?

Não estamos sugerindo saídas facilitadoras - tão freqüentes nas últimas décadas. A indústria inescrupulosa do ensino tem sido engenhosa em enganar o trabalhador e em lhe extorquir seus reduzidos salários através de saídas facilitadoras. As vítimas de tanta engenhosidade tem sido os trabalhadores, ludibriados em seus esforços desumanos por garantir seu direito ao conhecimento e à cultura.

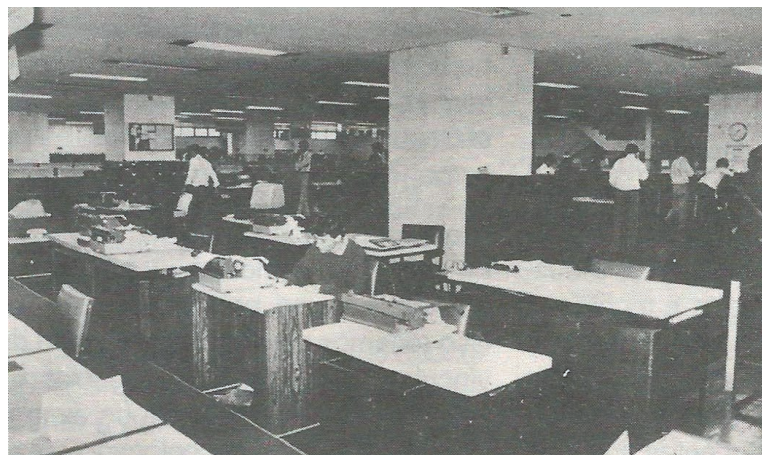
O encaminhamento dos cursos noturnos tem de situar-se em uma concepção mais séria da flexibilidade. O ponto de partida não poderá ser o tradicional princípio da igualdade de oportunidades, da democratização do acesso, nem sequer da melhoria da qualidade do ensino igual para todos. O ponto de partida terá de ser o reconhecimento da diversidade das demandas por

direito ao conhecimento, à cultura, à qualificação advindas de setores sociais bastantes diferenciados. A universidade terá de repensar suas tradicionais estruturas à luz das novas exigências, advindas da complexificação da sociedade brasileira. As camadas médias, tradicionais clientes da universidade, e os trabalhadores, novos clientes, se diversificaram bastante nas últimas décadas. Novas dimensões de qualificação, de domínio do conhecimento e da cultura lhes são colocadas pelas transformações na organização do trabalho e na vivência da cidadania.

Não se trata de continuar repensando a quantidade e qualidade do ensino oferecido à noite, mas de repensar a Universidade frente às exigências advindas das classes trabalhadoras e das novas formas de inserção no trabalho das camadas médias. Essa mediação é um ponto de partida e um dado a ser incorporado nas pesquisas, no equacionamento e na implementação de uma nova política de ensino para os trabalhadores.

Os confrontos não podem ser colocados entre curso diurno versus noturno, mas entre sistema escolar pensado e estruturado para uma minoria liberada do trabalho versus um novo sistema escolar pensado e estruturado para a maioria obrigada ao trabalho. O problema não está no horário em que o curso é dado e freqüentado mas está na condição de quem demanda o direito à educação escolar. A condição de alunos liberados ou não do trabalho para o estudo

Oswaldo Reis/Jornal de Brasília



“... uma sociedade que equaciona estudo e trabalho como ocupações excludentes ...”

passou a ser o grande divisor de águas desde o primário à universidade.

O TRABALHADOR-ESTUDANTE

Os resultados de pesquisas revelam que a escola superior noturna é freqüentado por alunos trabalhadores. Mais de 80% dos alunos trabalham e se iniciaram no trabalho com menos de 18 anos como assalariados. A maioria estuda e cumpre uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. O salário médio dos alunos está entre 1,5 e 4 salários mínimos. As mensalidades das faculdades privadas consome em torno de 70% do salário dos alunos. Vindos de famílias de rendas reduzidas, o trabalho é uma exigência para o estudo.

Podemos dizer que no sistema escolar brasileiro não temos apenas estudantes que se preparam para a cidadania e o trabalho, temos a figura cada vez mais freqüente do trabalhador-estudante, aquele que, iniciado precocemente no trabalho, tenta desde o 1º grau estudar sem poder deixar de trabalhar para sobreviver e continuar estudando.

O trabalhador-estudante e o ensino noturno são inseparáveis enquanto fenômenos sociais.

Essa figura do trabalhador-estudante começou a aparecer nos cursos supletivos e noturnos de 1º grau, posteriormente no 2º grau e na última década se tornou expressiva no ensino superior. É importante constatar que mais de 1/3 dos que freqüentam cursos noturnos a nível superior passaram por cursos noturnos ou supletivos no 1º e 2º graus, em escolas públicas, porém quando tentam o 3º grau, a universidade pública não lhes oferece alternativas e têm que se submeter às condições da escola privada, têm de pagar seu estudo. Fica destacada uma realidade: temos no Brasil a figura do trabalhador-estudante que só pode percorrer o percurso escolar, à noite, desde a educação elementar à universidade. Insistimos, o trabalhador-estudante e o ensino noturno são inseparáveis enquanto fenômenos sociais. Melhor, são a expressão dos vínculos cada vez mais estreitos entre trabalho e estudo, vínculos historicamente tensos

e difíceis de equacionar.

Nos aproximamos de um ponto que julgamos central para o equacionamento que estamos propondo: a revisão do sistema escolar, quando mediada pela questão do trabalhador, tem de equacionar os vínculos históricos entre tempo de trabalho e tempo de estudo.

As instituições escolares, nas formas mais diversas adotadas ao longo dos séculos, foram espaços e tempos onde se ocupava uma minoria liberada do trabalho manual. Não porque seja inerente ao processo de conhecer e de se formar o distanciamento do trabalho e a não participação nos processos produtivos. Ao contrário os vínculos entre trabalho-conhecimento-cultura, entre prática e teoria foram social e historicamente estreitos. Porém, em vez de se estruturarem tentando incorporar esses vínculos inerentes aos processos de produção do conhecimento e de constituição-formação do ser humano, as instituições escolares se estruturaram como reflexo da separação social entre as classes ociosas e as laboriosas, entre os liberados e os condenados ao trabalho.

No senso comum ainda predomina a visão de que o tempo de escola e de estudo é tempo de não-trabalho, tempo que corresponde à fase da vida anterior à entrada no trabalho. A escola, o estudo, são encarados como tempos de preparação para o trabalho. Predomina a idéia da anterioridade e não da concomitância entre estudo-formação e trabalho.

Essa visão incorpora experiências sociais históricas bastante dicotômicas entre os grupos que pensam, dirigem, ordenam e a maioria que trabalha. Reflete a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. A pedagogia escolar desde a Grécia racionalizou essas dicotomias e tem-se alimentado de polarizações entre teoria e prática, educação e trabalho, qualificação e produção, e até entre criança-formação versus adulto-produção. Temos uma teoria da formação humana que não ultrapassou a Pedagogia, a infância.

O que interessa destacar é que a configuração dos sistemas de

ensino em todos os níveis foi marcada por essas polarizações sociais e conceituais, entre tempo de estudo por um lado e tempo de trabalho por outro, entre tempo de formação e tempo de produção, entre infância-juventude e adultos. O sistema escolar antigo, não superado nesse ponto pelo sistema escolar moderno, foi pensado e estruturado para a infância e a juventude, para os desocupados, para a fase anterior à entrada no trabalho. O caráter diurno e a rigidez seriada, o permanente espichamento em carga horária, a complexidade crescente de suas grades curriculares, a rigidez das avaliações, toda essa complexa,

se o melhor caminho ... é continuar comparando o noturno com o diurno...

estruturada, essa ossada que compõe e caracteriza o sistema escolar seria impensável sem esses vínculos estreitos entre formação e não-trabalho. Em outros termos, esse sistema

constituído historicamente reflete algo muito mais profundo do que a falta de democratização de oportunidades. Reflete polaridades entre o direito ao estudo e o direito ao trabalho. Polaridades que não se resolverão pela boa vontade de abrir agora para quem trabalha. Será necessário reequacionar esse velho sistema sob pena de que a abertura democrática das portas não passe de um gesto benevolente e até enganador. O que se espera da universidade pública não é que repita esse gesto benevolente tão comum nos últimos anos nas escolas privadas. Os trabalhadores têm direito a esperar bastante mais: que as universidades públicas tenham maior liberdade para equacionar devidamente os vínculos entre trabalho e formação.

TEMPO DE TRABALHO E TEMPO DE ESTUDO

Pensar o trabalhador desde o sistema escolar é tentar enfrentar os desencontros entre tempo de trabalho e tempo de estudo. Na história das relações entre educação e sociedade esses desencontros têm sido freqüentes. As grandes viradas nos

Universidade

sistemas escolares não foram tanto de conteúdos mas de estruturação. Os momentos mais marcantes ao longo da história da educação-ensino passaram pela tentativa de acertar os ponteiros entre o ritmo das instituições educativas, paradas em tempos ultrapassados, e os novos ritmos sociais acelerados pelos novos ritmos do trabalho e da produção, e pela configuração das classes.

A emergência dos colégios no século XVI pode ser um exemplo da tentativa de acertar os ponteiros entre o uso do tempo nas instituições educativas e as profundas transformações havidas na concepção e no uso do tempo na produção, no mercado, no trabalho, nas novas cidades e nas novas classes sociais. O tempo libertou-se dos céus e cedeu lugar ao ritmo da vida cotidiana secularizada. O ritmo das manufaturas e das fábricas.

As instituições educativas tiveram dificuldade em acertar os ponteiros. Sua organização se identificava mais com a vida improdutiva do que com a produtiva, com a cultura morta do que com a cultura viva, com a nobreza cortesã e o clero ocioso, do que com as classes mecânicas, os artesãos, artistas, mercadores e produtores.

Nesses momentos de virada social, as instituições educativas são pressionadas a se redefinirem não apenas na sua função social, mas sobretudo na sua estruturação material. Esta tem de ser adaptada à emergência da nova ordem social, às transformações que ela introduz no conhecimento, na cultura, mas também na concepção e uso do tempo, dos espaços, nas formas de produzir mercadorias, e sobretudo nas formas de produzir-formar os seres humanos.

A tendência das instituições educativas é fazer as reformas pela metade. Não têm demasiada dificuldade em incorporar novas concepções, novas teorias em seus currículos. Por vezes tiveram dificuldades, por exemplo a resistência a reconhecer e incorporar a nova ciência nos séculos XVI, XVII. Porém as maiores resistências estiveram sempre na redefinição de sua estrutura e concepção organizativa.

Até hoje é mais fácil introduzir cursos e programas que investiguem e teorizem sobre a nova realidade sócio-cultural, política, econômica e técnica do que introduzir as novas classes sociais na organização escolar. Fazer dos trabalhadores objeto de estudo é mais fácil do que redefinir a velha estrutura escolar para aceitá-los como sujeitos de estudo.

Os momentos das grandes reformas educacionais se caracterizam pela redefinição de suas estruturas de modo a serem capazes de incorporar novos sujeitos sociais. São os momentos em que as velhas estruturas se flexibilizam, se redefinem e incorporam na sua organização novas concepções e usos dos tempos, dos espaços, da gestão da produção, da organização e ritmo do trabalho, se adaptam ao ritmo do trabalho das novas classes. São os momentos em que os divórcios entre cultura e vida cotidiana, entre as instituições produtivas e educativas se encurtam. Os momentos de acertar os ponteiros, redefinir as estruturas escolares em função das novas classes. As transformações havidas dos séculos XVI ao XVIII nas instituições escolares foram feitas para torná-las orgacionalmente capazes de incorporar os novos sujeitos sociais, a burguesia. Os períodos mais longos, entretanto, se passam tentando manter velhas estruturas e esperando que os novos sujeitos sociais adaptem seus tempos e ritmos de produção da existência às velhas estruturas educacionais.

Estamos num desses períodos em que os trabalhadores se afirmam como sujeitos sociais e culturais. Porém o sistema escolar o máximo que aceita é alargar timidamente os conteúdos, sem ter coragem de flexibilizar as grades espaço-temporais e de inventar novas estruturas curriculares capazes de atender ao direito da nova classe ao saber, à qualificação e à cultura.

A garantia do direito da classe trabalhadora ao saber básico, médio ou superior pressupõe a garantia do direito ao tempo de escola.

A moda conteudista que empolgou tantos educadores na década de 80, reduziu os vínculos entre escola-trabalhador a rever conteúdos, acrescentou pitadas de crítica nas disciplinas sociais e agora pretende avançar com a mesma dosagem crítica nas disciplinas técnicas, porém deixando intocada a ossada do sistema escolar, essa organização feita para o não-trabalhador. O problema central para o trabalhador é anterior ao cardápio intelectual que a escola ou a universidade lhe possa oferecer. O problema é que o horário das refeições intelectuais oferecidas pelo sistema escolar coincide exatamente com seu horário de trabalho. Trabalho que ele não pode dispensar sob pena de não ter o que realmente comer como ser biológico. A garantia do direito da classe trabalhadora ao saber básico, médio ou superior pressupõe a garantia do direito ao tempo de escola.

Insistimos em que não é suficiente que as instituições educativas se abram às temáticas populares, que investiguem o trabalho, os movimentos sociais, a história ou a educação popular. É necessário ir além: redefinir as grades espaço-temporais, a estrutura curricular e não apenas os conteúdos curriculares. A nova Lei de Diretrizes e Bases deveria tentar avançar nessa direção, mexer nas bases estruturais do nosso velho e excludente sistema. As resistências a essas transformações não vem só de fora da escola, ou seja, da organização desumana do trabalho, vem também de dentro do sistema do apego a padrões únicos de docência, qualificação e qualidade. Até quando o sistema de ensino resistirá ao movimento social que pressiona por sua flexibilização?

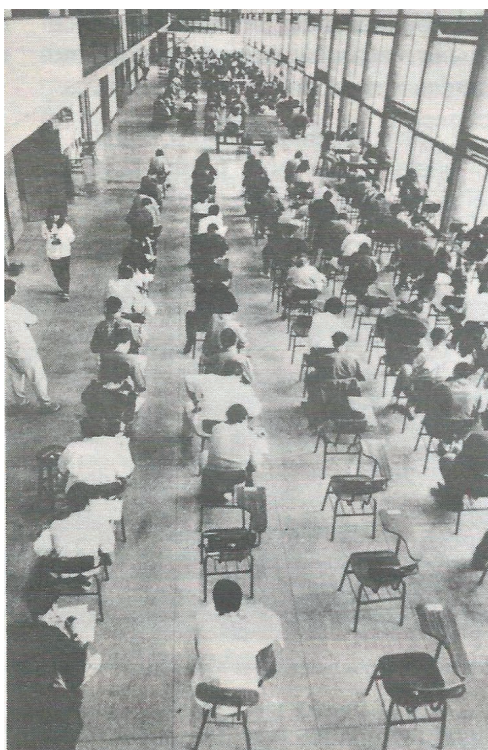
Prestando atenção a como vem se dando a relação entre tempo de trabalho e tempo de estudo, podemos perceber que de um lado as camadas médias pressionam por maiores tempos de estudo e de escola, dada a crescente liberação do tempo de trabalho, dadas a dificuldades de mercado de emprego de absorvê-

... vem querendo que o trabalhador vá além do domínio de habilidades muito específicas...

las. Por outro lado o empobrecimento dos setores populares pressiona em direção aposta: o aumento do tempo de trabalho para todos os membros da família, até crianças e adolescentes e conseqüentemente a redução, ao mínimo, do tempo de estudo. Dado que o sistema escolar, e sobretudo o nível superior, é pensado em função dos setores médios, a tendência será a se complexificar um ensino diurno capaz de cada vez mais e mais ocupar os longos tempos livres, não só da juventude, mas até dos adultos. Conseqüentemente o percurso de instrução-qualificação-formação se tornará cada vez menos acessível, mais distante, à maioria submetida a precoces e longos tempos de trabalho. O que estamos sugerindo é que a crescente complexificação do sistema escolar moderno não obedece apenas ao acúmulo de saber a ser dominado pelas novas gerações, mas obedece à necessidade que a sociedade tem de ocupar o longo tempo de espera para uma convocação para o trabalho cada vez mais distante. Aí entra o impasse para o sistema escolar brasileiro: como atender nesse sistema a grande maioria convocada precocemente para o trabalho?

Uma saída fácil será esperar que a realidade social mude, que lentamente os trabalhadores sejam liberados do trabalho até a idade adulta para poderem garantir seu direito à formação escolar no modelo diurno cada vez mais complexo.

Outra saída, a que aí está, é deixar o sistema intocado e esperar que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, que trabalham renunciem precocemente ao direito à instrução e ao estudo. Aquela minoria mais ousada que tentar garantir o direito ao trabalho e o direito ao estudo terá de se virar por conta própria. O sistema escolar, e sobretudo, a engenhosidade da empresa privada, lhe oferecerá algumas saídas de emergência,



"... a concepção de formação dominada por um paradigma tecnista-produtivista ..."

remedios de suplência e de cursos concedidos para a maioria liberada do trabalho. Alguns teimosos chegaram lá, sacrificando o descanso, a saúde e escasso salário. A maioria desistirá tendo aprendido uma importante lição: que garantir o direito ao trabalho e o direito ao estudo, por enquanto, ainda é uma ilusão nesse sistema escolar que aí está.

Poderia se pensar em saídas mais engenhosas e ousadas: criar, a nível superior, institutos politécnicos, com currículos e grades mais flexíveis onde a numa formação e o trabalho, a teoria e a prática, a reflexão e a produção se aproximem e se enriqueçam em experiências de formação com alto nível de qualidade. Por vezes não seria necessário ousar demasiado, apenas captar e incorporar formas bastantes diversificadas de formação-qualificação que vêm sendo ensaiadas em instituições não escolares - centros de formação de empresas, federações patronais, sindicatos, partidos, e até nas próprias instituições escolares que ultimamente vêm ensaiando formas bastante flexíveis de qualificação a

nível de pós-graduação e de extensão. Os cursos não formais tão espalhados em universidades de renome em países desenvolvidos, se constituem em tentativas de vincular teoria e prática, reflexão e produção, trabalho e formação. Em geral, podemos constatar que essas experiências não formais tem estruturas mais flexíveis, se adaptam ao tempo de trabalho, incorporam as experiências de trabalho e aprofundam teorias articuladas à prática social. Quando a demanda tem vindo de gerentes, profissionais de altos postos, o próprio sistema escolar tem sido engenhoso em articular trabalho e qualificação de alto nível, quebrando modelos rígidos. Falta ingenuidade e vontade política para criar alternativas de formação de nível superior, e até de 1º e 2º graus para os trabalhadores comuns.

A UNIVERSIDADE E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Podemos avançar colocando-nos a seguinte questão: o que oferecer aos trabalhadores que chegam à universidade? É fácil perceber que o que lhes é oferecido é insuficiente. Em geral são oferecidos cursos fáceis, centrados numa formação difusa, com baixa densidade teórica. São cursos onde predomina o praticismo. A maioria dos professores trabalham como profissionais em suas áreas e à noite transmitem seu saber prático. Com um mínimo de atenção às falas dos mestres e com a leitura algumas apostilas soltas dá para acompanhar esses estudos. Para justificar esse tipo de oferta se argumenta que são esses cursos mais fáceis demandados pelos trabalhadores, em sua maioria vinculados ao setor de serviços e que buscam uma titulação de nível superior para se promover profissionalmente.

Podemos encontrar outras justificativas: são esses os cursos mais "viáveis" para o sistema escolar. Seu

Universidade

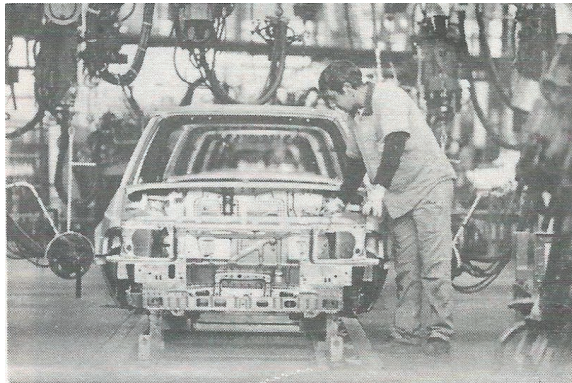
custo é baixo, são fáceis de improvisar, pouco exigentes em infraestrutura, equipamentos, qualificação de pessoal, estágios. A situação parece ter chegado um certo impasse, uma correspondência entre oferta e demanda: o tipo de estudos que o trabalhador “quer” e pode freqüentar corresponde ao ensino que a indústria descapitalizada e a universidade pública sem recursos podem oferecer. Algumas universidades tentam oferecer cursos nas áreas técnico-científicas, onde alguns trabalhadores chegam também às tradicionais carreiras de médico, engenheiro, arquiteto, biólogo, físico, químico... A oferta de oportunidades onde os trabalhadores articulem o conhecimento científico e nível superior é ainda precária.

A questão pode ser colocada nos seguintes termos: como sair desse círculo tão estreito? Como ir além de uma oferta que atenda às demandas imediatas do mercado de emprego? Como ultrapassar a velha concepção de formação profissional? Para sair desse impasse seria necessário repensar, ou reequacionar os vínculos entre qualificação, conhecimento, técnica, ciência e o mundo do trabalho e da produção, e a partir daí equacionar a centralidade, para os trabalhadores, do domínio sistemático da cultura e do saber tecnológico.

A universidade brasileira já se repensou desde a década de 60 frente ao trabalho e à produção, redefinindo-se na perspectiva de formar profissionais de nível superior para as novas exigências advindas de formas mais modernas de produção. No entanto, a concepção de formação foi dominada por um paradigma tecnicista-productivista. A universidade se redefiniu priorizando o conhecimento científico-tecnológico, porém, equacionando de maneira bastante estreita, como se a demanda de qualificação obedecesse a uma pressão mecânica dos avanços da técnica e das mudanças nos

processos de trabalho.

Esse equacionamento estreito já foi bastante criticado, porém continua a sendo ainda aplicado à qualificação das camadas médias e sonha-se em transferi-lo aos trabalhadores. O modelo pressupõe uma função determinante da técnica nos processos de desenvolvimento e na definição de políticas de formação de recursos



Ao mesmo tempo os trabalhadores avançaram na consciência...

humanos e conseqüentemente na definição da política educacional. Ao sistema escolar só cabe, nesse modelo, estar atento e responder às demandas de qualificação vindas do mercado de emprego. É o tradicional equacionamento baseado em modelos conectivos que reduzem a função do sistema escolar, e sobretudo da universidade, a conectar as capacidades individuais às necessidades do mercado de emprego ou seja conectar as capacidades individuais com as qualificações profissionais supostamente exigidas pelos avanços da tecnologia. Os modelos conectivos supõem que essas exigências aumentam com os avanços das tecnologias e conseqüentemente a quantidade e qualidade dos conhecimentos exigidos do trabalhador e do profissional aumentam na mesma proporção.

Inúmeros estudos tem demonstrado a falta de base empírica para manter essa teoria da tendência histórica ao aumento das exigências de qualificação do trabalho em função da aplicação de tecnologias avançadas na produção. Os estudos mostram uma tendência contrária, o mercado exige uma minoria hiperqualificada e

uma maioria semi-qualificada.

A universidade tem que repensar sua oferta a partir de um equacionamento mais amplo das demandas de formação, captar de onde vem essas demandas e qual a natureza a formação demandada.

O sistema educacional como um todo e a universidade especificamente tem de ser sensível às demandas de conhecimento, cultura e saber provenientes não apenas do mercado de emprego mas também dos avanços qualitativos dos trabalhadores e da sociedade como um todo.

A estreiteza da tradicional consciência cívica e operária foi alargada pelos movimentos sociais, pelos conflitos trabalhistas, pela constituição coletiva de novos sujeitos sócio-político-culturais.

Nas últimas décadas aconteceram fatos sociais tão relevantes quanto ou mais do que a implementação de novas tecnologias, fatos que provocaram necessidades novas de saber e cultura, necessidades que chegaram ao conjunto dos trabalhadores e não apenas às tradicionais camadas médias demandantes do conhecimento e da cultura letrada. A estreiteza da tradicional consciência cívica e operária foi alargada pelos movimentos sociais, pelos conflitos trabalhistas, pela constituição coletiva de novos sujeitos sócio-político-culturais. Essa realidade pressiona o sistema escolar.

Com maior propriedade, diríamos que os avanços tecnológicos, a modernização da produção e da organização do trabalho afetaram a constituição desses novos sujeitos sociais. O Brasil redefiniu bastante essa base material da sociedade o que trouxe repercussões qualitativas a nível da cultura tecnológica, da consciência do direito ao saber e ao conhecimento não só para o exercício competente das profissões, mas da

Juca Rodrigues/Agência Folhas

prática social mais ampla.

Em outros termos, o peso das tecnologias, da reorganização da produção e do trabalho não afetaram apenas os requisitos de qualificação dos trabalhadores, afetaram toda a produção e reprodução da existência e até a produção de novos sujeitos sociais, com novos valores, nova cultura, nova consciência de direitos. As transformações na base material são sempre transformações culturais amplas.

Esse processo técnico-cultural se canaliza para instituições educativas e culturais variadas e, necessariamente para a universidade. O que se espera dela é que seja capaz de sair de uma concepção estreita desses avanços culturais e de sua função social.

Repensar a universidade frente aos trabalhadores é, pois, muito mais do que repensar o curso noturno, é redescobrir novas dimensões culturais nos avanços tecnológicos.

Modelos mais pluridimensionais ajudarão a perceber que não apenas a produção e o uso de tecnologias são determinados por uma lógica socioeconômica e político-cultural mais ampla, como a qualificação exigida e demandada pelos diversos grupos sociais obedece a determinantes sócio-culturais que extrapolam o determinismo das mudanças tecnológicas. A universidade teria de equacionar seus vínculos com a sociedade e com os trabalhadores especificamente, acompanhando o alargamento que vem se dando no uso social da noção de formação.

A velha noção de formação reduzida à instrução, se alargou para o domínio de habilidades técnicas. Ambas já foram ultrapassadas pelas relações de força, pelo movimento social mais amplo, pelo alargamento dos horizontes político-culturais dos trabalhadores e da sociedade como um todo, pela difusão da cultura geral e dos conhecimentos técnicos de base. A sociedade brasileira avançou na superação de uma racionalidade meramente econômica e mercantil aplicada aos requisitos de formação. Hoje se incorpora o valor do conhecimento e da cultura

enquanto componentes humanos. A universidade tem de avançar também na superação da razão meramente econômica no equacionamento das necessidades de formação. Todo esse movimento técnico-civilizatório e cultural mais amplo leva a recolocar o direito dos trabalhadores ao conhecimento científico-tecnológico para além dos equacionamentos estreitos que reduzem as respostas do sistema escolar às estreitas demandas de "qualificação" vindas do mercado de emprego ou da revolução tecnológica. A formação humana não é um mero pré-requisito para o trabalho, nem uma mera exigência do trabalho. Este e as próprias tecnologias e as formas diversas de organização do trabalho tem muito a ver com os níveis de formação e cultura dos diversos grupos sociais, especificamente dos trabalhadores.

Equacionar os vínculos entre a universidade e o trabalhador implica pois em avançar para modelos mais pluridimensionais sobre as relações entre trabalho-cultura-formação humana. Implica avançar para uma concepção mais politécnica do saber técnico-científico e da cultura tecnológica.

Resumindo, a questão não é só como ampliar a oferta de ensino superior, mas como rever a qualidade dessa oferta. Os novos e os velhos clientes da universidade trazem uma qualidade nova na condição de trabalhadores-cidadãos em suas demandas de conhecimento, cultura e formação técnico-científica. A universidade não só é pressionada a cumprir suas velhas funções para novos clientes, mas é pressionada a cumprir novas funções para os trabalhadores e até para os tradicionais clientes, as camadas médias.

O TRABALHADOR E A CULTURA TECNOLÓGICA

Os trabalhadores tem direito a encontrar na universidade muita mais do que cursos e diplomas fáceis para a luta diária no mercado de emprego. Tem direito a encontrar um centro competente de produção-reflexão sobre a cultura e o saber científico-tecnológico.

Os trabalhadores vem

aprendendo pela experiência de trabalho e de luta que a ciência e a tecnologia lhes toca de perto. Ela se concretiza na produção, nas relações de trabalho, na concentração do poder, no ritmo de trabalho, na possibilidade de ter ou não ter emprego e até na possibilidade ou não de ter uma sociedade mais igualitária.

A universidade tem sido sensível aos impactos da ciência e da tecnologia na produção, no desenvolvimento, em função desses vínculos vem se redefinindo enquanto centro de produção científica, de transmissão do conhecimento moderno e de capacitação de profissionais no domínio da ciência e da técnica. A centralidade que vem adquirindo a pesquisa e o ensino nas áreas técnico-científicas é uma expressão dessa sensibilidade. Entretanto a universidade não tem tido tanta sensibilidade para os impactos

que a ciência e a técnica produzem sobre o emprego, a qualificação e organização do trabalho, os salários, as condições de saúde e segurança, sobre a reprodução de sua existência como um todo. Os trabalhadores tem avançado na consciência dos impactos que a ciência e a técnica tem sobre sua condição de classe e inclusive sobre a sua organização e poder de classe.

Ao mesmo tempo os trabalhadores avançaram na consciência de seu poder de classe sobre os impactos da ciência e da tecnologia na produção e na sociedade. Eles lutam por passar de meros executores de uma política de ciência e tecnologia para sujeitos coletivos na definição e implementação dessas políticas. Consequentemente eles passaram a se posicionar de maneira diferente frente à sua qualificação, ao seu domínio do conhecimento técnico-científico e frente aos centros de produção da ciência e da tecnologia e aos centros de decisão de sua aplicação. O trabalhador enquanto indivíduo pode ter consciência difusa

Não seria normal que a estrutura de ensino fosse representada a serviço do trabalhador?

Universidade

dessa realidade, mas o coletivo dos trabalhadores e sobretudo suas lideranças e organizações se posicionam com uma consciência cada vez mais clara sobre essa realidade. A universidade não tem de se repensar em função de demandas individuais do trabalhador, mas em função dos novos vínculos entre ciência, cultura, tecnologia e os trabalhadores enquanto coletivo, enquanto sujeitos sociais.

Um ponto que a universidade tem de aprofundar é como os avanços da ciência e da tecnologia em cujo processo ela colabora, afetam as exigências de qualificação do trabalho, afetam, ainda, o próprio processo de sua aprendizagem e conseqüentemente traz conseqüências para os conteúdos e os processos de qualificação dos trabalhadores. Quando estes batem às portas da universidade não é apenas para realizar um sonho de igualdade de oportunidades de obter qualquer diploma que lhes dê novas possibilidade de ascensão social. Os trabalhadores batem nas portas da universidade respondendo a processos sociais mais determinantes - as transformações nos processos de produção, qualificação-desqualificação, trazidos pela aplicação da ciência e da tecnologia. Movimento do qual a universidade participa na origem. A universidade tem de assumir a parte que lhe toca não apenas na origem desse movimento de renovação científico-técnica mas também nas conseqüências que provoca na qualificação do conjunto dos trabalhadores.

A universidade ciente do movimento técnico-cultural de que faz parte, o máximo que tem feito é assumir a qualificação técnico-científica dos quadros de alto nível, deixando para os escassos cursos profissionalizantes de 2º grau a qualificação dos trabalhadores. A questão que se coloca é se essa repartição tradicional de funções é suficiente e se o coletivo dos trabalhadores não está sendo pressionado pela nova tecnologia e pelo movimento social a redefinir sua qualificação e processos de sua aprendizagem, indo além do vulgar conhecimento técnico-científico dado fora da universidade.

A introdução de novas tecnologias tem modificado o tipo de qualificação requerida do trabalhador. Se antes esta tinha por base a experiência, adquirida no próprio trabalho, a nova tecnologia exige uma qualificação baseada em capacidades lógico-analíticas. E mais, as reformulações na organização do trabalho trazidas pela introdução de novas tecnologias, vem requerendo que o trabalhador vá além do domínio de habilidades muito específicas na tradicional concepção de qualificação dada pelas escolas técnicas. Do trabalhador se esperam capacidade mais globais para desenvolver um

Propomos que seja repensado se a permanente busca da uniformidade é o melhor caminho para enfrentar o problema em questão

número variado de funções. Diríamos que do trabalhador vem se exigindo capacidades e conhecimentos mais variados sobre a lógica social e política que governa a produção e a sociedade como um todo.

Às universidades sérias cabe repensar suas responsabilidades com o trabalhador em novos termos. Termos em que o compromisso com o saber, a qualificação, a ciência e a tecnologia seja central e em que haja espaços e tempos para esses novos sujeitos do saber e do conhecimento que são os trabalhadores.

O que diferencia o conhecimento universitário dos outros níveis tem sido exatamente essas dimensões mais amplas, mais totalizantes e politécnicas cada vez mais exigidas dos trabalhadores e não apenas de uma minoria de profissionais de ponta. A universidade tem novas responsabilidades frente à classe trabalhadora. Não há como ficar satisfeitos com as velhas funções: qualificar professores para a escola básica popular, nem sequer para o ensino médio técnico. A complexidade do conhecimento sobre o trabalho, sobre a sociedade, sobre os processos de produção exigidos dos trabalhadores se ampliou e recolocou novas funções

para a universidade. Equacionar devidamente essa realidade é uma necessidade. Equacionamento que não poderá ser deixado à mercê da indústria fácil do ensino noturno que tem se alimentado em grande parte da corrida dos jovens trabalhadores atrás de diplomas fáceis para um mínimo de estabilidade e melhoria de emprego. Às universidades sérias cabe repensar suas responsabilidades com o trabalhador em novos termos. Termos em que o compromisso com o saber, a qualificação, a ciência e a tecnologia seja central e em que haja espaços e tempos para esses novos sujeitos do saber e do conhecimento que são os trabalhadores.

Nossa reflexão avançou em duas direções: primeira, repensar a estrutura do sistema educacional de modo a adaptá-lo aos novos ritmos de produção-reprodução da existência dos trabalhadores; segunda, garantir o seu direito ao domínio do saber científico e da cultura tecnológica. Por aí os vínculos entre a Universidade, o Trabalhador e o Ensino Noturno se afastarão bastante desses cursos fluidos, fáceis e sem densidade técnico-científica. Como tornar viável essa proposta? Recolocando o dever do Estado na formação técnico-científica dos trabalhadores, formação sempre repassada à iniciativa privada, seja às Federações Patronais via SENAI, SENAC e via treinamento nas empresas, seja repassada à indústria do ensino privado via cursos noturnos. O sistema público de ensino, e a Universidade especificamente, vem sendo pressionados a se repensar em função dos avanços da consciência social do direito dos trabalhadores à formação técnico-científica. Direito cada vez mais público e que exige respostas públicas e recursos públicos.

***Miguel G. Arroyo** é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

DIRETRIZES E BASES: CONCILIAÇÃO ABERTA

Florestan Fernandes

É impossível conquistar qualquer avanço na Câmara dos Deputados, no Senado Federal, no Congresso Nacional, sem negociações difíceis. O Parlamento funciona como um organismo para o qual são remetidos documentos divergentes, por grupos ou frações de classe, que postulam soluções próprias sobre antagonismos que atravessam transversalmente a sociedade. Cada grupo ou fração de classe espera uma certa maneira de representar e resolver seus problemas e recebe como um constrangimento uma "solução viável". Por isso, torna-se impraticável oferecer uma solução tecnicamente "ótima" ou universalmente "aceitável". Embora reconhecida, ela sempre será vista como uma aproximação que atende a "outros" interesses, por vezes encarados como "espúrios" ou como "concessões indevidas" a outros grupos e frações de classe. O circuito nacional é posto fora de questão e a natureza do processo democrático de decisão em uma sociedade de classes é ignorada.

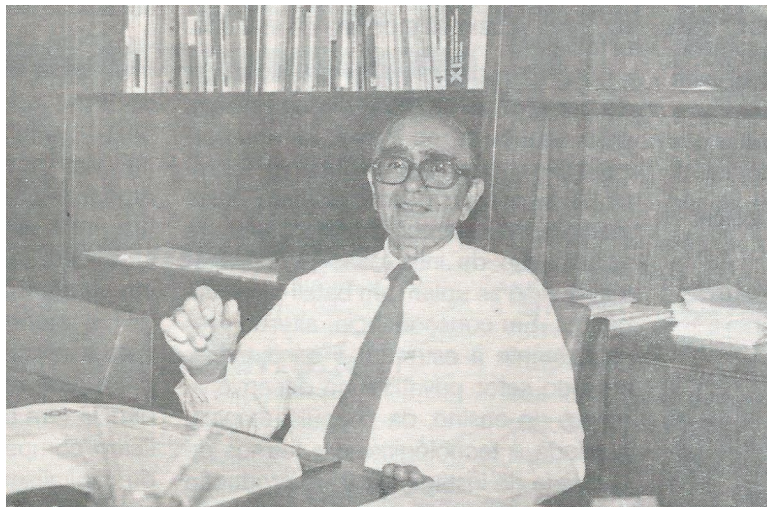
Mesmo divergências de cunho especificamente técnico são escamoteadas. Na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional muitas vezes especialistas de entidades representativas não se entendem no plano pedagógico. Após a primeira e a segunda etapas de coleta de depoimentos e de discussão dos resultados, várias correntes pedagógicas ainda entram em confronto. O que era

normal e construtivo. No entanto, o relator e a equipe mais diretamente ligada ao exame e revisão do seu projeto viam-se acusados de opções que não podiam ser formalizadas harmoniosamente. As concepções pedagógicas envolvidas possuíam valores, métodos e objetivos exclusivos ou parcialmente inconciliáveis. As principais entidades preferiram apresentar suas contribuições de forma autônoma, ignorando que a situação concreta da educação no Brasil prescinde de tais refinamentos e que o pensamento conservador se unificara em bases puramente pragmáticas. Seus líderes preferiram concentrar em suas mãos as parcelas de recursos oficiais, destinados à educação e evitaram as dissensões que afetassem suas posições nas estruturas educacionais de poder.

O que valeu ao relator e à referida equipe, constituída por deputados com horizontes intelectuais distintos e em confronto conhecido quanto à aplicação de verbas públicas na educação, foi o fato acidental da última fase do processo ter-se realizado

com a mediação de representantes das entidades nele engolfadas, através do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Alcançou-se uma transparência na evolução das negociações sobre temas decisivos, que dissipou qualquer margem para dúvidas, desconfianças ou divergências infundadas. O professor Dermeval Saviani pode encontrar na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases um novo projeto de estudo, que seria o da "conciliação aberta". Os deputados tinham as suas emendas ou as emendas apresentadas à Comissão. E eram também portadores de emendas sugeridas por instâncias externas, empenhadas em propor melhorias, em precisar determinados dispositivos ou em introduzir outros novos. Os representantes das entidades, reunidos em uma comissão verdadeiramente unificada, examinavam a marcha da reelaboração, indicando seus pontos de vista e contribuições à melhoria da Lei. Esse material voltava ao relator e à equipe de trabalho, relativamente estável, e sofria um confronto com as versões dos dispositivos,

Otávio Praxedes



que encontravam consenso entre os parlamentares. Daí saía a versão a ser discutida no plenário da Comissão e por ele aprovada, refeita ou modificada. Poucos foram os pontos nos quais a superação de dissonâncias exigia uma refundição das propostas originais. Estas e inovações pouco profundas retornavam ao relator, com o propósito de serem refundidas.

Escaparam desse padrão

apenas emendas que resultaram de negociações no seio da Comissão de Finanças. Não seria de esperar discussão de mérito nessa instância. Todavia, o tema é controvertido em uma sociedade na qual os estrangulamentos institucionais da educação escolar são tão amplos e o ensino público encontra resistências de cunho capitalista ou de fundamento ético-religioso no âmbito privado. A relatora do projeto da Lei de Diretrizes e Bases nessa Comissão, deputada Sandra Cavalcanti, submeteu as emendas aos colegas que trabalham mais intensamente na preparação da lei. Foi possível uma acomodação para “salvar o texto” (ou seja, impedir o seu arquivamento). Certas emendas foram modificadas; outras, suprimidas; e, algumas incorporadas na íntegra, apesar de sua origem extra-rotineira. Releva notar, também, que o procedimento permitiu uma compensação a entidades que não haviam participado do contato constante com o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. O setor privado aproveitou a oportunidade para especificar ou aperfeiçoar formulações que não atendiam às suas peculiaridades. Embora os deputados mais familiarizados com a elaboração da lei tenham opinado a respeito, coube ao relator cuidar das emendas controvertidas, como fiel da balança e maior responsável pela integração delas ao texto. No fim, elas permitiram obter a aprovação do projeto Jorge Hage e enviá-lo à etapa consecutiva, que é a remessa à Mesa da Câmara e a sua tramitação em plenário. O episódio esclareceu, além disso, que os deputados do centro e da direita possuem recursos para encurralar qualquer projeto de lei,

Os estigmas pegam com facilidade, grudam na personalidade dos políticos e profissionais

quando ele já parece potencialmente aprovado. Esse ponto é essencial para a análise sociológica do “processo de conciliação”.

É praticamente impossível seguir os mesmos rumos nos debates de plenário da Câmara dos Deputados. Educadores e entidades de educadores (ou de estudantes e funcionários) deverão reunir-se para estabelecer novas estratégias de ação. O que ocorreu na Comissão de Educação é produto de condições especiais, que admitem a colaboração profunda e requerem a assimilação constante do saber e da experiência de pessoas e grupos qualificados. Por mais precária que seja, a “conciliação” constitui um processo inevitável nas atividades parlamentares. O dilema se impõe na constituição de forças hegemônicas, que resolvam problemas educacionais segundo critérios comerciais, confessionais ou inconfessáveis. Ao deslocar-se de uma esfera para outra, esse fator ficou largamente dissimulável, imprevisível e incontrolável. Os grupos de pressão, os lobbies e o intercâmbio de interesses financeiros ganharam um espaço maior, quase ilimitado. O ensino público possui os seus campeões. Contudo, o ensino privado agrega fluxos ramificados por toda a estrutura de poder da sociedade civil e do Estado. O governo Collor está empenhadíssimo na privatização dos ramos da rede escolar mais ou menos lucrativos e, pelo menos, na cobrança de anuidades escolares no terceiro grau e na pós-graduação. Ao mesmo tempo, já revelou reiteradamente o propósito de transferir fundos públicos para o ensino privado e até de subvencionar a “capacitação tecnológica” da iniciativa privada, com subsídios e bolsas de estudos.

Ele desdobra e reforça tendências de que a ditadura militar compartilhava mas não levou tão longe. Se anteriormente o poder governamental representava um componente adverso, neste instante ele aparece como o fator de aglutinação de interesses particularistas, que só se uniam em batalhas terminantes. Em conseqüência, alterou profundamente a estrutura e os dinamismos do setor privatista no desenvolvimento do ensino, da pesquisa básica, aplicada e tecnológica, em termos de sua

rede de instituições e de produção de ponta! Como de costume, a máscara ideológica inverte a lógica da intervenção: ela se justifica, no discurso oficial, para garantir os “interesses dos pobres” e a aceleração do crescimento econômico “moderno”. Decorre, pois, um fortalecimento generalizado e enérgico do privatismo escolar e do “neoliberalismo” econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresas. As

O modo entusiástico pelo qual o presidente da República e as elites no poder aderiram a essa condição histórica ... é emblemático da mentalidade capitalista reinante

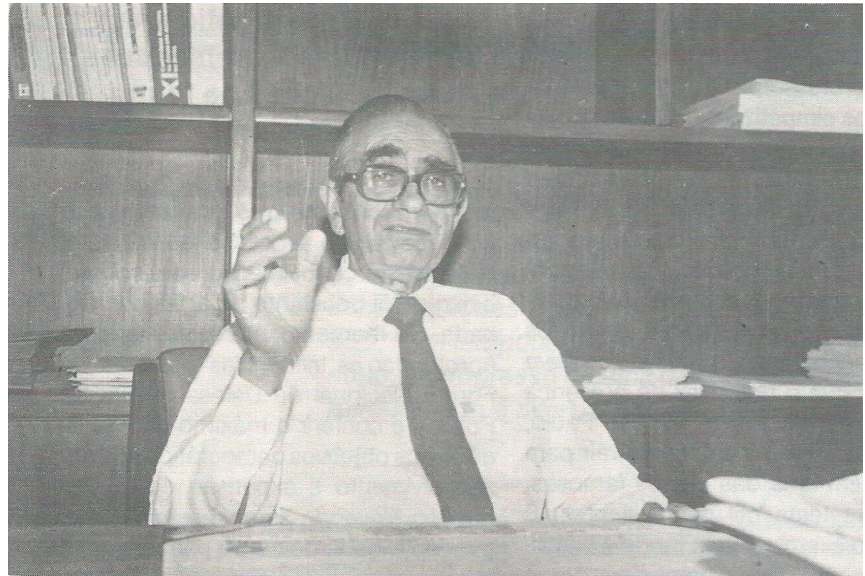
probabilidades de êxito são relativas. Mas é necessário avaliá-las à luz das agências de financiamento internacional e norte-americanas, que pretendem incrementar rapidamente a privatização e destruir um sistema de instituições públicas que opõe o Estado e a Nação à Dominação imperialista e à internacionalização dos nossos recursos materiais e humanos.

As eleições de 1990 deram alento aos quadros políticos que compartilham dessa visão da “inserção do Brasil no primeiro mundo”. Portanto, esboçam-se deslocamentos históricos, que tenderão a modificar um nacionalismo depreciado como “arcaico” e uma participação do Estado no fomento dos serviços sociais de alcance nacional desvalorizada como “obsoleta”. Trata-se de um novo ciclo da associação dependente do Brasil com as nações centrais e especialmente com os Estados Unidos (em vias de centrar o seu “império” nas Américas), no qual as classes dominantes e suas elites sofrem uma redução de autonomia (apesar das exterioridades em contrário). O capitalismo oligopolista (ou monopolista) impõe à periferia certos elementos neocoloniais, que pressupõem uma redefinição da dependência (em comparação com o capitalismo competitivo e o modelo anterior de capitalismo monopolista). A ampliação do grau de modernização controlada de fora

exige uma larga privatização das empresas públicas ou semi-públicas, que desempenharam papéis fundamentais na elaboração da infraestrutura de um sistema ultrapassado de produção, de finanças e de trabalho, a internalização de decisões “globais” tomadas inevitavelmente fora do país em larga escala, e a presença de uma massa de trabalho altamente qualificada e de “fundos de cérebros” durante períodos prolongados. Nesse sentido, a “incorporação” reduz a soberania nacional em diversas direções e requer uma “modernização” avassaladora, mais características de uma situação neocolonial que de uma situação de dependência. O modo entusiástico pelo qual o presidente da República e as elites no poder aderiram a essa condição histórica (presumivelmente vantajosa para todos, mas na verdade só compensadora para as minorias localizadas no topo das classes dominantes) é emblemático da mentalidade capitalista reinante. As vantagens decorrentes, que acentuam a concentração da riqueza, da cultura e do poder, permitem repetir: plus ça change, plus c'est la même chose!

Há margem de previsão de resistência cultural, por parte de deputados e senadores recém-eleitos, maior do que aquela que prevaleceu na Assembléia Nacional Constituinte.

Há, portanto, margem de previsão de resistência cultural, por parte de deputados e senadores



recém-eleitos maior do que aquela que prevaleceu na Assembléia Nacional Constituinte. E note-se, nela não se conquistou, em quatro níveis de votação sucessivos (a subcomissão e a comissão de educação, a comissão de sistematização e o plenário da Assembléia Nacional Constituinte), aprovação do princípio da “exclusividade da verba pública para a escola pública” (e os diferenciais de votos a favor e contra foram, sempre, aterradores, atestando que o Brasil ainda não é uma Nação e, tão pouco, uma República Democrática Federativa). Os especialistas, órgãos e entidades que participaram do Fórum de Defesa da Escola Pública precisam cuidar de uma estratégia agressiva (na maneira de atuar) e sutil (na forma de

obter adesões) se quiserem impedir a continuidade à sua influência construtiva, resguardar as posições ganhas e corrigir as falhas e as concessões indesejáveis contidas no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É

preciso evitar o recurso à avalanche de telegramas, de manifestos ingênuos, estereotipados e das visitas de catequização aos gabinetes dos parlamentares. Essas técnicas patenteiam os meios de ação política dos fracos. A concentração permanente em Brasília, a discussão objetiva e paciente com parlamentares “aliados” ou “adversos” (estes principalmente) e a presença cotidiana visível e insistente nos debates, em conferências de discussão pública e nas galerias são mais eficazes. Acima disso, trata-se de formar grupos que “cerquem” os parlamentares em suas localidades e nos seus grupos de apoio, dando a maior publicidade e visibilidade possíveis a suas reações e compromissos. Os estigmas pegam com facilidade, grudam na personalidade dos políticos e profissionais, em início ou fim de carreira. Não se pode dar trégua aos que são ambíguos, dizem uma coisa e fazem outra...

Os protagonistas da defesa da escola pública já acumularam vasta experiência de agitação de massa, em frente e dentro de casas do Legislativo em locais propícios a grandes concentrações (especialmente estádios) existentes em Brasília. Essa é uma técnica política efetiva e de alta capacidade de irradiação (particularmente se for vinculada aos meios de comunicação, como

Demos um salto qualitativo.

Ele não pode se soterrado!

os jornais, o rádio e a televisão). Ela contribuiu para estreitar a associação de estudantes (locais e de fora), funcionários e professores, e agregar ao movimento os simpatizantes dispersos. As manifestações que se deram em frente ao Legislativo levaram para os maiores auditórios da Câmara dos Deputados e do Senado Federal uma discussão sistemática, que impressionou parlamentares mais ou menos oscilantes e estabeleceu uma ponte entre tais atividades e a ocupação das galerias. Não se deve esquecer que o potencial de presença pode ser elevadíssimo. Em São Paulo, os professores conseguiram atrair para as ruas, em uma das greves famosas, mais de setenta mil manifestantes. É imperioso examinar-se a fundo a viabilidade e os resultados previsíveis desse tipo de autodefesa e de contra-ataque e como superar seus obstáculos. Além disso, há outro projeto de Lei de Diretrizes e Bases em tramitação no Senado Federal e os efeitos das emendas apresentadas na votação ocorrida na Comissão de Finanças sobre o setor privado leigo e confessional ainda não são conhecidos. O que os círculos privatistas esperam do primeiro e como receberam o atendimento destas últimas? E até que ponto haverá vantagens ou desvantagens em absorver ou em se opor aos desdobramentos que ambos provocarem? O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se defronta, pois, com problemas cruciais. Ele precisa reorganizar-se, para atuar em um contexto parlamentar que

O governo Collor está mpenhadíssimo na privatização dos ramos da rede escolar mais ou menos lucrativos

se modificou e em um ambiente político que se alterou. É óbvia a necessidade de uma Comissão de Agitação e Propaganda, que se ligue permanentemente a uma Comissão de Elaboração Pedagógica (que não chegou a estruturar-se, ativando-se através do núcleo do próprio Fórum). Como lembrete: não podemos deixar que se repita o espontaneísmo que

As principais entidades preferiram apresentar suas contribuições de forma autônoma

prevaleceu no decorrer do processo constituinte. Nele, o esforço foi intenso, mas sob um baixo perfil constante de ação coordenada. No momento, é preciso alargar e aprofundar as influências positivas do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e conferir o máximo de visibilidade aos objetivos democráticos de desenvolvimento e expansão do ensino público, elevando-se, ao mesmo tempo, a receptividade do corpo parlamentar à absorção daquelas influências que exprimem o sentido do trabalho pedagógico construtivo do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

O que importa, no caso, é o processo político de participação popular dos educadores, alunos, funcionários, especialistas, dirigentes de vários tipos (diretores de escola, reitores, diretores de associações, etc), cidadãos, na avaliação e na construção da lei fundamental do ensino. Há uma continuidade a manter, também há um aprofundamento de responsabilidades educacionais a defender. Demos um salto qualitativo. Ele não pode ser soterrado! O legislador tradicional fabricava a lei. A Lei de Diretrizes e Bases não foi pré-fabricada, nem

nasceu da cerebração parlamentar. Ela foi engendrada por uma fecundação inédita e original (tomando-se em conta que é uma lei ordinária). Ao realizá-la, os que se devotam ao ensino deram um imenso avanço, cooperando na definição legal de meios e fins na esfera da educação escolar. O Parlamento, por sua vez, praticou um avanço ainda maior, liberando-se de inibições e preconceitos que reduziam assuntos técnicos e especializados a formalismos legislativos. Escancarou suas portas e suas salas de trabalho para aqueles que possuem o saber para determinar certamente o

conteúdo, o alcance e o sentido da lei, conservando sua identidade, independência e imaginação criativa. Descerrou-se um extenso processo experimental e aberto de natureza pedagógica que entrou em interação recíproca com um amplo processo técnico legislativo. É essa prática que precisa ser ardorosamente protegida, nas condições de trabalho mais complexas do plenário da Câmara. Ao contrário do que parece, esta isola o parlamentar e segrega a produção legislativa da sociedade. Cumprenos, a todos, impedir tal bloqueio e fazer com que a reforma e a revolução educacionais se desencadeiem beneficiadas por novos hábitos, técnicas sociais e valores legislativos ou pedagógicos.

Perdemos, pelos azares eleitorais ou da carreira política, alguns dos melhores colegas da Comissão de Educação, como Octávio Elísio, Hermes Zanetti, Jorge Hage (o relator), Lídice da Mata, Bezerra de Melo, Celso Dourado, Gumercindo Milhomen e tantos outros (inclusive o último presidente, Carlos Sant'Anna). A ausência de alguns deles provoca um vácuo insuperável. As hostes contrárias receberam reforços que não devem ser subestimados e fortaleceram, naturalmente, a reinante mentalidade anti-escola pública (ou pós-privatização do público, como diria Anísio Teixeira). Precisamos refletir muito sobre os caminhos a seguir e as adversidades a arrostar. Muitos dirão: já não podemos recuar, porém só dispomos de meios débeis e escassos para avançar. Ora, o teste final virá da nossa coesão e de nossa capacidade de lutar juntos. Lembramo-nos sempre: ou o Brasil empreende sua revolução educacional, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma "Nação com história", mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência de escravidão.

***Florestan Fernandes** é deputado federal, re-eleito, do Partido dos Trabalhadores, sociólogo e intelectual de renome nacional e internacional. Sempre se destacou como defensor do ensino público

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES.

Ignéz Navarro de Moraes

“Nenhuma Lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja”. (Otaíza Romanelli)

INTRODUZINDO

A sociedade brasileira terá uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este fato, em si mesmo, oportuniza a reflexão e o debate sobre a educação no país, na perspectiva do enfrentamento de seus graves problemas. Este artigo visa a contribuir para o debate, traduzindo uma dupla preocupação:

- a de configurar a importância política de uma lei desta natureza para os destinos da educação pública no país, através do resgate histórico, ainda que breve, do movimento real da sociedade em torno de legislações educacionais anteriores;
- a de subsidiar, com essas referências históricas, as discussões sobre o projeto de LDB aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, sobre o qual é feita uma análise preliminar em que se enfatizam questões centrais e polêmicas.

Com estas preocupações, fruto de uma prática profissional e de uma militância sindical (dimensões indissociáveis), pretende-se contribuir para fortalecer a defesa da escola pública na nova LDB.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SIGNIFICADO HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA POLÍTICA DE UMA LEI DE DIRETRIZES E BASES

A aprovação, em 1988, de uma nova constituição para o Brasil ensejou a elaboração de uma também nova LDB. Trata-se, como afirmou Saviani, de uma lei que “deverá estabelecer o para quê, isto é, os fins da educação indicando, para todo o país, os rumos a serem seguidos. Concomitantemente, deverá determinar os meios para

atingir os fins colimados, ou seja, as formas como deve ser organizada a educação em todo o território nacional” (1). Daí a expressão “diretrizes e bases”, terminologia utilizada pela primeira vez na Constituição de 1946, que atribuía à União competência para elaborar uma LDB.

A discussão e elaboração de uma lei desta natureza permite um (re)pensar profundo sobre toda a educação escolar brasileira: o que tem sido, o que está sendo, o que deve ser, visando a uma intervenção na realidade. Isto implica, evidentemente, na compreensão da sociedade brasileira enquanto totalidade social concreta, onde as relações educação-sociedade são apreendidas segundo diferentes visões de mundo conforme a inserção de indivíduos e grupos na estrutura produtiva.

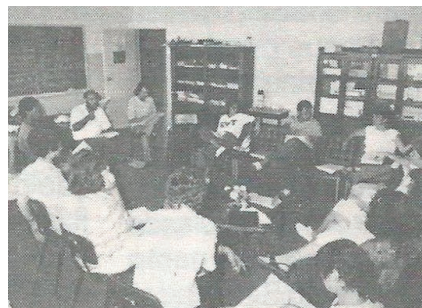
Na sociedade brasileira, dividida em classes e marcada por uma extrema desigualdade social, a discussão de uma LDB reflete essas diferentes visões de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. Afinal, é através do embate ideológico entre essas forças que são definidos os rumos da educação nacional: “educação para quem” e “educação para quem” se tornam assim questões essenciais neste embate. Aí reside a importância política de uma LDB: se uma lei não pode, por si mesma, operar transformações profundas, ela pode ser e é objeto de disputa ideológica, entre diferentes projetos

de educação e sociedade.

A importância política da legislação educacional como mediadora de interesses de classe se evidencia no comportamento do Estado nacional a partir dos anos trinta, no contexto da transição de uma economia predominantemente agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial. Foi a partir de 1930 que se deu, efetivamente, o fortalecimento das instituições da sociedade política, face à importância que os aparelhos jurídicos e repressivos do Estado assumiram como mediadores do processo econômico. Foi também neste momento histórico que houve uma “tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por esta razão, a jurisdição estatal passou a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, ao seu controle direto” (2).

Entende-se, portanto, porque foi criada, pela primeira vez, em 1930, um Ministério da Educação e Saúde.

Arquivo ANDES-SN



“... Na construção de uma proposta crítico-emancipadora da educação ...”

Entende-se, também, a existência de toda uma legislação voltada para a ordenação nacional da educação, tendo como expressões maiores as Reformas Francisco Campos (1 931-32) e Gustavo Capanema (1 942-46).

Nessas duas décadas, em que a política educacional se caracterizou pela progressiva transformação do sistema educacional em “aparelho ideológico do Estado”, deve ser ressaltado o período da ditadura Vargas. Sob a ideologia populista e paternalista que marcaram o seu governo, a dualidade do sistema educacional (escolas “propedêuticas” versus escolas técnicas “para as classes menos favorecidos”(3)) reproduzia a estrutura de classes de um capitalismo que se consolidava. Na verdade, as chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas visavam a uma maior produtividade do setor industrial, na medida em que representavam a possibilidade de maior extração de mais valia dos trabalhadores treinados nessas escolas. Desta forma, o Estado criava e financiava as condições para essa exploração. É com o Estado Novo de Vargas que se implanta, ainda, uma forte centralização administrativa que se impõe claramente aos princípios federativos descentralizadores, instaurados na Primeira República.

Se o Estado, mediador dos interesses capitalistas, definia, via legislação, os rumos da educação nacional, também os segmentos organizados da sociedade civil, a partir dos anos vinte, começavam a se manifestar em defesa da escola pública e da sua democratização, abrindo um amplo debate nacional. A criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em 1924, foi importante marco nesta direção. A organização, que não era um órgão de classe mas que corporificava um movimento em educação - o Movimento Renovador (4) - e suas reivindicações, objetivava sensibilizar o poder público para os problemas cruciais da educação e para a urgente necessidade de dimensioná-los e resolvê-los. Promovendo Conferências Nacionais de Educação, a AB fez avançar o Movimento Renovador, que culminou com a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endereçado ao povo e ao governo.

Concebendo a educação como um problema social (um avanço para a época, embora os pioneiros não questionassem a ordem social

responsável por este problema), o Manifesto reivindicava uma ação mais objetiva do Estado em defesa da escola pública, que deveria ser **laica, gratuita e obrigatória** e ministrada de forma geral, comum e igual, ou seja: segundo uma concepção de “escola única”, em contraposição à dualidade existente no sistema educacional brasileiro. Criticando fortemente essa estrutura dual, o Movimento defendia um Plano de Reconstrução Educacional voltado para a unificação do sistema de ensino, que deveria se pautar pela **descentralização** e pela **autonomia da função educativa**. Propugnava, ainda, a formação universitária de todos os professores, em qualquer nível de ensino em que fossem atuar. Marco histórico do embate ideológico entre “o público e o privado” que vem se travando desde então, o Manifesto explicitou a ideologia dos reformadores e provocou forte reação dos educadores católicos, temerosos, também desde então, do monopólio da educação pelo Estado.

Os debates e polêmicas foram interrompidos com a implantação do Estado Novo, sendo retomados no contexto da chamada redemocratização da sociedade brasileira, quando da tramitação da nossa primeira LDB. Em seus treze anos de tramitação (1948-61.), as disputas se concentraram, num primeiro momento, em torno da interpretação do texto constitucional, revelando duas concepções antagônicas: a **centralizadora**, herdeira ideológica da Constituição de 1937, e a **federativo-descentralizadora**, que se fundamentava na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. Em 1958, inaugurou-se um segundo momento de disputas, com a apresentação do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, cujo objetivo primordial era o de **“obter, do poder público, todas as regalias e proteção para a iniciativa privada, em detrimento da escola pública (...): a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita**

Beto Rocha/Jornal de Brasília



e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular” (5).

Intensificou-se, neste segundo momento de disputas, a luta dos educadores da geração de 30, agora ampliada com a presença de estudantes, intelectuais e operários: o amadurecimento e aprofundamento sobre os problemas educacionais mobilizaram um contingente social muito mais expressivo que o aglutinado na luta dos pioneiros. A medida em que crescia e se radicalizava, a Campanha em Defesa da Escola Pública “passava a ter uma atuação altamente positiva e construtiva. Em vez de lutar contra o Projeto de Diretrizes e Bases de modo cego e desordenado, ela se propunha a tarefa de apontar porque as medidas combatidas eram ruins ou inaceitáveis e como elas poderiam ser substituídas por outras medidas mais recomendáveis ou necessárias. Tornou-se, com notável rapidez, um movimento de responsabilidade cívica, que propunha à nação os dilemas educacionais que temos de enfrentar e resolver, se quisermos sair da posição de povo atrasado, subdesenvolvido e dependente”(6).

ALDB (Lei nº 4024/61) aprovada, no entanto, refletiu sobretudo uma estratégia de conciliação entre as tendências conflitantes, uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Neste sentido, analisa Saviani, “é preciso registrar que essa estratégia foi acionada no quadro daquilo que poderíamos chamar de democracia restrita : uma experiência democrática da qual ainda estavam distantes as massas populares(...),

uma democracia restrita às elites.(...) ntretanto, nas condições próprias da **democracia restrita**, o liberalismo se revela uma estratégia ambígua, uma vez que o seu ideário acena para uma democracia plena. Esta, no entanto, tende a ser vista pelas elites como uma ameaça” (7).

De fato, foi o que ocorreu: em essência, a lei nada mudou, embora tenha registrado tímidos avanços no que se refere ao currículo do ensino primário e à plasticidade do ensino médio, não prescrevendo um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo de ensino. Houve, assim, uma quebra da rigidez e certo grau de descentralização, como abertura necessária à estratégia de conciliação. Mas prevaleceu, no conjunto, “a orientação da antiga camada dirigente da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira, de ver o ensino como simples fonte de ilustração do espírito, um ornamento da inteligência, divorciado dos duros problemas da vida social dos homens “ (8). A estratégia ambígua do liberalismo, numa democracia restrita e em pleno “ocaso” do populismo de então, fez com que a nação brasileira perdesse a oportunidade histórica de organizar o sistema de ensino (ainda que em nível formal), de tal modo que este pudesse pelo menos responder aos ditames dos progressos sociais já alcançados.

Pouco tempo depois, mesmo essa democracia restrita foi golpeada pela ditadura militar implantada em 1964. A maior consciência e mobilização dos educadores e outros segmentos sociais organizados em defesa da escola pública, reveladas no processo de tramitação da LDB, também sofreram um “golpe dentro do golpe”, ou seja: a imposição de uma legislação educacional autoritária (Leis nº 5540/68 e 5692/71) que, além de desvincular, no plano legal, o ensino superior do ensino de 1º e 2º graus, traduziam uma política educacional claramente voltada para os imperativos econômicos e políticos do capital monopolista em nome dos quais mais um regime de exceção foi instaurado. Os efeitos dessa política, que tem levado a educação à falência e as instituições públicas de ensino e os trabalhadores da educação ao mais profundo desgaste, dispensam qualquer comentário, sobretudo na atual conjuntura em que a sua continuidade assume contornos dramáticos.

Convém, assim, resgatar a trajetória das lutas em torno da educação no país, no contexto das relações Estado-educação-sociedade, visando dimensionar os limites e possibilidades concretas de uma nova legislação educacional, na perspectiva da superação histórica dos graves problemas da sociedade e, em particular, da educação. Como salienta FLORESTAN FERNANDES: “essa volta ao passado permitiria evitar que se tomasse como ponto de referência a lei vigente nascida de uma transação vergonhosa, que prejudicou enormemente a democratização e a modernização do ensino”(9).

A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

1. UM POUCO DO PROCESSO

A abordagem do atual processo de debates e disputas em torno da nova LDB requer uma contextualização da retomada das discussões sobre a educação brasileira no bojo do processo constituinte, quando ocorreu uma ampla mobilização popular para apresentação de emendas ao projeto da nova Constituição. Destaque-se, neste sentido, a mobilização específica em torno da educação:

“Sob a ditadura, ocorreu a rica fermentação que foi de 64 a 68, nas lutas pelas reformas do ensino, especialmente da reforma universitária, e o desenvolvimento das entidades de professores, como a ANDES e a CPB e a de funcionários, como a FASUBRA, para mencionar apenas algumas. A UNE e a UBES, pelo simples fato de sobreviverem, já lograram uma vitória. Essas e outras entidades levaram à Assembléia Nacional Constituinte a sólida contribuição pedagógica que nasceu e amadureceu contra e sob o regime ditatorial - e que representa um patrimônio, no momento em que se coloca a questão das relações de um estado democrático com o ensino público, da perspectiva da elaboração de uma constituição que rompa com o passado”(10).

Toda a década de 80 foi sacudida por refutações à concepção autoritária e tecnoburocrática de educação e marcada pela definição de estratégias e propostas voltadas para a democratização da educação e da sociedade. Entidades como a ANDE, a ANPED e o CEDES, organizando e promovendo

Conferências Brasileiras de Educação, deram importante contribuição à retomada do debate nacional sobre educação(11).

Cabe resgatar, nesse contexto, a criação, no final da década de 70, das Associações de Docentes (AD's) das Instituições de Ensino Superior (IES). Organizadas nos locais de trabalho e se portando por princípios do sindicalismo autônomo, democrático, classista e não corporativo que se contrapunha ao arbítrio da ditadura militar, essas entidades elegeram, desde o seu surgimento, a defesa da educação pública e gratuita como uma de suas mais claras e caras bandeiras. Elas ensejaram a criação da ANDES- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, que progressivamente se constituiu numa das mais importantes forças sociais organizadas e atuantes em defesa da democratização da sociedade e da escola pública. Transformada em 1988 no Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES- SINDICATO NACIONAL) esta entidade deu passos significativos na construção de uma proposta crítica-emancipadora de educação ao discutir, elaborar e aprovar, em suas instâncias, um projeto de LDB referenciado na defesa da educação pública e que reflete a trajetória do Movimento Docente no tratamento das questões educacionais do País.

A participação das entidades no processo Constituinte ganhou maior expressão através da criação de um FÓRUM NACIONAL, composto por 15 organizações: ANDE, ANDES, ANPED, ANPÆ, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE (12), coesas na luta em defesa da educação pública e reivindicando, intransigentemente, o repasse de **verbas públicas exclusivamente para as instituições**

... enseja, portanto, uma retomada do embate ideológico entre o público e o privado em novas bases, ...

públicas de ensino. Retomava-se, com novas ênfases e em novos patamares, inclusive o da denúncia e

questionamento das estruturas sociais capitalistas, o embate ideológico entre o público e o privado na educação brasileira.

A despeito de suas dificuldades ou fragilidades internas, esse Fórum teve um papel político fundamental no processo constituinte, enquanto porta-voz e defensor atento de uma Plataforma Educacional para o país. Mesmo que as conquistas populares em matéria de educação tenham sido poucas, na conjuntura da “transição conservadora” vivida, o Fórum foi expressão maior dessas reivindicações e continuou a sê-lo durante todo o processo de discussões e votação do projeto de LDB aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal (13).

Conforme analisou o Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANDES-SINDICATO NACIONAL, “o processo de discussão da LDB no Congresso Nacional vem expressando as características conservadoras nele predominantes e, ao mesmo tempo, o movimento real pela democratização da sociedade brasileira, manifesto pela presença de entidades organizadas da sociedade civil nas atividades desenvolvidas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (14).

Assim é que, apesar de uma correlação de forças claramente desfavorável aos interesses da educação pública foram realizadas, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, cerca de 30

Em linhas gerais ... o texto aprovado ... “ganhou” em “rigor técnico” e em neutralidade, ...

audiências públicas com entidades (ANDE, ANDES-SN, ANPED, CEDES, CNTE, CONDITEC, CONSED, CRUB, FASUBRA, MEC, UBES, UNE, UNDIME, entre outras) que, em sua natureza, concepções e práticas diversas, expressaram diferentes propostas, específicas ou de caráter mais global, para a educação brasileira.

Ouvindo essas entidades e consultando documentos, inclusive projetos de outros parlamentares, o relator da Comissão de Educação (15)

apresentou, em agosto de 1989, o seu primeiro substitutivo, que foi objeto de debates e recebeu muitas emendas, incorporando várias das propostas de entidades e organismos institucionais ligados à educação: “daí o seu mérito e a sua fragilidade. Mérito, pelo fato de sua elaboração ter-se dado através de um processo democrático, onde a maioria dos segmentos sociais foram consultados e tiveram oportunidade de influir. Fragilidade, porque as entidades consultadas (sindicatos de trabalhadores e de patrões, sociedades científicas, órgãos governamentais) tem posições diferenciadas, ocasionando a incorporação de muitas contradições ao projeto” (16).

Pelos seus méritos e por resultar de um processo democrático, esse primeiro substitutivo teve uma grande receptividade por parte de setores intelectuais ligados à educação, ao mesmo tempo em que foi criticado por intelectuais (particularmente antigos conselheiros do Conselho Federal de Educação), por setores da Igreja Católica e por editoriais da grande imprensa.

O segundo substitutivo, divulgado em abril de 1990, foi também objeto de muitas emendas, tendo sido discutido e aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal no final de junho do ano em curso.

2. O PROJETO APROVADO

O texto aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal está sendo objeto de cuidadosa análise por parte das entidades que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (17).

Numa avaliação ainda preliminar, poder-se-ia dizer que, de um modo geral, este projeto de LDB representa o que se poderia ter conseguido de mais avançado quando da sua votação, tendo em vista a correlação de forças existente na Comissão e o quadro insuficiente de mobilização popular, a despeito dos esforços das direções de entidades de massa que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Se, em suas diretrizes básicas, o projeto reafirma e aprofunda o paradigma liberal que tem norteado a legislação brasileira ele também contém alguns avanços expressivos, sobretudo ao nível das bases, apesar das questões contraditórias e polêmicas existentes. É com base nesta avaliação preliminar que são

Mas os tratamentos dos recursos da LDB está vinculado à Constituição.

comentadas algumas questões centrais e polêmicas do texto aprovado.

2.1 - QUESTÕES CENTRAIS

2.1.1 - Quanto às diretrizes

O projeto em quase nada avança em termos da formulação liberal expressa em legislações anteriores.

A) Concepção de educação (Cap. 1):

Nesse sentido o projeto se enriquece com a introdução de um artigo (o Art. 1º proposto pelo relator, que conceitua satisfatoriamente o processo educativo enquanto fenômeno social mais amplo, tendo o cuidado de explicitar, contudo, que a LDB disciplinará apenas “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias”, o que é positivo no sentido de dimensionar, em lei, a escola como “locus” privilegiado do processo educativo. Além disto, o Art. 1º ainda vincula a educação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social”, o que é indispensável, na prática, para a superação da dicotomia tradicionalmente existente entre trabalho intelectual e trabalho manual, que tem marcado a educação escolar brasileira.

B) Fins da educação (Cap. 2):

A formulação dos fins da educação (Art. 2º, assumiu configurações aparentemente neutras e universalistas que desconsideram a realidade contraditória das classes sociais e dos seus interesses antagônicos, como se o Estado “pairasse” acima dessa realidade ao invés de ser, historicamente um mediador dos interesses das elites brasileiras. Tanto é que, já no caput do artigo, a Comissão não incorporou a concepção de trabalho como “origem do conhecimento”, mantendo-o como “fonte de riqueza e bem-estar universais”. Também foram suprimidas, na versão aprovada pela Comissão, todas as formulações que explicitavam, nos fins da educação, uma concepção

de educação voltada para a formação da consciência crítico-emancipadora e para a superação das desigualdades sociais. À guisa de exemplos, registram-se as seguintes expressões (Art. 2º: “inciso IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento **voltados para a erradicação da pobreza, da marginalização cultural e das desigualdades econômicas, sociais, raciais e regionais**; Inciso VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política, **que lhe permite conscientemente escolher os governantes, controlá-los no exercício do poder e almejar, igualmente, a posição de governante**”.

C) Princípios da educação escolar (Cap. 4):

O tratamento dado aos princípios da educação escolar (Art. 7º foi semelhante. No inciso XI, foi rejeitada a garantia de uma educação unitária básica para todos os cidadãos; preferiu-se assegurar uma “educação básica comum”. A escola única, reivindicada desde as lutas dos pioneiros, não foi devidamente assumida, enquanto princípio da educação escolar. A substituição enfraqueceu o princípio, na perspectiva da contraposição à escola dual, sobretudo quando se consideram os dispositivos (polêmicos no próprio

ANDES-SN, também foi recusado, sob a alegação do preceito constitucional, que restringe a indissociabilidade às universidades. Em linhas gerais, portanto, no que se refere às diretrizes fundamentais (Cap. II e IV), o texto aprovado, coerentemente com a concepção liberal-conservadora predominante “ganhou” em rigor técnico” e em “neutralidade”, além de reafirmar a “coexistência de instituições públicas e privadas”, tão preciosa aos privatistas, desta feita como princípio da educação escolar. Se as supressões e alterações indicam a derrota, na Comissão de Educação, de concepções mais avançadas de educação houve, contudo, um ganho significativo, em termos de processo, face à incorporação, no substitutivo do relator, de propostas de entidades representativas no que se refere aos fins da educação e aos princípios da educação escolar. Ao formulá-los e defendê-los, essas entidades igualmente avançaram na construção de um projeto alternativo de educação para a sociedade brasileira, efetivamente voltado para a emancipação da classe trabalhadora.

As críticas aqui formuladas não devem obscurecer, entretanto, aspectos positivos do texto aprovado, sobretudo ao nível dos princípios, tais como: a responsabilidade do

permanência do processo educativo, o reconhecimento da experiência extra-escolar. Alguns deles, inclusive como a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, constituem reivindicações históricas dos sindicatos de professores da educação básica e da educação superior.

2.1.2 - Quanto às bases

Merecem destaque, pela sua relevância os seguintes capítulos: “Do direito à educação e do dever de educar”(III), “Do sistema nacional de educação” (V) e “Dos profissionais da educação” (XVII). É neles que se concentram os dispositivos legais que poderão assegurar mecanismos indispensáveis à construção de uma educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade.

A) Do direito à educação e do dever de educar (Cap. 111);

O cap. III, em seu artigo 3º, reafirma o preceito constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, consagrando, mais uma vez, uma formulação que atenua a responsabilidade primeira do Estado para com a educação escolar e assegura à iniciativa privada o necessário respaldo para

Lula Marques/Agência Folhas



substitutivo do relator) concernentes à formação técnico-profissional. O princípio do padrão **unitário** de qualidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior proposto pela

Estado em adotar medidas capazes de assegurar igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gestão democrática da educação escolar, a valorização do profissional da educação, a garantia de continuidade e

a manutenção e fortalecimento de suas empresas educacionais. Comparativamente à LDB aprovada em 1961 o texto avança bastante, sobretudo ao reforçar, no inciso I, a responsabilidade do poder público para com a oferta do ensino público e gratuito em todos os níveis e ao especificar, no Art. 4º, os deveres do Estado para com a educação escolar, sobretudo no que se refere ao cumprimento da obrigatoriedade imediata do ensino fundamental e de sua progressiva e extensão ao ensino

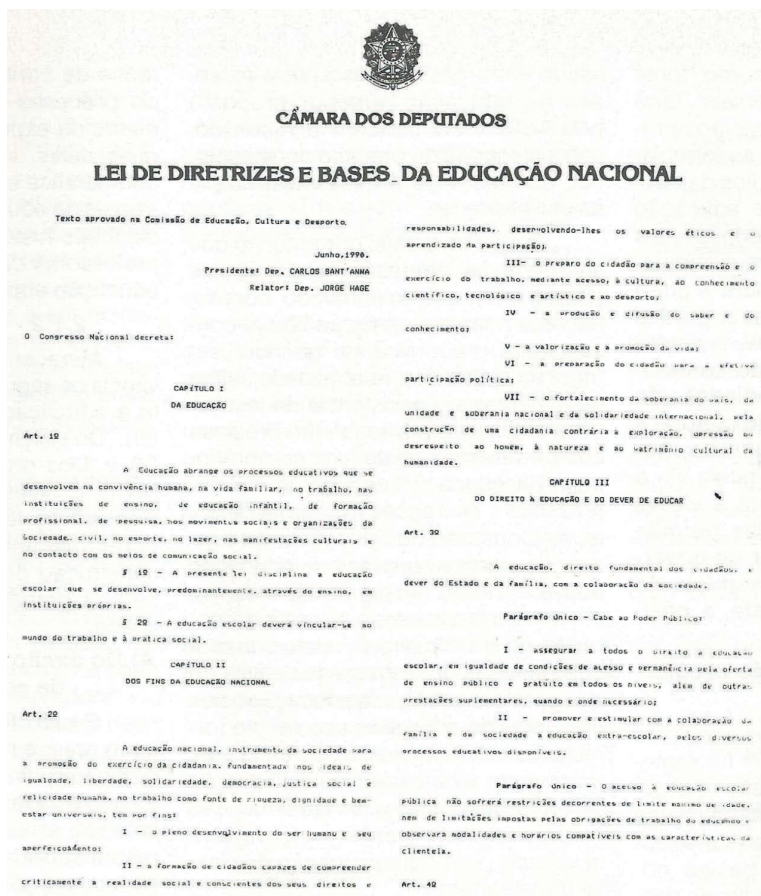
médio. Tal obrigatoriedade foi quase que anulada na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ao prever “ casos de isenção” (Art. 30) que praticamente desobrigavam o poder público de propiciar condições para que a

obrigatoriedade fosse cumprida. O projeto de LDB recentemente aprovado vai mais longe ainda, ao estabelecer, reafirmando a Constituição, que “o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e a falta de seu oferecimento regular importa em responsabilidade do Chefe do Poder Executivo competente (parág. 1º do Art. 5º) e ao explicitar que “a educação escolar básica, na condição de direito social pode ser exigida do Poder Público por cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público” (caput do Art. 5º). Ressalte-se, ainda, como conquista importante plano legal, a oferta de educação superior como dever do Estado, aspecto em que a atual Constituição é omissa.

B) Sistema Nacional de Educação (Cap. V)

Já os dispositivos deste conjunto no seu todo, são problemáticos e estão sendo objeto de análise pelas entidades que compõem o Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública na LDB.

O Art. 8º, que conceitua o Sistema, afirma se ele “expressão institucional do esforço organizado do Estado e da sociedade brasileira pela educação”. No entendimento do Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANDES-SN, tal formulação deve responsabilizar mais fortemente o Estado pelo esforço organizado e permanente de oferta da educação escolar em todos os níveis, a partir de políticas educacionais democraticamente definidas pelo conjunto das organizações da sociedade civil. Além disso, é importante que a lei defina a finalidade precípua desse Sistema: a garantia de um padrão unitário de qualidade



nas instituições públicas e privadas de ensino em todo o país (18).

O artigo 12, que define o Sistema Nacional de Educação na sua estrutura e abrangência, situa as universidades privadas no Sistema de Ensino da União, o que pode configurar segundo jurista e o Grupo de Trabalho de Verbas da ANDES-SN, a possibilidade de repasse de recursos públicos para essas instituições, face ao disposto no parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição, que estabelece que a União **financiará** o Sistema Federal de Ensino, embora o Art. 213 especifique que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei. Considerando a reivindicação, não contemplada na carta constitucional, de aplicação de recursos públicos **exclusivamente** em escolas públicas e a importância de que a nova LDB estabeleça o máximo rigor no repasse de recursos públicos para as instituições previstas no Art.

213, a inserção das universidades privadas no Sistema de Ensino da União deve ser examinada com muito cuidado. A ANDES-SN, em seu XXI Conselho Nacional de Associações Docentes, decidiu pela exclusão das instituições privadas de ensino superior desse Sistema e o Grupo de Trabalho de Política Educacional da entidade está propondo, à luz dessa decisão, a inclusão das mesmas nos respectivos sistemas estaduais de ensino.

Na perspectiva do reforço ao dever do Estado para com a educação pública, a ANDES-SN defende, ainda que se acrescente, ao Art.19, que o ensino seja livre à iniciativa privada **na forma de concessão de serviço prestado à sociedade**. A defesa da educação pública, para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, implica em não nivelar o dever do

Estado de oferecer educação pública e gratuita à “liberdade de ensino”: estas deve ser concebida como concessão do Estado, como complementaridade. Nesta mesma linha de preocupações, é importante explicitar, no inciso IV do parág. 1º do Art. 19, que seja requisito da autorização para o funcionamento das instituições privadas de ensino sua viabilidade econômica **com recursos oriundos exclusivamente da iniciativa privada, ressalvado o disposto no Art. 213 da Constituição**.

O capítulo V enseja, portanto, uma retomada do embate ideológico entre o público e o privado em novas bases, colocando-se hoje, com muita ênfase, a questão do repasse de verbas públicas para instituições privadas de ensino. Ele é essencial, ainda, para a democratização das estruturas de poder de todo sistema educacional, razão pela qual os dispositivos do texto aprovado referentes à composição e às atribuições do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação são extremamente

**Isto implica, evidentemente, na
compreensão
da sociedade brasileira enquanto
totalidade social concreta, ...**

com prioridade, em seus Planos e Orçamento, os recursos e as condições materiais e institucionais necessárias, e vinculando essa atualização aos planos de carreira docente” (parág. 3º do Art. 100). **F o r m u l a ç ã o**, como se vê muita

polêmicos.

**C) Dos profissionais da educação
(Cap. XVII):**

Esse capítulo, destinado à formação e à carreira dos profissionais da educação, talvez represente ao nível das bases da nova LDB, o mais significativo avanço em relação às legislações anteriores, na medida em que incorpora muitas das conquistas ou reivindicações de entidades sindicais, viabilizando principalmente a valorização dos profissionais da educação básica: necessidade histórica e condição indispensável à qualidade do ensino.

No que se refere à formação, uma reivindicação que remonta aos pioneiros é contemplada: os docentes da educação básica deverão ser formados “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, embora “admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Art. 100). Além disso, “será exigida especialização, preferentemente em nível superior, para professores que atuem em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação indígena e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras áreas, a critério do respectivo Sistema de Ensino” (parág. 12). Nada mais promissor, em termos de uma lei, para resgatar a qualidade de ensino no país, de que o Estado propicie condições (de acesso e permanência) para esta formação e assegure, igualmente, a sua qualidade, o que remete à política educacional para a educação superior. Em termos de condições, o texto aprovado estabelece que “o Sistema Nacional de Educação e os Sistemas de Ensino, em suas áreas de jurisdição, promoverão, por todos os meios, a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando

satisfatória.

Quanto à carreira (Art. 105), os docentes da educação básica passam a ser regidos praticamente pelos mesmos critérios e terão vantagens idênticas às dos docentes das instituições federais de ensino superior (Art. 84), embora alguns itens das respectivas carreiras ainda mereçam questionamentos e/ou aprimoramentos. Mantidos e cumpridos os dispositivos legais referentes à formação e à carreira dos docentes e à conquista de uma política salarial que remunere condignamente os trabalhadores da educação, ter-se-ão novas bases para a concretização de uma educação básica de qualidade.

É lamentável, contudo, o tratamento que é dado aos docentes da rede privada básica de ensino, cuja carreira “obedecerá às disposições da legislação trabalhista e às normas que deverão constar dos seus estatutos ou regimentos, observadas quando pertinentes, as diretrizes deste artigo” (parág. 2º do Art. 100). O mesmo acontece com os docentes das instituições de ensino superior privadas: “as disposições relativas ao pessoal docente constarão dos seus estatutos, regimentos e planos de carreira” (parág. 3º do Art. 84). Ora, se a LDB disciplina a educação escolar, definindo seus princípios - e um deles é o da valorização do profissional da educação - é contraditório que exclua os docentes das instituições privadas dos mecanismos que asseguram essa valorização. Isto se torna ainda mais grave quando se conhece a lógica empresarial que rege a grande maioria das instituições de ensino privadas. Se de fato a valorização dos profissionais da educação é condição indispensável para a qualidade do ensino e se esta qualidade deve ter um “padrão comum”, também ela está essencialmente comprometida com este tratamento diferenciado.

**D) Recursos para Educação
(Cap. XIX)**

O Projeto amplia as fontes existentes de recursos para a educação e cria novas:

- a) 18% da arrecadação de impostos da União e 25% dos Estados e Municípios - Art. 107;
- b) fixa o salário-educação em 3,5% da folha de salários, inclusive dos salários-base de titulares, sócios e diretores, dirigido para o ensino fundamental público - Arts..1 14 e 116;
- c) institui o salário-creche de 1% da folha de salários, inclusive dos salários-base de titulares, sócios e diretores, dirigido para o ensino infantil público - Art. 118;
- d) transitoriamente, 20% do FINSOCIAL.

O projeto da ANDES-SN prevê, além dessas modalidades, 25% dos Fundos de Participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, incentivos fiscais com abatimento de até 10% do imposto de renda de pessoas físicas e jurídicas (Arts.. 104 e 113), como novas formas de financiamento à educação.

Mas o tratamento dos recursos na LDB está vinculado à Constituição. Como na Constituição de 1988 a escola privada alargou seu espaço, o projeto de lei da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados não consegue estabelecer-lhe qualquer limite. Por isso, escancara as portas para bolsas de estudos, pesquisa e extensão (Art. 105, parág. 1º e 3º) e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (Art.108). Há limitações que poderiam ter sido interpostas, tais como submeter a transferência de recursos públicos para a escola privada ao critério de estar assegurado “o atendimento da demanda qualitativa e quantitativa de todos os graus” na escola pública; ou o estabelecimento de um patamar mínimo de recursos de pesquisa e extensão que deveriam ir para as Instituições de Ensino Superior públicas (cf. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação da ANDES-SN, Arts. 118 e 119).

O Projeto de Lei da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados também cria um processo moroso e extremamente burocratizado para a captação e repasse dos recursos do salário-educação e do salário-creche (Art. 117) dificultando o funcionamento dessas importantíssimas fontes de

recursos.

Ao apagar das luzes, durante a apreciação do projeto na Comissão de Finanças e Tributação, o lobby privatista incluiu emendas que resguardam a liberdade dos empresários do ensino de cobrar matrículas, praticamente sem restrições de um possível controle estatal ou mesmo de setores da sociedade organizada que tem a ver diretamente com a escola.

2.2 - QUESTÕES POLÊMICAS

Essas questões dizem respeito à composição e às atribuições do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação (cap. V), ao ensino médio e à formação técnico profissional (cap. X e XI) e à avaliação externa das instituições de ensino superior (cap. XIII). Merece atenção cuidadosa, ainda, o capítulo XVI, dedicado à educação a distância. Além de fundamentais, tais questões tem se revelado extremamente controvertidas e complexas, inclusive nas avaliações internas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

a) Fórum Nacional de Educação (cap. V)

Aproposta de um Fórum Nacional de Educação é profundamente inovadora no sentido de viabilizar um espaço representativo e democrático de efetiva intervenção das entidades representativas da sociedade civil organizada na definição dos rumos da educação nacional. Daí porque a

**A defesa da educação pública
... implica em não nivelar o
dever do Estado .. à
“liberdade de ensino”**

ANDES-SN defende que este Fórum seja a instância máxima de deliberação e avaliação da política nacional de educação e, especialmente, de definição das diretrizes e prioridades dos Planos Nacionais de Educação. Tendo um caráter congressional e reunindo-se, ordinariamente, de 30 em 30 meses, este Fórum deve ser promovido e coordenado, conjuntamente, pelas Comissões de Educação do Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação e pelo

Conselho Nacional de Educação, sendo constituído por membros democraticamente eleitos, com predominância marcante de entidades representativas da sociedade civil (cf. projeto de LDB da ANDES-SN, 1990, Arts. 17 e 18).

O projeto aprovado na Comissão de Educação define (Art. 10, parág. único) o Fórum como “instância de consultas e de articulação com a sociedade”, integrante do Sistema Nacional de Educação. No artigo 25, o texto aprovado estabelece que este Fórum se reunirá quinzenalmente, precedendo a elaboração dos Planos Nacionais de Educação, “de modo a manifestar-se a respeito de suas diretrizes e prioridades”. Promovido e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, com a colaboração das Comissões de Educação do Congresso Nacional e do MEC, o Fórum apresenta uma composição em que predomina a representação de entidades e instituições direta ou indiretamente ligadas à sociedade política. Retirando o caráter deliberativo e congressional do Fórum e lhe dando uma composição insatisfatória, o texto aprovado enfraquece o caráter político inovador deste Fórum, essencial ao avanço da própria democratização da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que fortalece o peso político do Conselho Nacional de Educação, conferindo-lhe atribuições excessivas e burocráticas, além de uma composição insatisfatória. Considerando que essas duas instâncias são cruciais e intrinsecamente relacionadas, é imprescindível uma análise acurada do texto aprovado, de modo a evitar que o Fórum possa se tornar inócuo ou desvirtuado de sua concepção original e que o Conselho Nacional de Educação não venha a se tornar um substituto do atual Conselho Federal de Educação, cujo caráter burocrático e cuja estrutura de poder têm sido fortemente criticados.

b) Profissionalização do ensino médio (caps. X e XI)

Os capítulos X e XI necessitam de uma confrontação cuidadosa, no que se refere ao caráter profissionalizante do ensino médio. É preocupante, no



capítulo XI, a criação de um sistema independente de formação de mão de obra, em si mesmo reforçador da tão criticada dualidade do sistema educacional brasileiro. Este capítulo tem implicações sérias no sentido da possibilidade de mascarar as deficiências da oferta da educação escolar básica, da destinação de recursos públicos para as empresas privadas e da organização de um Sistema Nacional de Formação Profissional, independentemente das normas estabelecidas, no próprio projeto de LDB, para o ensino fundamental e médio. A composição do Conselho Nacional de Formação Profissional propicia, ademais um forte controle deste sistema paralelo pelas classes dominantes. Será dramático se a perspectiva de vinculação da educação com o mundo do trabalho resultar numa reedição, em novas roupagens, da dualidade implantada na legislação educacional do Estado Novo ou da profissionalização prevista na lei nº 5692/71.

c) Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Cap. XIII)

A concepção, os objetivos, os procedimentos e critérios aprovados para a avaliação institucional das instituições de ensino superior são tão ou mais preocupantes. Reduzindo esta avaliação a um simples mecanismo de aferição do “padrão científico” dessas instituições, o texto estabelece que o processo de avaliação seja feito para fins de “credenciamento como universidades”, pelo Poder Público, das instituições que comprovem “alta qualificação científica”, nos termos da lei. Tal avaliação será de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, através de “Comissões Autônomas de Especialistas”, com apoio administrativo e técnico do MEC (Art. 69, parág. 1º). O credenciamento de instituições como universidades deverá ser feito mediante “lei do

Congresso Nacional, de iniciativa do Presidente da República, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, à vista do relatório de avaliação da Comissão prevista no parágrafo 1º. O termo de validade do credenciamento inicial ficará a critério do Conselho, dependendo das condições existentes na instituição e a sua renovação será feita por Decreto do Presidente da República, à vista de parecer favorável do Conselho. Em caso de parecer contrário à renovação ou ao credenciamento, caberá ao Presidente da República submeter ao Congresso Nacional projeto de lei suspendendo ou cancelando a credencial de universidade, devendo o mesmo ato especificar se o estabelecimento permanece autorizado a funcionar, na condição de "instituição de ensino superior não universitária". Nesta hipótese, e em se tratando de "instituição multi-escolar", a Universidade passará a ser um "Centro de Ensino Superior". O artigo 70 estabelece, em seguida, os "requisitos mínimos" para o credenciamento, entre os quais merecem destaque: produção científica comprovada; infraestrutura para o ensino e pesquisa, em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações; oferta de curso de mestrado ou doutorado, com base nas atividades de pesquisa e produção científica e tecnológica.

Como se vê, os dispositivos aprovados, no seu conjunto, provocam no mínimo, impacto, se forem considerados os requisitos acima apontados (a infra-estrutura condiciona fortemente os demais) e o contexto histórico, objetivo, da mais profunda crise em que se acha mergulhada a Universidade Pública Brasileira, em decorrência da política privatizante e de descaso de sucessivos governos para com o ensino superior, política esta hoje mais que nunca agudizada. Conjunturalmente, se aplicada agora, a LDB estaria operando o fim da grande maioria das universidades públicas e sua transformação em centros de ensino superior. Historicamente ao nível legal estaria retrocedendo a épocas anteriores ao Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) que, embora através de mecanismos de simples junção de instituições isoladas, buscava instaurar, no Brasil, com muito atraso, o ente Universidade. Cabe perguntar: qual o mérito dessa proposta? Que funções seriam exigidos para o seu funcionamento? A gravidade dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira exige, mais que nunca, o

concurso do patrimônio público que são as universidades para a sua resolução. A Universidade Pública, enquanto "locus privilegiado" da produção e socialização de conhecimentos, enquanto espaço crítico e fecundo, precisa (re)viver, expurgada, sem dúvida, das sérias distorções que lhe foram impingidas pelo autoritarismo, pelo clientelismo e outros "ismos" que caracterizam a ideologia e a cultura brasileira. Mas este (re)nascido não se daria, também, por "lei do Congresso Nacional, de iniciativa do Presidente da República" (se este fosse o seu intento), a partir de avaliações de Comissões de Especialistas (por mais competentes, legítimas e democraticamente constituídas que o fossem). Não é com esta concepção, com estes objetivos e com estes procedimentos que a avaliação poderá ser um dos instrumentos de resgate da Universidade Pública. Se entendida como um processo permanente, historicamente referenciado, democrática e coletivamente construído pelos que fazem a Universidade, sem dúvida ela poderá contribuir para essa (re)construção, pelo dimensionamento das razões estruturais e conjunturais da crise enfrentada, pela (re)definição de sua função social, pelo estabelecimento público e coletivo de procedimentos no sentido das necessárias correções das distorções que hoje a afligem. A nova LDB, definindo esses parâmetros (ou diretrizes) e deixando a autonomia didático-científica e pedagógica das Universidades a sua implementação, muito poderia contribuir nesta direção.

A ANDES-SN, particularmente empenhada nesta questão, tem alertado publicamente para os sérios riscos dessa proposta de avaliação institucional, desde a sua divulgação nos substitutivos, a eles contrapondo princípios e propostas de avaliação interna e externa das instituições de ensino superior (cf. Projeto de LDB da ANDES-SN, artigos 82 a 92). É fundamental que os questionamentos e as propostas do Sindicato sejam considerados na avaliação do projeto de LDB aprovado, sobretudo em seus artigos 69 e 70, que tratam mais especificamente dessa questão.

d) Educação à distância (Cap. XVII)

A educação à distância, a despeito do caráter inovador e ousado de que se reveste, também merece atenção cuidadosa, face aos riscos e implicações do conjunto dos dispositivos do capítulo XVII. A

preocupação central, neste caso, é a de que esta forma de ensino não enfraqueça a educação escolar como espaço privilegiado do processo educativo, com prejuízos, para uma educação básica que se pretende unitária e para a qualidade do

Reivindicações e desafios históricos são retomados, acrescidos de novos, impostos pela difícil conjuntura ...

ensino, por mais sofisticados que sejam os meios utilizados. Neste sentido, é questionável que esta forma de educação possa conferir certificados e diplomas de validade nacional, por maiores que sejam os cuidados normativos, de planejamento e execução dos programas de educação à distância. Considerando tais questionamentos e as implicações político-ideológicas de concessões feitas para veiculação desses programas nos meios de comunicação, melhor seria conferir-lhe caráter apenas complementar, restringindo às universidades públicas a competência para planejar, produzir e avaliar tais programas, em consonância com as normas estabelecidas em lei.

CONCLUINDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A NOVA LDB

O projeto de lei aprovado, em seus aspectos conservadores e contraditórios, em seus avanços e em seus pontos polêmicos, constitui, sem dúvida, uma expressão legítima e concreta do movimento real da sociedade brasileira, hoje, em torno da educação nacional. Ele traduz, ainda, o amadurecimento dos envolvidos no processo sobre questões cruciais para uma real democratização da educação e da sociedade brasileira. Reivindicações e desafios históricos são retomados, acrescidos de novos, impostos pela difícil conjuntura nacional e internacional.

A nova LDB poderá contribuir ou não para operar transformações profundas na sociedade brasileira, dependendo de sua inserção num plano geral de leis essenciais que regulamentem a Constituição, das condições de infra-estrutura para a sua aplicação, da adequação dos seus

objetivos e conteúdos às necessidades reais do contexto sócio-econômico e político brasileiro, enfim, dos “homens que a aplicarem” (19).

Neste momento de sua tramitação além da elaboração e

Convém assim, resgatar a trajetória das lutas em torno da educação no país, no contexto das relações Estado-Educação-Sociedade, ...

apresentação de emendas, o desafio fundamental é o da massificação das discussões em torno do projeto de lei aprovado, na perspectiva do seu conteúdo (diretrizes e bases, fins e meios), do seu significado histórico e da sua importância política: “A LDB precisa sair dos gabinetes e descer às ruas. Invadir as salas de aula. Entrar pelos sindicatos. Constituir objeto de discussão de estudantes, pais e todos os grupos de trabalhadores da sociedade. Tal ação de massa dará certamente um ímpeto à democratização do ensino, à transformação da educação em prioridade e à busca de soluções concretas para os maiores problemas da educação brasileira” (20). As perspectivas da educação escolar devem ser ponto essencial dessa discussão:

“A educação escolar precisa entrar em conexão com processos históricos, que foram interrompidos pelo Estado Novo, pela ditadura militar e pela chamada “Nova República”: a revolução democrática, entendida nesse plano como um processo global de transformação da sociedade e de crescente distribuição igualitária de oportunidades educacionais; a descolonização, como auto-emancipação cultural da escola, do sistema de ensino e da nação; a revolução nacional, concebido como liberação dos oprimidos, dentro e fora das escolas, e de expansão da capacidade criativa e a multiplicação do talento interno, de modo a vincular-se a universidade e a pesquisa à promoção de descobertas que tornem supérfluos os acréscimos culturais e o desenvolvimento da civilização como um controle direto, por dentro e à distância, da nossa vida por potências e grandes empresas estrangeiras.

Essas revoluções são produtos da ação coletiva dos homens. Se não florescerem dentro das escolas, não farão parte das estruturas mentais dos brasileiros. Elas terão um âmbito bem distinto sob o capitalismo e outro, bem distinto, sob o socialismo.

Isso também deve ser aprendido, para que os estudantes e os adultos, que receberem uma educação democrática pluralista, saibam qual é o significado da ordem social vigente, de sua reforma ou de sua negação e destruição.

A escola que prende a imaginação humana ao meio social imediato sacrifica a percepção de alternativas que provém das correntes mundiais da evolução do homem e da civilização. Cumpre quebrar essas cadeias, por meio de uma educação escolar implantada em sua época histórica. Seremos capazes de realizar tal tarefa mínima em plena transição para o século XXI?” (21).

Este, o nosso desafio e a nossa perspectiva histórica.

***Ignez Navarro de Moraes** é professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa e integrante dos Grupos de Trabalho de Política Educacional da Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba João Pessoa e da ANDES-SINDICATO NACIONAL.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. SAVIANI, Dermeval. Contribuição à elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases: um início de conversa. Texto apresentado à XI Reunião Anual da ANPED. Porto Alegre, abril de 1988. (mimeo).
2. FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. (6ª ed). São Paulo, Moraes, 1986.
3. A Constituição de 1937, em seu artigo 129, assumia textualmente essa dualidade, ao falar de “escolas técnicas para as classes menos favorecidas”.
4. Muito se tem analisado, sob diferentes enfoques, o Movimento Renovador, inclusive dimensionando suas fragilidades, suas inconsistências, seus limites e alcance. Para uma apreensão global do significado histórico deste Movimento, dos seus fundamentos e reivindicações, de suas vitórias e derrotas, recomenda-se a leitura de ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil. (5a. ed.). Petrópolis, Vozes, 1984.
5. ROMANELLI, op. cit.: 175.
6. FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus, 1966.
7. SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1988.
8. FERNANDES, 1966. op. cit.: 405.
9. FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989.

10. FERNANDES, Florestan. A constituição inacabada. São Paulo, Estação Liberdade, 1989a.

11. Neste contexto, merece destaque o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, em seu caráter autônomo e democrático, aglutinou educadores de todo o país na perspectiva do redimensionamento político-pedagógico dos cursos de licenciatura e de valorização do profissional da educação. Mantendo-se e avançando no conteúdo e formulação de propostas, esse Movimento, até julho de 1990, era coordenado por uma Comissão Nacional dos Cursos de Formação, criada em 1983. Em seu último Encontro Nacional, o Movimento se organizou na ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, que continua presente no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

12. Tais siglas correspondem, respectivamente, a: Associação Nacional de Educação, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar, Confederação de Professores do Brasil, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Central Geral dos Trabalhadores, Central Única dos Trabalhadores, Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras, Federação Nacional de Orientadores Educacionais, Ordem dos Advogados do Brasil, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, União Brasileira de Estudantes Secundaristas e União Nacional de Estudantes. Uma avaliação do funcionamento desse Fórum é feita por MICHILIS, Carlos (et al.) Cidadão constituinte - a saga das emendas populares. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989:89.

13. Nessa retomada, o Fórum tem contado com a presença das seguintes entidades: ANDE, ANDES-SN (transformada em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANPED, CEDES, DNTE/CUT (Departamento Nacional de Trabalhadores em Educação da CUT), CNTE (Confederação Nacional de trabalhadores em Educação) e, mais recentemente, da CONAM (Confederação Nacional de Associações de Moradores), do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e da ANFOPE.

14. GTPE/ANDES-SN. “A LDB no Congresso Nacional”, in: ANDES-SN, LDB. Projeto aprovado no IX Congresso Nacional da ANDES-SN. 1990: IV.

15. O primeiro projeto de LDB a tramitar na Comissão de Educação da Câmara, de autoria do Deputado Octávio Eliseo, tinha forte inspiração nas contribuições da ANPED que, por sua vez, muito se fundamentou no trabalho do professor SAVIANI, op. cit..O projeto de LDB do Deputado Octávio Eliseo, que também incorporou originalmente várias propostas da Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANDES-SN foi, portanto, a referência básica (em suas várias versões) para o primeiro substitutivo do relator da Comissão.

16. GTPE/ANDES-SN, op. cit.: IV.

17. Aprovado nas Comissões Permanentes da Câmara, o projeto aguarda sua inclusão na pauta de discussão do plenário da Câmara dos deputados.

18. GTPE/ANDES-SN. Emendas ao Projeto de LDB aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal, apresentadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Brasília, agosto de 1990, mimeo: 2.

19. ROMANELLI, op. cit.: 179.

20. DAL ROSSO, Sadi. “LDB. Projeto aprovado pelo IX Congresso Nacional da ANDES-SN” (Apresentação).

21. FERNANDES, 1989, op. cit.: 32.

22. ANDES-SN. LDB. Projeto aprovado pelo IX Congresso Nacional. Londrina, 06 a 10 de fevereiro de 1990. (mimeo).

ENTREVISTA PAULO FREIRE

A PAIXÃO DE MUDAR, DE REFAZER, DE CRIAR...

A ANDES - SINDICATO NACIONAL foi a São Paulo conversar com Paulo Freire, o educador brasileiro mais conhecido e premiado mundialmente. Paulo Freire falou de suas idéias sobre a Universidade, a educação em geral e de seu trabalho atual na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

ANDES-SN: A Universidade não tem sido um tema tratado por você com frequência, pelo menos de modo explícito. Entretanto a educação como prática da liberdade tem relação com a Universidade democrática. Como você vê esta relação?

PAULO FREIRE: De fato, explicitamente, não tenho falado muito da Universidade mas implicitamente sim. Isto não quer dizer que não me preocupe ou não goste da Universidade, aliás eu sou um professor universitário. O problema da Universidade Brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade. Veja o problema do analfabetismo. Ela simplesmente o ignora, passa ao largo. É verdade que existem exceções. A Universidade Federal da Paraíba vem se preocupando com o problema mas é preciso que outras, também, se voltem para estudar, pesquisar o problema da alfabetização de adultos e crianças. Embora

o analfabetismo não seja um problema apenas pedagógico, a formação de nossos professores, por exemplo, precisa ser mais cuidada. É preciso que leiam autores como Emília Ferreiro, Vigolsky Snyders e outros. Mas é importante que os textos sejam contextualizados. É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico. É preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura do mundo e, este não é um problema apenas da alfabetização, como possa parecer a alguns. Na Universidade, às vezes, os professores esquecem totalmente esta questão. Veja, quando o aluno trabalha com um texto ele, às vezes sequer contextualiza este texto. É necessário que ele situe o autor no tempo, que compreenda o momento em que o autor escreveu e relacione com o momento atual do leitor. Educador e educando precisam superar a posturas ingênua e vivenciar uma prática concreta de construção da história. Em relação à questão

da democracia é preciso muito mais, é preciso democratizar a Universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à Universidade mas também as relações internas da Universidade precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes. Às vezes, nos apegamos a um certo ritualismo mecânico e não avançamos na democratização das relações entre os diferentes segmentos da Universidade. As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas.

ANDES-SN: A alfabetização é um tema sobre o qual você inovou e, assim, se projetou mundialmente. Como você vê o problema no Brasil hoje?

PAULO FREIRE: É claro que não podemos achar que o que servia para o Brasil da década de 60, serve hoje. O país mudou mas o problema do analfabetismo permanece e tem-se feito muito pouco neste sentido. Aqui em São

Universidade e Escola Básica

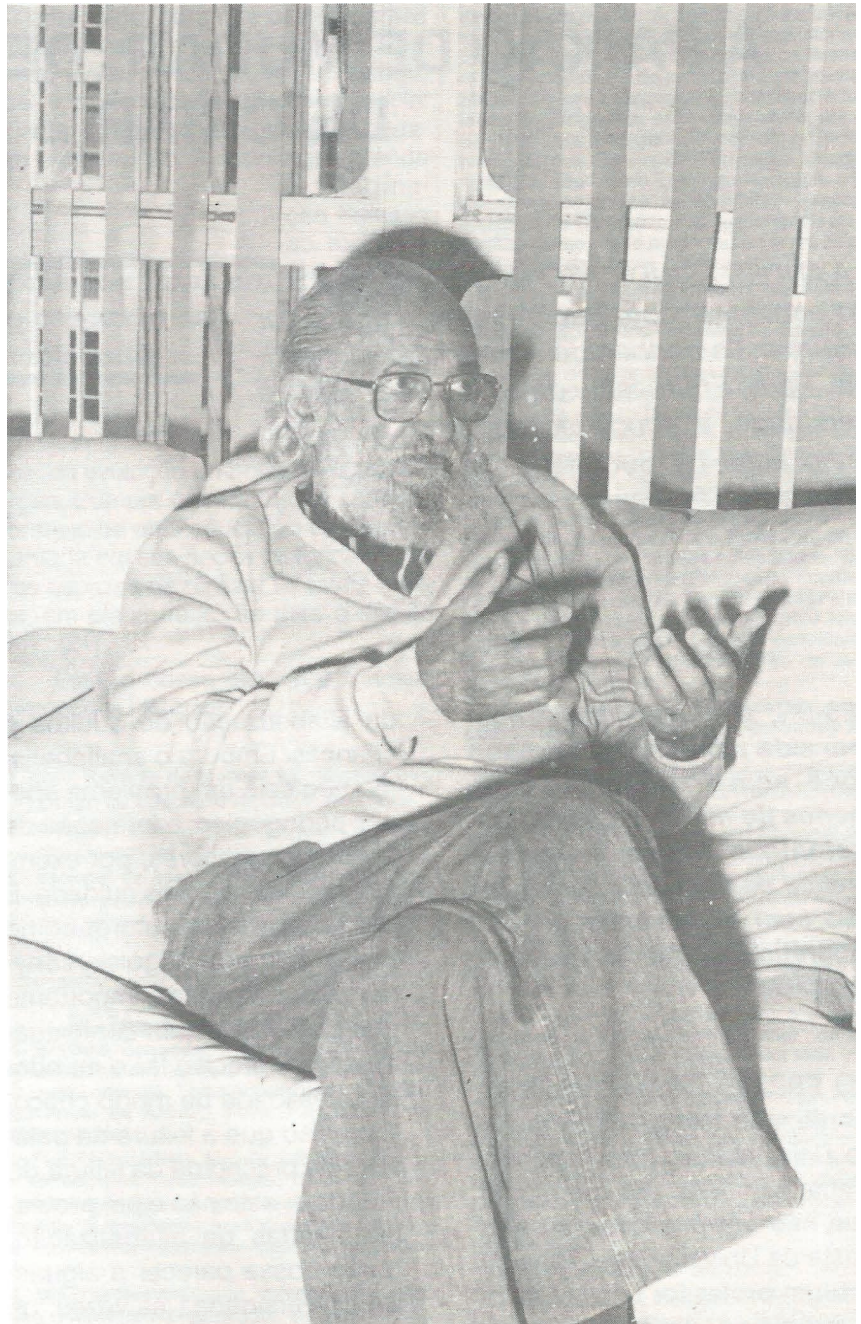
Marcio Novaes

Paulo estamos trabalhando com algumas Universidades, através de convênios com a Secretaria e estamos fazendo um trabalho que acredito seja uma importante contribuição à educação do trabalhador. Estamos desenvolvendo uma amplo programa de alfabetização e pós-alfabetização coordenado pelo Moacir Gadotti. E o "MOVA" como é conhecido. Aqui, a educação do trabalhador, (criança, jovem e adulto) vem sendo tratada de modo integrado. Não adianta continuarmos nos preocupando apenas com a alfabetização do adulto quando a escola continua expulsando os alunos que vão engrossar o contingente de adultos analfabetos. É preciso alfabetizar os adultos, mas também criar condições para que a escola não continue produzindo analfabetos. É preciso uma transformação radical que mude a cara da escola. Certamente que a mudança da própria situação sócio-econômica do povo brasileiro é fundamental.

ANDES-SN: Enquanto Secretário de Educação de um Município tão complexo como é São Paulo, você deve estar vivendo uma experiência muito rica. Quer falar sobre ela?

PAULO FREIRE: Eu teria muita coisa para contar. Prefiro, porém, dizer uma coisa rápida e sinceramente: não me arrependo de ter aceito o convite de Erundina para fazer com ela e um bando de gente boa, esta caminhada. Não me arrependo. Mas, não é fácil mudar.

ANDES-SN: Você é um dos



educadores brasileiros mais premiados no exterior Recentemente esteve na Europa. ande recebeu um prêmio. Em que consistiu esse prêmio?

PAULO FREIRE: Na verdade nestes 16 meses em que sou Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, estive algumas vezes no exterior. Gostaria de dizer que,

em nenhuma destas viagens, a administração pública teve de gastar sequer um cruzeiro. Têm sido todas estas viagens financiadas pelos organismos que me convidam e que são ora Universidades, ora administrações municipais, ora órgãos internacionais. No próximo mês de maio, por exemplo, estarei me ausentando de São Paulo

para receber o doutoramento honoris causa da Universidade de Massachusets, nos Estados Unidos. Depois que assumi como secretário este é o terceiro doutoramento que recebo e, nestas ocasiões, de modo geral, falo do que fazemos e do que não podemos fazer à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tenho uma compreensão diferente, não provinciana das relações que o administrador de um setor de trabalho da municipalidade sobretudo de uma Cidade como São Paulo, deve ter com outras partes do mundo. Não me considero turista. Sou um educador engajado, mesmo que nada tenha contra turistas.

ANDES-SN. O que está mudando na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo e em que consiste esta mudança?

PAULO FREIRE: A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo compreende uma rede de 653 escolas onde funcionam 18.305 classes regidas por 26.966 professores atendendo a 676.239 alunos. Ao assumir a Secretaria, nos comprometemos a construir uma educação pública, popular e que tenha como marca principal a educação como prática da liberdade. Entende-se a escola como um espaço de educação popular voltado para a formação social crítica e para a sociedade democrática. A escola aberta para que o povo participe coletivamente da construção de um novo saber que leve em conta suas necessidades e se torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria escola. Nesta perspectiva,

a escola é também centro irradiador de cultura popular em permanente recriação e também espaço de organização política das classes populares. O trabalhador deve encontrar nesta escola um lugar de debates de idéias, soluções, reflexões onde sistematizando sua própria experiência encontrará menos de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. Temos quatro grandes prioridades que não são hierárquicas mas concomitantes. As mudanças estão se dando, ao mesmo tempo nos currículos, entendidos de modo amplo, nas próprias condições físicas da escola no professor que está realizando um amplo programa de formação permanente e na questão da alfabetização de jovens e adultos que já estavam fora da escola. Está mudando além disso a forma de se processar a mudança que está sendo compartilhada, participativa. Estamos construindo progressivamente uma escola pública, popular, autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito.

ANDES-SN: No seu livro Medo e Ousadia você diz que os professores deveriam ter nas mãos, através de suas organizações, não só a defesa dos salários, mas o processo de sua formação permanente. Pode falar sobre esta questão?

PAULO FREIRE: Estou convencido, em primeiro lugar e nisto não estou só, de que a luta dos professores e professoras, jamais deixando de lado a reivindicação salarial, deve

ir mais além dela. Ir mais além da reivindicação salarial significa lutar por melhores condições de trabalho que, proporcionando maior conforto às educadoras e educadores lhes ofereçam caminhos à criatividade. O descaso a que vem sendo relegada a educação entre nós é tal que se torna fácil reconhecer quão difícil é deixarmo-nos tocar pela paixão de mudar, de refazer, de criar, o que nos empurraria a ir mais além da reivindicação salarial. É neste sentido que a clareza política em torno do que fazemos como educadores ou educadoras, em torno de nosso sonho que é político, se impõe a nós como necessidade de nosso quefazer. Quanto mais criticamente claros nos tornamos em face de, a favor de que e de quem, contra que, e contra quem somos educadoras e educadores, tanto melhor percebemos que a eficácia de nossa prática exige de nós competência científica, técnica, e política. Jamais uma sem a outra. Jamais clareza política sem saber científico. Jamais este com ares de descomprometido. Na linha destas reflexões é que me parece fundamental o papel político-pedagógico das entidades da categoria. Tudo o que puder ser feito como contribuição à formação permanente de seus quadros numa prática e numa visão que não dicotomize o político do científico, deve ser feito.

ANDES-SN: Há cerca de dois anos atrás, falando das perspectivas da educação, você apontava como tarefa fundamental deste final de século a tarefa da libertação e apontava a prática educativa como processo de resgate da

Universidade e Escola Básica

liberdade. Como se dá esse resgate?

PAULO FREIRE: Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana. O que ameaça a liberdade não é, porém, o limite de que precisa para ser e sem o qual, deixando de ser, vira licença. O que ameaça a liberdade é o arbítrio que, despótico, se faz autoritarismo. Há sempre ameaças rondando a liberdade que, por isso mesmo, precisa estar desperta. A libertação é o processo permanente de busca da liberdade que não é ponto de chegada mas sempre de partida. Se hoje faminto e cansado, preciso de pão e repouso, amanhã, alimentado e dormido, descubro que preciso de som, de imagem, de palavra escrita. Ontem, precisado do fundamental para viver, não percebia o significado do ato arbitrário que fez mudar uma estação de rádio ou silenciou um jornal ou proibiu a venda de um livro. A luta pela liberdade implica um mínimo de sentimento e de percepção da falta da liberdade. Esta luta vem dando sentido à minha prática de educador. Lutar pela libertação, como busca permanente, é a forma que encontro neste final de século, para ser autenticamente gente.

*Entrevista concedida, em abril de 1990 a Maria Clóris Magalhães Almeida (Diretora da ANDES-SN - Gestão 88/90 e Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

II CTE-DF

**CONGRESSO
DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO DO DF**

Temas

*Educação
como prática
da Liberdade*

- **Educação**
- **A História do Ponto de Vista dos Trabalhadores**
- **Sindicalismo: estrutura e história**

LOCAL: Centro de Convenções
DATA: 14 a 18 de outubro 1988

Promoção:
▪ **SINPRO/SAE - FILIADOS À CUT**

**PROJETO DE LEI
DE DIRETRIZES
E BASES DA
EDUCAÇÃO
NACIONAL**

**ANDES-SINDICATO
NACIONAL**



APRESENTAÇÃO

A ANDES-SINDICATO NACIONAL lança a público uma proposta de LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.

Esta proposta traz a marca do produto coletivo. Contém o desejo e a expectativa de milhares de docentes do ensino superior espelhados pelo Brasil.

Amplamente divulgada, a proposta dá continuidade a um traço histórico da ANDES-SN, enquanto sindicato: a intervenção na política educacional. Recordando a ANDES-SN já produziu uma proposta para a universidade brasileira e outra para a Constituinte de 1988. Agora é a vez da LDB. Esta é uma das formas pelas quais a ANDES-SN sobrepõe-se à luta corporativa: apresenta idéias de interesse para a maioria trabalhadora da sociedade.

Um empreendimento deste porte é previsto para ser instrumento e arma no embate ideológico. Como a transição da Nova República constituiu uma farsa e sua política educacional um engodo, o embate ideológico é travado hoje sem contornos muito nítidos. A matriz neoliberal constitui uma das tendências mais importantes, com seu apelo à lógica empresarial como modelo para a educação, à redução do papel do Estado na educação, à autonomia universitária, enquanto forma de cada universidade gerar seu orçamento, mantido o controle político do Estado sobre as instituições e

teses semelhantes. A seu lado estão os ideólogos que constituíram a política educacional do regime militar. É importante, também, o papel exercido pelos atuais dirigentes do MEC. Há ainda outras críticas sem maiores definições, exceto interesses imediatos não atendidos. Nosso projeto de LDB contempla a luta que sempre travamos pela escola pública, gratuita, laica, democrática, crítica e de qualidade.

Essas idéias indicam que o projeto de LDB servirá, num momento circunstancial, para o enfrentamento parlamentar. Destina-se a muito mais que isso. A LDB precisa sair dos gabinetes e descer às ruas. Invadir as salas de aula. Entrar pelos sindicatos. Constituir objeto de discussão de estudantes, professores, funcionários, pais, membros de sindicatos e todos os grupos trabalhadores da sociedade. Tal ação de massa dará certamente um ímpeto à democratização do ensino, à transformação da educação em prioridade e à busca de soluções concretas para os maiores problemas da educação brasileira. Essa, a nossa ousadia; essa, a nossa vontade.

SADI DAL-ROSSO

Presidente da ANDES-SINDICATO NACIONAL
(Gestão 88190)

Josemar Gonçalves/Jornal de Brasília



A LDB precisa sair dos gabinetes e descer às ruas ...

A ANDES-SINDICATO NACIONAL E A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

1. RETROSPECTIVA DAS LUTAS

O Movimento Docente vem trabalhando suas propostas para a educação desde a criação das Associações de Docentes e, articuladamente, a nível nacional, desde a fundação da ANDES-SINDICATO NACIONAL. A defesa da escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente competente tem sido uma das mais caras e claras bandeiras de nosso movimento, inserindo-se aqui a defesa e construção da universidade pública. Ao longo da história do Movimento Docente, travamos lutas cotidianas contra a mercantilização e sucateamento da educação pública, em franca implementação não apenas pelos proprietários das instituições particulares do ensino, quanto, de forma ainda mais violenta, pelos seus porta-vozes no poder.

Ao defender a gratuidade e a qualidade da escola pública para todos e em todos os níveis optamos por uma concepção que entende a educação como um dos instrumentos sociais para a construção da cidadania plena, engajada e crítica, capaz de contribuir para a transformação da sociedade e, consequentemente, da qualidade de vida da imensa maioria da população brasileira. Na luta pela viabilização desta concepção e das propostas dela decorrentes, tivemos já difíceis confrontos com o Estado e demais representantes da política educacional dominante: o bloqueio da implantação definitiva do projeto GERES, a participação no processo

Constituinte Nacional e nas Constituintes Estaduais.

Algumas de nossas vitórias, no entanto, têm sido constantemente ameaçadas e reduzidas. Os avanços conseguidos nas Instituições Federais de Ensino Superior com a Lei de Isonomia, as garantias constitucionais de gratuidade do ensino público, de democratização, de autonomia das universidades, de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, por exemplo, sofrem sérias ameaças neste momento em que se discute a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional.

2 - O PROJETO DA ANDES-SINDICATO NACIONAL PARA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (HISTÓRICO)

Este projeto é resultado da acumulação de discussões e posicionamentos do Movimento Docente em quase dez anos de luta.

Em 1982, a ANDES-SN lançou a primeira versão da Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira, exprimindo um projeto educativo para o ensino superior que continuou sendo construído e aprimorado nas instâncias máximas de deliberação do movimento: seus Conselhos e Congressos Nacionais.

Em 1987, aprovou a Plataforma do Docentes do Ensino Superior para a Constituinte, que expressava as teses fundamentais do Movimento para a nova Constituição Brasileira.

Antes mesmo da promulgação da nova Constituição, a ANDES-SN iniciava, através do seu Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE/ANDES-SN), os primeiros estudos e discussões sobre uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando-se o desafio de transcender as questões do ensino superior e discutir todo o sistema educacional brasileiro: da pré-escola à pós-



1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(Uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

1 A 4 DE JUNHO
UnB-Universidade de Brasília

Coordenação: ANDES-SN, CNTE, FASUBRA, UBES, UNE

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO:
DIREITO DE TODOS, DEVER DO ESTADO.

graduação.

A partir dos XVII e XVIII Conselhos Nacionais (Porto Alegre, junho de 1988 e João Pessoa, outubro de 1988, respectivamente), foram dados os primeiros passos no enfrentamento desse desafio. O GTPE/ANDES-SN liderou os debates e a formulação de propostas: coordenado por diretores da ANDES-SN e constituído por mais de uma dezena de Associações de Docentes (ADs - Seções Sindicais) (1), realizou inúmeras reuniões de trabalho, sediadas em Brasília, João Pessoa, Florianópolis, São Paulo, nas quais se evoluiu da elaboração de um projeto parcial para a formulação de um projeto global de LDB.

Além deste trabalho contínuo, a ANDES-SN, representada pelo seu GTPE, convocou e realizou um Seminário Nacional de Educação (Brasília, junho de 1989), conjuntamente com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Federação das Associações e Sindicatos dos Servidores das Universidades Brasileiras, a União Nacional dos Estudantes a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, entidades co-promotoras. Nele estiveram presentes muitas e expressivas entidades da sociedade civil, totalizando cerca de 400 participantes, que discutiram ampla e democraticamente um projeto de educação para a sociedade brasileira pautado no compromisso com a escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade.

O processo de discussão e votação do Projeto de LDB da ANDES-SN teve um de seus marcos no XIX Conselho Nacional, (Uberlândia, 9 a 13 de agosto de 1989), quando a primeira versão completa foi aprovada. Outro momento importante foi o do IX CONGRESSO NACIONAL DA ANDES-SN (Londrina, fevereiro de 1990) ocasião em que uma versão mais definitiva e aprimorada recebeu aprovação. Neste intervalo, o GTPE, a partir de discussões estimuladas nas ADs - Seções Sindicais e no seu interior, introduziu modificações, levantou questões para deliberação nos Conselhos da ANDES-SN de Aracaju - SE (30/05 a 02/06/90) e Campo Grande - MS (30/10 a 03/11/90). A versão ora publicada, resultante deste processo de "ir e vir", ainda será objeto de discussão e deliberação no X Congresso (Curitiba - PR), em fevereiro de 1991. Nela, estão destacados com asteriscos, os pontos que deverão ser objeto de deliberação do X Congresso.

O Movimento Docente conta, pois, com mais um importante instrumento de luta, coletiva e democraticamente construído, que tem sido e continuará sendo defendido junto aos parlamentares, via apresentação de emendas, quando o projeto for a Plenário. Espera-se que este instrumento, ao estabelecer bases efetivas para o desenvolvimento da educação pública que interessa ao conjunto dos trabalhadores brasileiros na busca de sua emancipação, seja parâmetro de nossa luta e articulação com as demais entidades da sociedade civil que defendem os mesmos

princípios e estão igualmente empenhadas na construção de uma sociedade democrática e justa.

Responsáveis pela elaboração e redação das sucessivas versões do Projeto de LDB da ANDES-SN: Prof. Francisco Miraglia (ADUSP), Profa. Géria Maria Montanari Franco (ADUFSCar), Profa. Ignez Navarro de Moraes (ADUFPb-JP), Profa. Maria Clóris Magalhães de Almeida (Diretora da ANDES-SN/ADURRJ), Profa. Maria Luiza Martins Aléssio (Diretora da ANDES-SN/ADUFEPE), Prof. Nicanor Palhares Sá (Diretor da ANDES-SN/ADUFMAT), Prof. Renato de Oliveira (ADUFRGS), Prof. Roberto Lopes Abreu (Diretor da ANDES-SN/ASDUERJ), Prof. Ronaldo Coutinho (ADUFF), Profa. Rosemary Conti (Diretora da ANDES-SN/ADUFC), Profa. Tanira Margarete Piacentini (Diretora da ANDES-SN/APUFSC). Além dos responsáveis mencionados acima, outros companheiros participaram, em diferentes momentos, do processo de elaboração deste Projeto e muito contribuíram para tornar possível este trabalho.

(1) Participaram deste trabalho, entre outras, as seguintes ADs-SSIND: ADUFPA, APRUMA, ADUFC, ADUFPb-JP, ADUFEPE, APUB, ADUFS-BA, ADUFG, ADUnB, ADUFU, ASDUERJ, ADUFRJ, ADUFF, ADUFSCar, ADUSP, ADUEL, APUFSC, ADUFRGS, ADUFPb.

O PROJETO DA LDB DA ANDES-SINDICATO NACIONAL5	CAPÍTULO VI - DA VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA13
TÍTULO I - DA EDUCAÇÃO5	TÍTULO VII - DA EDUCAÇÃO SUPERIOR14
TÍTULO II - DOS FINS DA EDUCAÇÃO5	CAPÍTULO I - DOS OBJETIVOS DA ORGANIZAÇÃO E DO FUNCIONAMENTO14
TÍTULO III - DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR5	CAPÍTULO II - DA GESTÃO DEMOCRÁTICA16
TÍTULO IV - DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO6	CAPÍTULO III - DA VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR19
TÍTULO V - DA ADMINISTRAÇÃO E DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO7	TÍTULO VIII - DA EDUCAÇÃO PARA CLIENTELAS ESPECIAIS19
TÍTULO VI - DA EDUCAÇÃO BÁSICA11	CAPÍTULO I - DA EDUCAÇÃO INDÍGENA19
CAPÍTULO I - DA EDUCAÇÃO INFANTIL12	CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA19
CAPÍTULO II - DO ENSINO FUNDAMENTAL12	(*) CAPÍTULO 111 - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL19
CAPÍTULO III - DO ENSINO MÉDIO12	TÍTULO IX - DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO20
CAPÍTULO IV - DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES13	TÍTULO X - DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO23
CAPÍTULO V - GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA13	TÍTULO XI - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS23

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º - A Educação abrange todos os processos educativos que têm lugar na sociedade, nas diversas atividades em que se produzem as condições da existência humana, especialmente no trabalho produtivo, nas instituições de ensino, nas instituições de educação infantil, nas instituições de pesquisa, nas relações familiares, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicação social.

§ 1º - A presente lei normatiza a educação escolar, que se desenvolve em instituições próprias, e abrangerá suas vinculações com as formas extra-escolares de educação, que se dão mediante múltiplos processos educativos, no trabalho produtivo e na prática social.

§ 2º - A escola é a instituição por excelência da educação formal e a relação professor-aluno, o centro do processo educativo que nela se desenvolve.

§ 3º - A educação escolar deverá incorporar a cultura decorrente dos modernos processos científicos e tecnológicos, de forma a responder às exigências da sociedade em que se insere a escola.

TÍTULO II DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 2º - A educação nacional, um dos instrumentos da sociedade para a promoção do exercício pleno da cidadania engajada e crítica, será fundamentada no trabalho como origem do conhecimento e fonte de riqueza e bem-estar sociais e nos princípios democráticos de liberdade, igualdade e solidariedade, tendo por finalidades:

I - promover a formação de cidadãos capazes da compreensão crítica da realidade social e do exercício de seus direitos e responsabilidades frente ao conjunto da sociedade;

II - promover a capacitação de cada

cidadão para o exercício e controle democráticos do poder e sua participação na definição das formas de organização social, política e econômica da região e do país;

III - promover ampla divulgação e discussão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, formando cidadãos capazes de analisar criticamente o uso sócio-político desses conhecimentos e de exercer o direito ao acesso e à produção dos mesmos no interior da sociedade.

IV - promover o fortalecimento da solidariedade nacional internacional, especialmente a integração latino-americana construindo uma cidadania que respeite as diversidades, a natureza e o patrimônio cultural da humanidade.

TÍTULO III DO DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 3º - A educação é um direito fundamental universal, inalienável e constitui dever do Estado. Todos devem ter oportunidades iguais de acesso à educação, entendida na forma do Art. 2º e seus incisos.

Parágrafo Único - O direito à educação escolar será assegurado pela instituição de um Sistema Nacional de Educação que garanta a oferta da escola pública e gratuita em todos os níveis, mantida pelo Estado.

Art. 4º - O dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - universalização da educação básica, em todos os seus níveis e modalidades, através de:

a) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, nos termos previstos nos Arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição,

b) oferta de ensino gratuito fundamental e médio de qualidade, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na

idade própria, vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou outras contribuições dos alunos;

c) cumprimento da obrigatoriedade imediata no ensino fundamental e da sua progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da Constituição, desta lei e dos planos nacionais de educação;

II - garantia do acesso do trabalhador adolescente à escola, nos termos do Art. 227, § 3º, III, da Constituição e do disposto nesta lei;

III - oferta e expansão de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, garantido o padrão unitário de qualidade, no que se refere à capacitação do corpo docente e ao provimento de recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao seu desenvolvimento; IV - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos trabalhadores, em condições e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, de modo a viabilizar e estimular sua permanência na escola;

V - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI - oferta de educação superior pública e gratuita.

§ 1º Os censos e chamadas escolares que serão considerados na elaboração dos planos nacionais de educação referir-se-ão à população em idade escolar para o ensino fundamental obrigatório e gratuito e para o ensino médio, levando em conta a extensão de sua gratuidade e obrigatoriedade.

§ 2º - Os censos referidos no parágrafo anterior referir-se-ão, ainda, aos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio em idade própria.

Art. 5º - Para que se efetue o cumprimento do dever do Estado para com a educação escolar, serão instituídos programas sociais, devidamente orçamentados no seu setor específico, tais como:

I - transporte, alimentação, material escolar, bibliotecas escolares e serviços médico-odontológicos;

II - bolsas de estudo para estudantes matriculados na rede pública,

quando a simples gratuidade não permitir que continuem seu aprendizado; III - implantação de programas de moradia para estudantes carentes, do ensino médio e do ensino superior da rede pública, obrigados a transferir residência para outro município por inexistência de escolas na localidade de sua moradia anterior.

Art. 6º - O acesso ao ensino gratuito é direito público subjetivo, acionável contra o poder público.

Parágrafo Único - O não cumprimento do disposto nos artigos 4º e 5º importa em crime de responsabilidade, com sanções previstas em lei.

TITULO IV DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º - O Sistema Nacional de Educação é a expressão institucional do esforço organizado e permanente do Estado em assegurar a educação escolar em todos os graus e níveis, a partir de políticas educacionais democraticamente definidas pelo conjunto das organizações da sociedade Civil.

§ 1º - O Sistema Nacional de Educação constituir-se-á com o objetivo de garantir o padrão unitário de qualidade nas instituições de ensino públicas e privadas em todo o país, assegurando:

I - condições para desenvolvimento do processo educativo nas instituições de ensino: instalações, material didático, número de alunos por sala, jornada de trabalho compatível com o trabalho pedagógico;

II - obrigatoriedade de formação, reciclagem e aperfeiçoamento permanente de docentes de ensino fundamental e médio, nas universidades públicas e privadas;

III - definição de diretrizes pedagógicas;

IV - gestão democrática das instituições de ensino; V - plano de carreira e de salários (piso nacional de salários) nos três níveis de ensino do sistema.

§ 2º - o Sistema Nacional de Educação tem como instância máxima de

deliberação o Fórum Nacional de Educação; como órgão normativo e de coordenação superior o Conselho Nacional de Educação e, como órgão executivo superior, o ministério responsável pela área em âmbito nacional.

Art. 8º - O Sistema Nacional de Educação compreenderá os Sistemas Federal, Estaduais e Municipais de Educação, abrangendo as redes pública e privada, correspondentes, bem como os órgãos de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico-científico à educação.

Parágrafo Único - Entende-se por rede pública o conjunto de instituições mantidas e administradas pelo poder público, através de uma ou mais de suas esferas, e por rede privada, aquela constituída por instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 9º - O Sistema Federal de Educação abrangerá as instituições federais de educação superior e de educação básica criadas, mantidas e administradas pela União que integram a rede pública, bem como órgãos e serviços federais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico-científico.

Parágrafo Único - A função normativa do Sistema Federal de Educação será exercida pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 - O Sistema Estadual de Educação abrangerá as instituições criadas, mantidas e administradas pelos Estados e Distrito Federal que integram a rede pública estadual e as instituições de ensino fundamental, médio e superior que integram a rede privada, bem como órgãos e serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico-científico.

Parágrafo Único - As instituições de ensino superior públicas e privadas serão normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 11 - O Sistema Municipal de Educação abrangerá as instituições criadas, mantidas e administradas pelos Municípios que integram a rede pública municipal e as instituições de educação infantil que integram a rede privada, bem como órgãos e serviços municipais de caráter normativo, administrativo e de apoio

técnico-científico. Parágrafo Único - O poder normativo previsto no caput deste artigo somente será exercido por delegação do órgão normativo estadual competente, observadas as condições por ele estabelecidas e em consonância com as diretrizes fixadas na presente lei.

Art. 12 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará e financiará a rede pública do Sistema Federal de Ensino e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento de suas redes públicas, nos níveis de suas respectivas responsabilidades prioritárias.

§ 2º - A União se responsabilizará, prioritariamente, pela educação superior.

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal se responsabilizarão, prioritariamente, pela educação básica.

§ 4º - Os municípios se responsabilizarão, especificamente, pela educação infantil e atuarão conjuntamente com a União, os Estados e o Distrito Federal no sentido de garantir a universalização do ensino fundamental.

§ 5º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios manterão as instituições de ensino por eles já criadas, expandindo sua atuação nos níveis pelos quais são responsáveis.

Art. 13 - O ensino é livre à iniciativa privada na forma de concessão de serviço prestado à sociedade, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

§ 1º - A autorização a que se refere o inciso 11 deste artigo estará subordinada às seguintes condições:

I - demonstração de viabilidade econômica, a partir de recursos oriundos exclusivamente da iniciativa privada;

II - demonstração de proposta pedagógica e de organização institucional que garantam o padrão unitário de

- qualidade de ensino;
- III - garantia de plano de carreira e salários isonômicos aos profissionais de ensino, com piso salarial nacional definido em lei, e garantia de programas de capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente;
- IV - garantia de participação da comunidade escolar na gestão pedagógica, administrativa e financeira da instituição;
- V - garantia de liberdade de crença e de expressão do pensamento, sendo vedada discriminação de qualquer natureza;
- VI - garantia de liberdade de organização associativa e sindical;
- VII - demais condições exigidas nesta lei e nas normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação ou órgãos normativos equivalentes.
- § 2º - A não observância das condições estabelecidas no § 1º deste artigo, a qualquer momento, implicará cassação da autorização de funcionamento e intervenção administrativa na instituição.
- § 3º - As instituições privadas de ensino serão organizadas sob a forma de fundações de direito privado.

Art. 14 - Serão consideradas instituições de ensino privadas sem fins lucrativos, previstas no Art. 213 da Constituição, aquelas que, cumpridas as exigências do § 1º do Art. 118 desta lei, se enquadrem nas seguintes modalidades:

- I - comunitárias - as organizadas e mantidas por sindicatos de trabalhadores ou associações populares no município ou distrito onde se localizam e que tenham por finalidade o atendimento dos interesses e necessidades educacionais de seus associados e dos membros da comunidade;
- II - confessionais - as organizadas e mantidas pelas diversas denominações religiosas, reconhecidas como tais pelos respectivos conselhos de igrejas;
- III - filantrópicas - as que, cumpridos os requisitos exigidos pela legislação específica, atendam à população de baixa renda através da oferta de ensino gratuito a todos os seus alunos e que, sendo mantidas por doações e recursos de fontes externas à comunidade escolar, dediquem-se a suprir carências

educacionais específicas.

Parágrafo Único - Nas instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas será garantida a liberdade de expressão e de crença, bem como o pluralismo de idéias, sendo vedada qualquer discriminação.

TÍTULO V DA ADMINISTRAÇÃO E DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Art. 15 - As instituições de ensino mantidas pela União serão administradas pelo ministério responsável pela área da educação em âmbito nacional, observadas as disposições da presente lei e as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único - As instituições de ensino superior estarão subordinadas, como unidades orçamentárias, ao ministério responsável pela área da Educação, considerado o disposto no Art. 207 da Constituição Federal.

Art. 16 - As instituições de educação infantil e de ensino fundamental e médio mantidas pelos Estados e Municípios serão administradas pelas respectivas secretarias de Estado e Município responsáveis pela Educação, observadas as disposições da presente lei e as normas estabelecidas pelos conselhos de educação ou órgãos equivalentes dos Estados, do Distrito Federal e, onde houver, dos Municípios.

Art. 17 - O Fórum Nacional de Educação será a instância máxima de deliberação e avaliação da política nacional de educação e, especialmente, da definição das diretrizes e prioridades dos planos nacionais de educação.

§ 1º - O Fórum Nacional de Educação terá caráter congressual.

§ 2º - O Fórum Nacional de Educação reunir-se-á, ordinariamente, de 30 em 30 meses.

§ 3º - Extraordinariamente, o Fórum reunir-se-á sempre que motivo relevante

ligado à educação nacional o justifique, especialmente quando necessária a redefinição substantiva da legislação educacional.

§ 4º - O Fórum Nacional será sempre precedido de Fóruns Estaduais e, quando possível, de Fóruns Regionais e Municipais, com finalidades e organizações equivalentes, em suas respectivas jurisdições.

§ 5º - O Fórum Nacional de Educação será promovido e coordenado, conjuntamente, pelas comissões de educação do Congresso Nacional, pelo ministério responsável pela educação e pelo Conselho Nacional de Educação, observando-se os seguintes procedimentos:

I - a coordenação do Fórum elaborará, ouvidas as entidades que dele participam, proposta de regimento que será aprovada na plenária de abertura;

II - o relatório final das deliberações do Fórum será aprovado na sua plenária final.

(*)Art. 18 - O Fórum Nacional de Educação será constituído por 185 representantes, escolhidos da seguinte forma:

I - cinco representantes do Sistema Federal de Educação, eleitos dentre os membros do Conselho Interuniversitário e do Conselho de Educação Básica;

II - cinco representantes dos Sistemas Estaduais de Educação, eleitos por entidade nacional que congregue os dirigentes estaduais de educação;

III - dez representantes dos Sistemas Municipais de Educação, eleitos por entidade nacional que congregue os dirigentes municipais de educação;

IV - vinte representantes eleitos por entidade sindical nacional representativa dos docentes das instituições de ensino superior;

V - dez representantes eleitos por entidade sindical nacional representativa dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino superior;

VI - quarenta representantes eleitos por entidade nacional representativa dos docentes e demais trabalhadores em educação dos níveis de educação básica;

VII - vinte representantes eleitos por entidades nacionais representativas

- dos alunos de educação básica e de educação superior;
- VIII - oito representantes eleitos por entidade nacional que congregue os reitores das universidades do país;
- IX - seis representantes eleitos pelas centrais de trabalhadores;
- X - cinco representantes eleitos pela entidade nacional representativa dos proprietários de instituições privadas de ensino;
- XI - vinte e cinco representantes eleitos por entidades acadêmico-científicas nacionais ligadas à Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia;
- XII - três representantes eleitos por entidade nacional que congregue os diretores de estabelecimentos isolados de ensino superior;
- XIII - dois representantes eleitos por entidade que congregue diretores das escolas técnicas;
- XIV - nove representantes dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural;
- XV - cinco representantes eleitos pelas entidades nacionais representativas dos docentes das instituições federais de educação básica;
- XVI - doze representantes eleitos de entidade nacional que congregue as associações comunitárias de moradores.
- Parágrafo Único - Poderão ainda participar do Fórum, com direito à voz, representantes dos órgãos promotores e dos sistemas ou agências públicas federais das áreas de Trabalho, Assistência Social, Proteção do Menor, Saúde, Ciência, Tecnologia e Cultura.
- Art. 19 - O Conselho Nacional de Educação, órgão normativo máximo e de coordenação do Sistema Nacional de Educação, autônomo administrativa e financeiramente, articulado com os Poderes Executivo e Legislativo, com a comunidade educacional e a sociedade civil organizada, será constituído de 30 membros, escolhidos da seguinte forma:
- I - cinco conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, sendo dois indicados pelo Ministro de Estado responsável pela área da Educação, um pelo Ministro de Estado responsável pela área de Ciência e Tecnologia, um pelo Ministro de Estado da área que englobe Formação e Capacitação Profissional e um indicado pelo Ministro de Estado responsável pela área de Cultura e Arte, dentre pessoas notoriamente comprometidas com a educação pública;
- II - dois conselheiros eleitos conjuntamente pelas comissões de educação do Congresso Nacional, respeitada a exigência do inciso anterior;
- III - dois conselheiros integrantes do Sistema Federal de Educação, sendo um indicado pelo Conselho Interuniversitário e um indicado pelo Conselho de Educação Básica, eleitos dentre os seus membros, observada a exigência do inciso I;
- IV - um conselheiro integrante dos Sistemas Estaduais de Educação, indicado, por entidade nacional que congregue os secretários responsáveis pela área de Educação nas unidades federadas, observada a exigência do inciso I;
- V - um conselheiro integrante dos Sistemas Municipais de Educação, indicado por entidade nacional que congregue os dirigentes municipais de educação, observada a exigência do inciso I;
- VI - um conselheiro indicado por entidade

França/Jornal de Brasília



- nacional que congregue os reitores das universidades, observada a exigência do inciso I;
- VII - cinco conselheiros representantes das entidades acadêmico-científicas nacionais ligadas à Educação, Cultura, Ciência e tecnologia;
- VIII - três conselheiros indicados por entidades nacionais representativas dos alunos da educação básica e superior;
- IX - dois conselheiros indicados por entidade sindical nacional representativa dos docentes das instituições de ensino superior;
- X - um conselheiro indicado por entidade sindical nacional representativa dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino superior;
- XI - quatro conselheiros eleitos por entidade nacional representativa dos docentes e demais trabalhadores em educação dos níveis de educação básica;
- XII - dois conselheiros indicados pelas contrais de trabalhadores;
- XIII - um conselheiro indicado pela entidade nacional representativa dos proprietários de instituições privadas de ensino.
- § 1º - Os conselheiros referidos nos incisos IX, X, XI e XII, em função da natureza sindical das entidades que representam, participarão do Conselho Nacional de Educação apenas com direito à voz.
- § 2º - Cada representante no Conselho Nacional de Educação será eleito, juntamente com um suplente, que o substituirá nas suas faltas e impedimentos.
- § 3º - O mandato dos membros do Conselho Nacional de Educação será de quatro anos e a cada dois anos cessará o mandato de metade de seus membros, permitida uma recondução.
- § 4º - Ocorrendo vacância, o suplente completará o mandato, vedada a sua recondução.
- § 5º - O Conselho Nacional de Educação contará com orçamento próprio, aprovado pelo Congresso Nacional e gozará de autonomia financeira e administrativa.
- Art. 20 - Compete ao Conselho Nacional de Educação:
- I - elaborar normas gerais da educação nacional, a partir das diretrizes dos planos nacionais de educação, assegurado a articulação entre os graus de ensino, bem como o padrão unitário de qualidade para a educação nacional;
- II - fixar diretrizes curriculares gerais para o ensino nos diferentes graus, definindo uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos para cada grau de ensino e para as diferentes áreas de formação profissional bem como mecanismos de integração entre os diferentes graus e áreas, em conformidade com os Arts. 2º e 3º da presente lei;
- III - propor metas anuais e políticas setoriais de desenvolvimento, em conformidade com os planos nacionais de Educação;
- IV - acompanhar e avaliar a execução pedagógica e orçamentária dos planos nacionais de educação-
- V - elaborar, em primeira instância, propostas orçamentária para a educação, em nível federal;
- VI - coordenar o processo de avaliação do padrão de qualidade do Sistema Nacional de Educação, segundo diretrizes definidas pelo Fórum Nacional de Educação, ouvido o Conselho Interuniversitário em matéria de educação superior;
- VII - exercer funções normativas em relação às instituições do Sistema Federal de Educação e da educação superior no seu todo, ouvido o Conselho Interuniversitário;
- VIII - autorizar o funcionamento e reconhecer as instituições de ensino superior públicas e privadas;
- IX - fixar diretrizes gerais para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de graduação, bem como de credenciamento de cursos de pós-graduação, ouvido o Conselho Interuniversitário;
- X - homologar, em última instância, os estatutos e regimentos, respectivamente, das universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, ouvido o Conselho Interuniversitário;
- XI - supervisionar o funcionamento das instituições que integram o Sistema Federal de Educação, determinando, dentre outras medidas, a intervenção administrativa e a cassação de autorização das instituições de ensino superior privadas, ouvido, neste caso, o Conselho Interuniversitário;
- XII - deliberar sobre recursos por arguição de contrariedade à legislação de diretrizes e bases da educação nacional, interpostos de decisões finais dos órgãos normativos dos Sistemas de Educação dos Estados e Distrito Federal, bem como dos órgãos deliberativos máximos das instituições que integram o Sistema Federal de Educação;
- XIII - veicular informações, através de órgãos de comunicação de massas, com a finalidade de dar transparência à sua atuação, além de elaborar e divulgar, anualmente, relatórios de suas atividades, inclusive como forma de subsidiar o Fórum Nacional de Educação.
- Art. 21 - O Conselho Nacional de Educação será assessorado pelos Conselhos Interuniversitário e de Educação Básica, que terão caráter consultivo.
- (*)Art. 22 - O Conselho Interuniversitário, órgão assessor do Conselho Nacional de Educação em matéria relativa à educação superior, tem por finalidades, prioritariamente em consonância com o Fórum Nacional de Educação:
- I - propor diretrizes gerais para políticas de educação superior;
- II - emitir pareceres sobre questões relativas à educação superior;
- III - zelar pela qualidade do ensino superior, visando a garantir-lhe um padrão unitário a nível nacional;
- IV - propor diretrizes para avaliação das instituições de ensino superior;
- V - propor políticas de expansão do ensino superior para efeito de elaboração dos planos nacionais de educação.
- VI - zelar pela autonomia universitária.
- Parágrafo Único - No exercício de suas atribuições, o Conselho Interuniversitário recorrerá às entidades Profissionais representativas de cada área de conhecimento ou de formação profissional, bem como às Plenárias das instituições de ensino superior e aos Conselhos Sociais.
- Art. 23 - O Conselho Interuniversitário será constituído por 21 membros, nomeados pelo Ministro de Estado

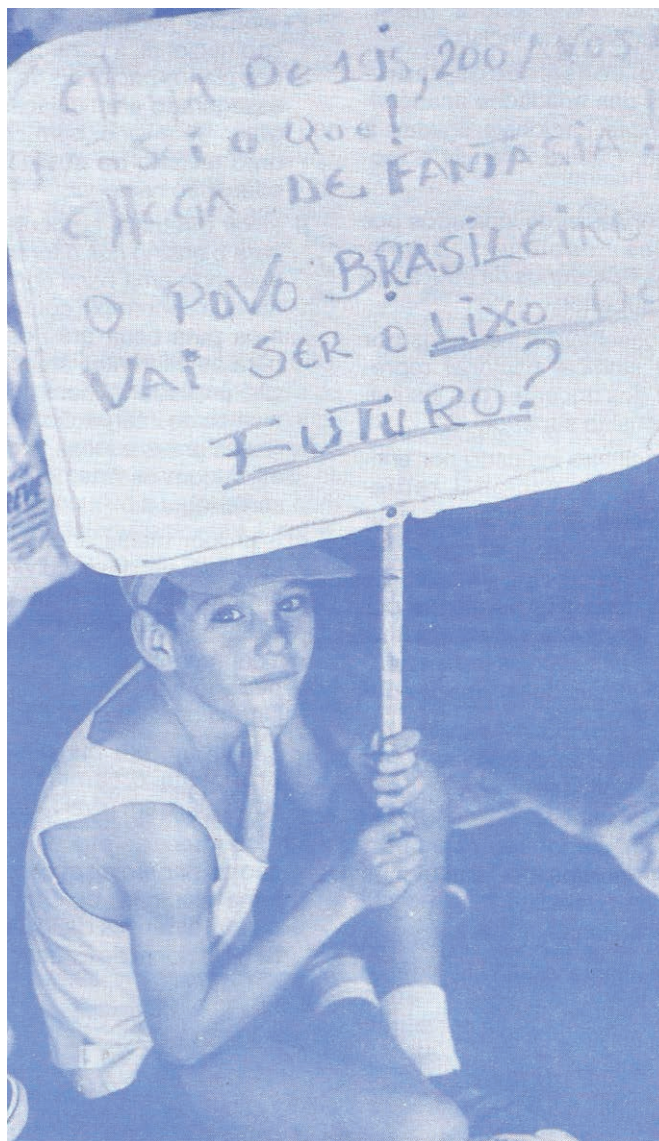
responsável pela Educação, assim distribuídos:

- I - sete conselheiros representantes das universidades públicas federais, sendo um pela Região Norte, dois pela Região Nordeste, dois pela Região Sudeste, um pela Região Sul e um pela Região Centro-Oeste;
- II - três conselheiros representantes das universidades estaduais;
- III - dois conselheiros representantes dos estabelecimentos isolados de ensino superior público;
- IV - dois conselheiros representantes das instituições privadas de ensino superior;
- V - um conselheiro indicado por entidade nacional representativa dos docentes das instituições de ensino superior;
- VI - um conselheiro indicado por entidade nacional representativa dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino superior;
- VII - dois conselheiros indicados por entidade nacional representativa dos alunos do ensino superior, sendo um de graduação e um de pós-graduação;
- VIII - um conselheiro indicado pelo conjunto das entidades que congregam os reitores das universidades públicas;
- IX - um conselheiro indicado por entidade nacional que congrega os diretores dos estabelecimentos isolados de ensino superior público;
- X - um conselheiro representante do conselho de Educação Básica.

§ 1º - Cada representante do Conselho Interuniversitário será eleito juntamente com um suplente, que o substituirá nas suas faltas e impedimentos.

§ 2º - Os representantes a que se referem os incisos 1, II, III e IV serão eleitos:

- I - em primeiro turno, um representante em cada instituição de ensino superior, mediante eleição direta com a participação dos três segmentos da comunidade universitária, na forma definida em cada instituição;
- II - em segundo turno, os eleitos em cada setor (federal, estadual, e privado) constituirão um fórum nacional, a fim de elegerem os representantes (Titulares e Suplentes) do respectivo setor no Conselho Interuniversitário;



Art. 24 - O Conselho de Educação Básica, órgão assessor do Conselho Nacional de Educação em matéria relativa à educação básica, tem por finalidade, prioritariamente, zelar pela qualidade da educação infantil e do ensino fundamental e médio, visando a garantir-lhes padrão unitário a nível nacional, em consonância com o Fórum Nacional de Educação.

Parágrafo Único - No exercício de suas atribuições, o Conselho de Educação Básica recorrerá a entidades profissionais representativas de cada área de conhecimento ou de formação profissional:

Art. 25 - O Conselho de Educação Básica será constituído por membros

nomeados pelo Ministro de Estado responsável pela Educação.

Parágrafo único - O Conselho Nacional de Educação definirá a composição do Conselho de Educação Básica, garantindo a representação dos seguintes setores:

- I - órgãos normativos das unidades federadas;
- II - entidade nacional que congregue dirigentes estaduais de educação;
- III - entidade nacional que congregue dirigentes municipais de educação;
- IV - entidade nacional que congregue trabalhadores da educação básica;
- V - entidade nacional que congregue dirigentes de instituições privadas da educação básica;

VI - entidade nacional que congregue alunos da educação básica.

Art. 26 - Será assegurado ao Conselho Nacional de Educação, ao Conselho Interuniversitário e ao Conselho de Educação Básica a infra-estrutura necessária ao desempenho de suas funções.

Art. 27 - A função de conselheiro será considerada de relevante interesse nacional e o seu exercício terá prioridade sobre o de qualquer outra função profissional.

Art. 28 - Os Conselhos Estaduais de Educação ou órgãos equivalentes serão organizados por leis estaduais que garantam o seu caráter público, sua constituição democrática e sua autonomia em relação ao Poder Público e às entidades mantenedoras das instituições privadas.

§ 1º - Os Conselhos Estaduais ou órgãos equivalentes de educação supervisionarão o funcionamento dos Sistemas Estaduais de Educação.

§ 2º - No caso específico das instituições privadas de ensino fundamental e médio, o Conselho ou órgão equivalente tem a prerrogativa de determinar, dentre outras medidas, a intervenção administrativa e a cassação da autorização, ouvido o Conselho de Escola ou órgão equivalente.

Art. 29 - Os Conselhos Municipais de Educação ou órgãos equivalentes serão organizados por leis municipais que garantam o seu caráter público, sua constituição democrática e sua autonomia em relação ao Poder Público e às entidades mantenedoras das instituições privadas.

§ 1º - Os Conselhos Municipais de Educação ou órgãos equivalentes supervisionarão o funcionamento dos Sistemas Municipais de Educação.

§ 2º - No caso específico das instituições privadas de educação infantil, o Conselho ou órgão equivalente tem a prerrogativa de determinar, dentre outras medidas, a intervenção administrativa e a cassação da autorização, ouvido o Conselho de Escola ou órgão equivalente.

§ 3º - Não existindo o Conselho Municipal de Educação ou órgão equivalente,

a rede pública municipal e as instituições privadas de educação infantil do Município terão seu funcionamento supervisionado pelo Conselho Estadual de Educação ou órgão normativo equivalente.

Art. 30 - O Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e municipais ou órgãos normativos equivalentes verificarão a capacidade material, financeira e pedagógica das instituições de ensino privado, para fins de autorização de funcionamento, observado o disposto no inciso II do Art. 13 desta lei.

TÍTULO VI DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 31 - Centrada no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens, a Educação Básica tem por objetivos:

I - promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico;

II - contribuir para a formação de cidadãos que, pelo domínio gradativo desse conhecimento e pela reflexão crítica sobre o seu uso sócio-político, atuem na perspectiva da construção de uma sociedade justa.

Art. 32 - A Educação Básica compreenderá três etapas:

I - educação infantil, de zero a seis anos de idade;

II - ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade e com duração mínima de oito anos;

III - Ensino médio, com duração mínima de três anos.

Parágrafo Único - A organização escolar deverá assegurar a articulação entre as etapas de Educação Básica, no que se refere aos princípios e aos objetivos estabelecidos no Art. 31 da presente lei.

Art. 33 - O ensino fundamental e médio, oferecido preferencialmente em tempo integral, será organizado por séries anuais, correspondendo a uma carga horária mínima de oitocentas horas anuais, com um mínimo de duzentos dias letivos de trabalho escolar efetivo e com jornada diária mínima de quatro

horas, excluído o tempo reservado para o recreio e merenda.

§ 1º - Para efeito do disposto neste artigo, a hora de trabalho escolar terá a duração de sessenta minutos.

§ 2º - Deverão ser garantidas relações adequadas entre o número de estudantes em sala de aula, o número de professores em efetivo exercício e sua carga horária, de modo a atender às necessidades do processo educativo, face ao padrão unitário de qualidade.

Art. 34 - O ensino fundamental e médio terá uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais.

§ 1º - Com base nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e pelos Conselhos Estaduais e Municipais ou órgãos equivalentes, as instituições de ensino fundamental e médio organizarão sua proposta pedagógica.

§ 2º - A proposta pedagógica contemplará a experimentação de procedimentos, formas e processos que promovam o aperfeiçoamento didático-pedagógico das instituições de ensino e o acompanhamento sistemático do aluno.

Art. 35 - Para que se efetive o acesso e permanência do aluno na escola pública, o Estado assegurará, além do disposto no Art. 5º desta lei:

I - a expansão, conservação e melhoria física das instituições públicas de ensino;

II - a qualificação permanente dos trabalhadores em educação, em especial do corpo docente;

III - o fornecimento de equipamento e material necessário ao rendimento escolar de qualidade, incluindo a criação e manutenção de bibliotecas;

IV - o provimento do número adequado de docentes e pessoal de apoio para a realização do ensino nas condições propostas na presente lei e demais normas decorrentes.

Parágrafo Único - A expansão prevista no inciso I deste artigo deverá ocorrer de forma planejada, prevista nos planos nacionais de educação,

visando a atender às demandas específicas de cada região do país, priorizando os graus de ensino onde houver predominância das instituições privadas. Art. 36

- A estrutura, a organização e o funcionamento da Educação Básica serão regulamentados por leis estaduais, conforme as diretrizes fixadas na presente lei e pelo Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 37 - A educação da criança de zero a seis anos não é obrigatória na forma institucional, mas constitui dever do Estado oferecer educação infantil para atender à demanda da população.

§ 1º - A educação infantil será organizada na forma de creches e pré-escolas, integrando o Sistema Nacional de Educação.

§ 2º - As creches e pré-escolas serão de responsabilidade específica dos Municípios, cabendo aos Estados implementá-las nas regiões onde não existam condições de garantia desse atendimento.

§ 3º - A educação infantil será oferecida em tempo integral.

Art. 38 - A educação infantil tem por objetivos:

I - propiciar um espaço digno que contribua para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança;

II - propiciar o contato direto da criança com o mundo da natureza e o mundo social, e seus respectivos processos, estimulando sua curiosidade e interesse pelas transformações decorrentes da ação do homem sobre a natureza e pelas relações que se estabelecem entre os homens, a partir do trabalho.

Art. 39 - As instituições de educação infantil deverão ter orientação comum quanto à adequação do ambiente físico e às atividades lúdico-pedagógicas da criança.

Art. 40 - As crianças matriculadas nas creches e pré-escolas públicas terão a garantia de atendimento médico-odontológico, psicológico e alimentar.

§ 1º - O atendimento a que se refere o

caput deste artigo será feito de forma articulada com os Serviços de Saúde e Assistência Social dos Municípios e dos Estados, quando for o caso.

§ 2º - As creches e pré-escolas observarão os preceitos de higiene e limpeza, cabendo ao Poder Público competente a rigorosa fiscalização de tais condições.

Art. 41 - Os Conselhos Estaduais de Educação ou órgãos equivalentes serão responsáveis pela normatização, da educação infantil, realizada em instituições públicas ou privadas.

CAPÍTULO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 42 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos letivos, será obrigatório para todas as crianças a partir de sete anos de idade e será ministrado em língua portuguesa.

Parágrafo Único - Será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 43 - O ensino fundamental tem por objetivos:

I - promover o acesso sistemático ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como ao trabalho como origem do saber científico, tecnológico e artístico historicamente produzido, a partir das referências pessoais e sociais do aluno;

II - promover a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais próprias das sociedades, desenvolvendo, ao mesmo tempo, habilidades que favoreçam tanto a leitura crítica como a intervenção política do aluno, na sociedade em que vive.

Art. 44 - O currículo do ensino fundamental abrangerá, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, de uma língua estrangeira, matemática, ciências naturais e ciências sociais, artes e educação física.

§ 1º - O Conselho Nacional de Educação

fixará uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em conformidade com seus objetivos e amplitude.

§ 2º - Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal ou órgãos equivalentes estabelecerão normas para a organização dos currículos nas escolas sob sua jurisdição, respeitadas as disposições desta lei.

§ 3º - Pautando-se nas normas dos Conselhos Estaduais de Educação, ou órgãos equivalentes, cada escola organizará sua proposta pedagógica, nela incluído o currículo pleno.

Art. 45 - Visando à universalização da educação básica e ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino fundamental, o poder público deverá:

I - promover, de cinco em cinco anos, o censo da população em idade escolar;

II - fazer, anualmente, a chamada da população de idade correspondente ao ensino fundamental, informando pais e responsáveis, assim como potenciais alunos, sobre a obrigatoriedade e as correspondentes oportunidades de matrículas;

(*III) - Estabelecer mecanismos de acompanhamento da frequência escolar objetivando detectar a iminência de evasão e a integração com a comunidade e a família na perspectiva de viabilizar a permanência dos alunos na escola, nos termos do disposto nos Arts. 5º, 35 e 43 desta lei.

CAPÍTULO III DO ENSINO MÉDIO

Art. 46 - O ensino médio, com duração mínima de três anos letivos, constitui a etapa final da educação básica e é direito de todos.

Parágrafo único - Para ingresso no ensino médio será exigida a conclusão do ensino fundamental ou de estudos equivalentes.

Art. 47 - O ensino médio tem por objetivos:

I - assegurar a formação filosófica,

científica, tecnológica e artística necessária à inserção imediata ou futura do aluno no mundo do trabalho;

II - contribuir, pela apreensão dos fundamentos da estrutura e da dinâmica das formações sociais, especialmente a brasileira, para a avaliação crítica do processo produtivo em suas relações com a totalidade social;

III - propiciar, pela formação básica geral, a produção ou reelaboração do saber, na perspectiva da participação ativa e da intervenção consciente e transformadora na sociedade.

Art. 48 - O currículo do ensino médio, além do estudo da língua portuguesa e de pelo menos uma língua estrangeira, abrangerá áreas de conhecimento que assegurem uma formação filosófico-histórica, científica, tecnológica e artística de qualidade, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica, em todas as modalidades de ensino em que se apresentar.

Parágrafo Único - O Conselho Nacional de Educação, fundamentado em uma concepção unitária de educação, fixará uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos para o ensino médio, em conformidade com seus objetivos e amplitude, e os Conselhos Estaduais ou órgãos equivalentes farão a adequação às especificidades locais e regionais.

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 49 - Será assegurado a jovens e adultos trabalhadores o acesso à educação através da oferta de:

I - ensino regular específico prioritariamente para aqueles que não tenham seguido ou concluído a Educação Básica na idade própria;

II - outras modalidades de ensino que atendam a demandas imediatas e específicas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

§ 1º - Caberá ao Conselho Nacional de Educação formular diretrizes e

normas que garantam a oferta de educação a jovens e adultos trabalhadores, em consonância com as prioridades definidas nos planos nacionais de educação.

§ 2º - A série de ingresso no ensino regular será determinada a partir da avaliação do conhecimento e da experiência adquiridos pelo aluno trabalhador, independentemente de escolaridade anterior.

Art. 50 - O Poder Público deverá garantir condições que viabilizem e estimulem a permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola pública, independentemente da faixa etária, mediante:

I - estabelecimento de regime especial de trabalho, estando os empregadores obrigados a reduzir-lhes a jornada diária, sem prejuízo salarial;

II - redução do número de horas-aula diárias, acompanhada do correspondente aumento do número de anos letivos;

III - provimento de professores especializados, bem como de recursos humanos, materiais e financeiros adequados e necessários a manutenção do padrão unitário de qualidade referido no § 1º do Art. 7º desta lei;

IV - manutenção de programas sociais, de transporte, alimentação e material escolar, devidamente orçamentados no seu setor específico, conforme disposto no Art. 5º desta lei.

Parágrafo Único - Para cumprimento do disposto no inciso I deste artigo, os trabalhadores adolescentes deverão ter sua jornada diária de trabalho reduzida em 4 (quatro) e 2 (duas) horas diárias caso freqüentem, respectivamente, o ensino diurno e noturno; os adultos trabalhadores, em qualquer caso, deverão ter uma redução de, no mínimo, duas horas diárias, em sua jornada de trabalho.

Art. 51 - A organização do ensino regular específico para jovens e adultos trabalhadores, tendo em vista o disposto no Art. 31 desta lei, deverá considerar:

I - a incorporação, no plano curricular, das experiências de trabalho dos alunos;

II - metodologias de ensino-aprendizagem adequadas às condições de

amadurecimento e às experiências de trabalho dos alunos;

III - flexibilidade na definição da carga horária diária e dos períodos letivos, respeitado o padrão unitário de qualidade referido no § 1º do Art. 7º desta lei.

CAPÍTULO V GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 52 - As escolas públicas e particulares desenvolverão suas atividades de ensino respeitando o princípio democrático e assegurando a participação da comunidade na discussão, implantação e permanente avaliação da proposta pedagógica.

Art. 53 - As escolas públicas e particulares terão como órgão superior os Conselhos de Escola, a quem compete decisão sobre a elaboração, aprovação e acompanhamento do plano escolar e sobre a proposta orçamentária, fiscalizando a aplicação dos recursos financeiros.

Parágrafo Único - Os Conselhos de Escola serão constituídos com representação de pais, alunos, trabalhadores em educação e entidades da sociedade civil organizada, eleitos diretamente na forma estabelecida pelos regimentos das escolas.

Art. 54 - Os cargos de direção serão preenchidos através de eleição direta, livre e secreta, com a participação de toda a comunidade escolar, na forma estabelecida pelos regimentos das escolas.

CAPÍTULO VI DA VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 55 - A formação dos docentes para a Educação Básica será feita regularmente em nível superior, através de cursos específicos



de graduação ou pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros correspondentes aos diferentes componentes curriculares e a Faculdade ou Centro de Educação.

Parágrafo Único - Admitir-se-á a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental em cursos de ensino médio organizados de modo a garantir a compreensão teórico-prática dos fundamentos e procedimentos que caracterizam o trabalho pedagógico nas séries iniciais da educação escolar

Art. 56 - Os cursos de formação de docentes para a educação básica, enquanto área de formação profissional, deverão ter uma base comum nacional, definida nos termos do inciso II do Art. 20, desta lei, que garanta elementos formativos básicos referentes aos conteúdos científicos, pedagógicos e integradores destes.

§ 1º - Os currículos desses cursos devem ser organizados pelos estabelecimentos de ensino, observando-se o princípio da

autonomia estabelecido no Art. 70 e o disposto nos incisos I e II do Art. 31 da presente lei.

§ 2º - A relação teoria-prática pedagógica deve ser contemplada ao longo de toda a duração do curso e não apenas no estágio, que deverá ser realizado em escolas do mesmo nível para o qual o profissional está sendo formado, sob responsabilidade e supervisão de instituição formadora.

Art. 57 - Aos docentes da educação básica serão garantidos estatutos e planos de carreira que assegurem:

- I - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público;
- II - identidade de estrutura de cargos e funções e respectiva isonomia de salários;
- III - piso salarial profissional fixado em lei e nacionalmente unificado;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho;
- V - regime de trabalho que priorize a dedicação exclusiva, sendo possível a opção por dedicação parcial,

VI - aposentadoria integral, paritária com os docentes da ativa;

VII - licença especial e semestre sabático;

VIII - garantia de qualificação e aperfeiçoamento permanente;

IX - mecanismos para a qualificação profissional dos professores leigos.

TÍTULO VII DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS, DA ORGANIZAÇÃO E DO FUNCIONAMENTO

Art. 58 - A educação superior, em conformidade com o disposto no Art. 29 e seus incisos, deve ampliar e aprofundar a formação do homem para a atividade cultural, entendida como científica, artística

e tecnológica, originada e fundada no trabalho social, capacitando-o ao exercício profissional, à reflexão crítica e à participação na produção, sistematização e superação dos saberes estabelecidos, na perspectiva da construção de uma sociedade justa.

Parágrafo Único - A educação superior, integrante do Sistema Nacional de Educação, deverá se desenvolver de modo a contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira articulando-se, para tanto, com a educação básica, no que se refere a objetivos, estrutura curricular, formação e atualização de professores.

Art. 59 - A educação superior se organizará com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 60 - A educação superior será desenvolvida, preferencialmente, em universidades públicas, mantidas as seguintes características organizativas:

I - unidade de patrimônio e administração;

II - universalidade de campo, pelo desenvolvimento das áreas fundamentais do conhecimento, em conformidade com o Art. 2º da presente lei e seus incisos.

Art. 61 - As instituições de ensino superior poderão ministrar cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização, atividades de extensão e outros, observado o disposto na presente lei.

§ 1º - Os cursos de graduação serão organizados observando-se uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos, de acordo com o disposto no inciso II do Art. 20 desta lei.

§ 2º - A pós-graduação abrange os programas de mestrado e doutorado e os cursos de especialização e aperfeiçoamento, cujas diretrizes serão fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Interuniversitário, e se organizará de acordo com os seguintes princípios:

I - estrutura acadêmica flexível, de modo a promover o desenvolvimento de recursos humanos, a produção e a difusão do conhecimento segundo os objetivos do ensino superior

fixados nesta lei;

II - estrutura curricular flexível, aprovada pelo colegiado superior competente, em conformidade com os estatutos da instituição;

III - articulação com o ensino de graduação, com vistas ao recíproco desenvolvimento; IV - privilegiamento das atividades de pesquisa.

§ 3º - No interesse do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, as instituições de ensino superior poderão manter escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio.

§ 4º - As instituições de ensino superior públicas organizarão sistematicamente iniciativas abertas à participação da população, destinadas ao trabalho conjunto com os movimentos populares e ao atendimento a demandas sociais específicas.

Art. 62 - A educação superior Pública e gratuita constitui dever do estado, que deverá garantir os recursos necessários ao atendimento pleno das atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo as metas fixadas no plano nacional de educação.

Art. 63 - As instituições de ensino superior criadas e mantidas pela União organizar-se-ão sob a forma de Autarquias de Regime Especial, conforme definido em lei.

§ 1º - A lei a que se refere o caput deste artigo estabelecerá normas e procedimentos específicos, disciplinando licitações para a contratação de obras, serviços, compras e alienações pelas instituições de ensino superior mantidas pela União.

§ 2º - Todas as disposições gerais da Administração Pública definidas nos Arts. 37 e 388 da Constituição Federal se aplicam às instituições de ensino mantidas pela União.

§ 3º - As instituições de ensino superior mantidas pela União não poderão criar fundações de direito privado ou a elas se associar.

Art. 64 - A organização e o funcionamento das Universidades serão disciplinados em estatutos e regimentos democraticamente, elaborados de acordo com o previsto na presente lei e os primeiros serão

homologados pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 65 - A organização e o funcionamento de estabelecimentos isolados serão disciplinados em regimentos definidos democraticamente, elaborados de acordo com o previsto na presente lei e homologados pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 66 - A administração superior das universidades caberá ao Conselho Universitário, presidido pelo reitor e constituído nos termos dos seus respectivos estatutos e regimentos.

Art. 67 - A administração superior dos estabelecimentos isolados caberá a colegiado deliberativo, presidido pelo diretor e constituído nos termos dos seus respectivos regimentos.

Art. 68 - Nas instituições de ensino superior existirão colegiados superiores deliberativos de coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, na forma dos respectivos estatutos e regimentos.

Art. 69 - Nas unidades universitárias que integram as instituições de ensino superior haverá, igualmente, colegiado deliberativo, presidido pelo seu dirigente, na forma do estatuto e dos regimentos.

Art. 70 - As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior públicos terão autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial com relação ao poder público, ressalvados os dispositivos constitucionais e as prescrições da presente lei.

§ 1º - A autonomia didático-científica consiste em:

I - fixar as diretrizes e os meios para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, de acordo com o previsto no Art. 58 da presente lei e respeitadas as diretrizes fixadas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - criar, organizar, modificar e extinguir cursos de graduação, pós-graduação e outros a serem realizados sob sua responsabilidade;

III - definir os currículos de seus cursos, observada a base comum nacional para os cursos de graduação prevista no inciso II do Art. 20 da presente lei;

IV - estabelecer o calendário escolar e o regime de trabalho didático de seus diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as previstas na presente lei;

V - estabelecer critérios e normas de seleção, admissão, promoção e transferência de seus alunos;

VI - conferir graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos.

§ 2º - A autonomia administrativa consiste em:

I - elaborar seus estatutos e regimentos, de acordo com o estabelecido nos artigos 64 e 65 da presente lei.

II - escolher seus dirigentes, na forma de seus estatutos e regimentos e de acordo com a presente lei; III - dimensionar seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, de acordo com seu planejamento didático-científico;

IV - estabelecer a lotação global de seu pessoal docente e técnico-administrativo;

V - autorizar os docentes e pessoal técnico-administrativo a participar de atividades científicas e culturais no exterior, nos termos do seu regimento.

§ 3º - A autonomia da gestão financeira e patrimonial consiste em:

I - administrar privativamente os recursos de dotações orçamentárias globais regulares assegurados pelo poder público, preservada a isonomia de salários;

II - administrar privativamente os rendimentos próprios e o seu patrimônio e deles dispor, na forma do seu estatuto;

III - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas;

IV - celebrar contratos referentes a obras, compras, alienação, locação ou concessão, obedecendo ao procedimento administrativo de licitação, cabendo aos conselhos superiores definir, em regulamento próprio, as modalidades, os atos integrantes do procedimento e os casos de dispensa e inexistência de licitação;

V - elaborar o orçamento total de sua receita e despesa a partir de suas unidades básicas e submetê-

lo à aprovação dos colegiados superiores competentes, de modo a contemplar plenamente as necessidades definidas nos seus planos globais;

VI - definir, em regulamento próprio, aprovado nos conselhos superiores, normas e procedimentos de elaboração, execução e controle do orçamento, realizando anualmente a prestação pública de contas da dotação e da aplicação de todos os seus recursos.

§ 4º - As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior públicos poderão, no exercício de sua autonomia, tomar outras providências e decisões necessárias ao bom desempenho de suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão, conforme o disposto no Art. 61 da presente lei.

Art. 71 - As instituições de ensino superior têm legitimidade para pleitear em juízo a anulação de qualquer ato que implique violação do disposto nesta lei ou que obste a realização de seus objetivos. Art. 72 - As universidades privadas gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira em relação às respectivas mantenedoras, nos moldes estabelecidos para as instituições de ensino superior públicas.

Art. 73 - Aplicam-se as normas gerais de organização definidas na presente lei às instituições de ensino superior privadas.

CAPÍTULO II DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 74 - As instituições de ensino superior públicas e privadas obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurando a participação da comunidade universitária em todas as instâncias deliberativas.

Parágrafo Único - Os planos de aplicação dos recursos financeiros e suas respectivas prestações de contas deverão ser aprovados por órgãos de deliberação coletiva, nos diversos níveis hierárquicos da

instituição.

Art. 75 - A representação dos docentes, alunos e servidores técnico-administrativos nos colegiados superiores será eleita por sua respectivas, categoria, cabendo a cada uma delas nunca menos do que o previsto na lei.

Art. 76 - O reitor e vice-reitor serão escolhidos através de eleições diretas secretas, com a participação de todos os docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes, conforme definido em seus estatutos e regimentos, encerrando-se o processo de eleição no âmbito da universidade.

§1º - Os conselhos superiores acadêmicos serão responsáveis pela organização das eleições referidas no caput deste artigo, declarando o eleito, empossando-o e comunicando a posse às autoridades competentes.

§ 2º - O mandato de reitor e de vice-reitor é de quatro anos, não sendo permitida a recondução.

§ 3º - A posse do reitor e vice-reitor eleitos dar-se-á imediatamente após o término do mandato do reitor e do vice-reitor em exercício.

Art. 77 - O diretor e vice-diretor de unidades universitárias serão nomeados pelo reitor, após eleição direta e secreta, realizada em cada unidade, com participação de todos os alunos, professores e servidores técnico-administrativos, conforme definido nos estatutos e regimentos.

Art. 78 - O vice-diretor estabelecimento isolado de ensino superior serão escolhidos através de eleição direta e secreta, com a participação de todos os alunos, docentes e servidores técnico-administrativos, conforme definido em seu regimento.

Parágrafo Único - O mandato de diretor e de vice-diretor de estabelecimento isolado ou unidade universitária será de quatro anos, não sendo permitida a recondução.

Art. 79 - As eleições para escolha de reitor e de vice-reitor, bem como de diretor e de vice-diretor de estabelecimento isolado de ensino superior ou unidade universitária, deverão efetuar-se até 60 (sessenta) dias antes de esgotar-se o mandato do antecessor, ou

dentro de 60 (sessenta) dias após a vacância, quando for o caso.

Parágrafo Único - Em caso de vacância dos cargos de vice-reitor e de vice-diretor de unidade ou de estabelecimento isolado de ensino superior, o Conselho Universitário ou equivalente elegerá vice-reitor ou vice-diretor pro-tempore até a eleição do sucessor.

Art. 80 - Reitores e diretores de universidades e de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como seus respectivos vices, poderão ser exonerados dos cargos antes do término do mandato, mediante aprovação da comunidade universitária, conforme estabelecido nos seus estatutos e regimentos.

Art. 81 - A elaboração e reformulação dos estatutos das universidades serão feitas através de processo democrático, que garanta a participação de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos e deliberadas por votação direta dos três segmentos, na forma por cada universidade.

Parágrafo único - No processo a que se refere o caput deste artigo, estará garantido o direito de apresentação

de propostas advindas da comunidade universitária, na forma estabelecida em cada universidade.

Art. 82 - As instituições de ensino superior implementarão mecanismos democráticos, legítimos e transparentes de avaliação interna e externa de suas atividades, levando em conta os fins da Educação estabelecidos na presente lei.

Art. 83 - A avaliação interna das instituições de ensino superior realizada no seu próprio âmbito deverá ser entendida como:

- I - retrospectiva crítica, socialmente contextualizada, construída na discussão pública e democrática do trabalho realizado pela instituição, com a participação de todos os envolvidos nesse trabalho;
- II - parte integrante do processo de construção da escola pública e democrática, na gestão e no acesso;
- III - instrumento para o controle social da atividade do Estado na esfera da Educação;
- IV - geradora da construção de um projeto de desenvolvimento acadêmico e científico dentro da perspectiva

colocada para a educação nacional nesta lei.

Art. 84 - O processo de avaliação do trabalho institucional e acadêmico é responsabilidade das diversas instâncias em que é realizado, devendo ter caráter público, democrático e pluralista no que diz respeito a idéias e concepções.

Parágrafo Único - O processo indicado no caput deste artigo será referenciado nas condições concretas em que é exercido, considerando se verbas, salários, insumos materiais, instalações e condições sociais, econômicas e políticas.

Art. 85 - O processo de avaliação do trabalho acadêmico de cada docente terá como objetivo o estímulo ao aprimoramento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e a compreensão de sua articulação com o projeto global da unidade acadêmica e da instituição.

§ 1º - Este processo será decidido e encaminhado, dentro das perspectivas e critérios enunciados nos Arts. 82, 83 e 84, no âmbito da unidade acadêmica a que o docente estiver vinculado;

Jorge Cardoso/Jornal de Brasília



§ 2º - O processo de avaliação do trabalho acadêmico de cada docente fornecerá parâmetros para a progressão funcional e a recontração, onde couber.

Art. 86 - A avaliação externa das instituições de ensino superior públicas será realizada, em cada Estado, e Distrito Federal por um Conselho Social, de natureza autônoma e caráter consultivo, que expresse os interesses substantivos dos diferentes setores da sociedade em que se insere, tendo como função precípua contribuir para a formulação de políticas acadêmicas e financeiras das instituições de ensino superior públicas, na perspectiva de atender ao disposto nos Arts. 2º e 58 desta lei.

Parágrafo único - Serão igualmente incluídas na avaliação externa realizada pelo Conselho Social de cada Estado as instituições privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias que utilizem recursos públicos.

Art. 87 - Compete ao Conselho Social:

I - propor, em conformidade com sua natureza e com as deliberações do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, rumos para as políticas de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior públicas;

II - avaliar o desempenho das instituições de ensino superior públicas na execução do ensino, pesquisa e extensão;

III - remeter ao Conselho Interuniversitário e às Plenárias de cada instituição de ensino superior por ele avaliadas, o resultado de seus trabalhos.

Parágrafo Único - Para o cumprimento de suas atribuições, o Conselho Social deverá ter uma comissão executiva e um regimento que normatize seu funcionamento.

Art. 88 - O Conselho Social será constituído por:

I - um representante da administração central de cada instituição de ensino superior pública;

II - um representante de cada segmento (docentes, alunos e servidores técnico-administrativos) de cada instituição de ensino superior, por ele avaliada, indicados pelas respectivas entidades

representativas;

III - secretários de Estado responsáveis pela Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Planejamento; IV - quatro representantes do poder público municipal, indicados pela entidade representativa;

V - lideranças dos partidos políticos com representação na Assembléia Legislativa;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação ou órgão equivalente;

VII - Delegado Regional do ministério responsável pela Educação ou seu representante;

VIII - cinco representantes das entidades das áreas empresariais e maior relevância econômica no Estado, indicados pelas suas respectivas entidades;

IX - um representante das entidades nacionais de docentes, alunos e servidores técnico-administrativos das instituições de ensino superior;

X - dois representantes de entidades estaduais de trabalhadores em educação básica organizados a nível estadual;

XI - dois representantes das entidades municipais de trabalhadores em educação básica, eleitos em plenária estadual convocada especificamente para este fim;

XII - representantes das centrais sindicais nacionais com representação no Estado

XIII - representantes de entidades estaduais e municipais de trabalhadores não ligados à educação, eleitos em plenária estadual conjunta convocada especificamente para este fim;

XIV - cinco representantes das entidades estaduais que congreguem as associações comunitárias; XV - representantes das entidades nacionais de caráter científico com representação no Estado.

Art. 89 - O Conselho Social será convocado a cada dois anos, por iniciativa conjunta dos conselhos superiores das universidades públicas de cada Estado ou, extraordinariamente, pela assinatura de um terço de seus membros.

Art. 90 - A avaliação externa das instituições de ensino superior privadas será coordenada pelo

Conselho Nacional de Educação, a partir das políticas definidas pelo Fórum Nacional de Educação e das diretrizes sugeridas pelo Conselho Interuniversitário.

(*) Art. 91 - As instituições de ensino superior terão, como órgão máximo de deliberação, Plenárias de caráter amplo e democrático, com finalidade precípua de definir políticas acadêmicas, científicas e financeiras, estabelecendo diretrizes globais para seu funcionamento e propiciando a avaliação pública dos resultados em consonância com as determinações do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação;

Parágrafo Único - No caso específico das instituições de ensino superior públicas e privadas subvencionadas pelo Estado, as Plenárias deverão discutir e deliberar sobre as propostas encaminhadas pelo Conselho Social do respectivo Estado.

Art. 92 - A Plenária será constituída por representantes dos três segmentos da instituição, dos órgãos colegiados superiores e dos órgãos colegiados das unidades de ensino, nos termos definidos pelos estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior.

§ 1º - Na composição da Plenária o número de representantes dos três segmentos deve ser superior àquele dos representantes dos órgãos colegiados referidos no caput deste artigo.

§ 2º - É atribuição específica das Plenárias remeter suas deliberações ao Conselho Interuniversitário. Art. 93 - A Plenária será convocada, ordinariamente, a cada dois anos ou, extraordinariamente.

§ 1º - A convocação da Plenária será feita pelo dirigente máximo da instituição ou por solicitação escrita de um terço de seus membros.

(*) § 2º - No caso das instituições de ensino superior públicas, a Plenária deverá ocorrer ordinariamente até 30 dias após a divulgação das conclusões da reunião do Conselho Social.

§ 3º - O mandato dos membros da Plenária será de quatro anos, vedada a recondução.

CAPÍTULO III DA VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 94 - A estrutura da carreira docente incentivará o desempenho acadêmico, a titulação e a qualificação profissional.

Parágrafo Único - Cargos administrativos não farão parte da carreira.

Art. 95 - Aos docentes das instituições de ensino superior será garantido Plano de Carreira única que assegure:

I - identidade de estrutura de cargos e funções e respectiva isonomia de salários;

II - acesso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para a primeira investidura em cargo de carreira e também para a investidura no cargo final;

III - regime de progressão funcional, baseado na avaliação do desempenho acadêmico e titulação;

IV - direito ao exercício de atribuições administrativas e de cargos eletivos, independentemente da posição funcional;

V - capacitação do pessoal docente, através de uma política de pós-graduação que garanta a ampliação do número de vagas na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento: VI - instituição do semestre sabático para a carreira docente, cuja concessão será aprovada pelo departamento ou unidade de ensino equivalente e vinculada à aprovação de plano de atividade.

VII - instituição da licença especial para a carreira docente em conformidade com o disposto em lei- VIII - direito a adicional por tempo de serviço após cada ano de efetivo exercício, correspondente a um por cento do respectivo salário;

IX - regime de trabalho em dedicação exclusiva, sendo permitida a opção por 2º horas;

X - aposentadoria integral, paritária com os docentes da ativa;

XI - férias anuais de 45 dias;

XII - afastamento de docentes para exercício de atividades em órgãos públicos não universitários, desde que sujeito à aprovação prévia do departamento ou unidade equivalente e sem ônus para a instituição de origem;

§ 1º - Serão mantidos todos os direitos dos docentes durante o período de afastamento para aperfeiçoamento em instituição nacional ou estrangeira previsto no inciso V.

§ 2º - Para fins do disposto no inciso V, o professor será liberado das atividades docentes, ainda que realize a pós-graduação na própria instituição, e terá apoio institucional no caso do deslocamento para a capacitação em outras instituições do país ou do exterior.

§ 3º - Os prazos para o afastamento previsto no inciso V serão regulamentados pela instituição de origem, em consonância com as exigências da instituição de destino.

§ 4º - O afastamento previsto no inciso XII terá duração máxima de cinco anos, garantida a contratação de professores substitutos.

TÍTULO VIII DA EDUCAÇÃO PARA CLIENTELAS ESPECIAIS

CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Art. 96 - É direito das nações indígenas uma educação escolar que respeite sua cultura e sua organização social.

Art. 97 - É dever do Estado assegurar as condições para que essa educação se realize, mediante:

I - dotação de recursos especiais para esse fim;

II - formação especial de professores, prioritariamente índios;

III - organização flexível de currículos, horários e cargas didáticas;

IV - desenvolvimento de metodologias adequadas de ensino-aprendizagem e avaliação, fundadas nas relações de trabalho e produção das comunidades indígenas;

V - padrão isonômico de salários para os professores.

Art. 98 - A educação escolar indígena será bilíngüe, assegurando-se a utilização das línguas maternas de suas respectivas comunidades.

CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 99 - A educação à distância abrangerá programas suplementares de formação e capacitação profissional, assim como programas especiais, inclusive emergenciais, que possam incidir direta ou indiretamente sobre os sistemas de ensino, estando sujeitos a avaliações periódicas e complementares com atividades presenciais.

§ 1º - Caberá ao Estado a criação e financiamento de programas especiais de educação à distância de interesse público.

§ 2º - O financiamento dos programas especiais de educação à distância será feito com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários, excluídos os provenientes de impostos.

CAPÍTULO III (*DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 100 - Entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que atenda às necessidades especiais dos alunos portadores de deficiências físicas, mentais ou sensoriais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - Quando, em função das condições

TÍTULO IX DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, terá início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil e, aos alunos com condições de integrar-se ao ensino regular, será assegurada matrícula nas escolas públicas dos diversos níveis.

Art. 101 - Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

I - métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para corresponder às suas necessidades próprias;

II - currículos e terminalidade especial para aqueles que não atinjam o rendimento exigido para conclusão do ensino fundamental, conforme o disposto no § 2º do Art. 100.

III - professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular com o necessário preparo para o atendimento integrado desses alunos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o nível de ensino respectivo.

Art. 102 - O Poder Público assegurará a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Parágrafo Único - Quando o atendimento especializado exigir, em função das condições específicas dos alunos, escolas ou serviços especializados, o Poder Público poderá prestar apoio técnico e financeiro a instituições gratuitas, e privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, adotando-se os mesmos critérios estabelecidos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas definidas no § 1º do Art. 118 desta lei.

Art. 103 - São considerados recursos públicos destinados à educação os provenientes de:

I - impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - transferências constitucionais e outras decorrentes de programas governamentais específicos;

III - salário-educação, salário-creche e de outras contribuições sociais;

IV - loterias e quaisquer concursos de prognósticos, quando aplicados em ações de seguridade social de apoio ao aluno;

V - incentivos fiscais;

VI - "royalties";

VII - doações e legados;

VIII - operações de crédito internas e externas;

IX - arrecadação direta, obtida pelas instituições públicas de ensino;

X - outros recursos previstos em lei.

Art. 104 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o disposto no artigo 212 da Constituição Federal.

§ 1º - A parcela de arrecadação de impostos transferida por força de dispositivos constitucionais pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto no caput deste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Serão aplicados obrigatoriamente na manutenção e desenvolvimento do ensino público vinte e cinco por cento, no mínimo, dos recursos do Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal e do Fundo de Participação dos Municípios.

§ 3º - São excluídos da receita de impostos mencionada no caput deste artigo os recursos oriundos: I - de operações de crédito internas ou externas;

II - de entradas compensatórias, no ativo e passivo financeiros, quando relativas à receita de impostos;

Art. 105 - Para efeito do disposto no artigo anterior, considera-se como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas para a consecução dos objetivos básicos das instituições de ensino, desde que se refiram a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais do ensino em atividade, lotados na instituições de ensino;

II - construção e manutenção de instalações físicas de instituições públicas de ensino;

III - aquisição e manutenção de equipamentos utilizados diretamente no ensino;

IV - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V - estudos e pesquisas realizados por instituições públicas de ensino, desde que visem ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos carentes, regularmente matriculados nas instituições públicas de ensino;

VII - atividades de apoio técnico, administrativo e normativo, necessárias ao regular funcionamento das instituições públicas de ensino;

VIII - amortização e custeio das operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos anteriores;

Art. 106 - Não constituem despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino todas aquelas não referidas nos incisos do artigo anterior, inclusive as despesas:

I - financiadas com recursos não provenientes de impostos, nos termos dos incisos II a X do Art. 103;

II - que decorram de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e de transporte para alunos, docentes e servidores técnico-administrativos, ainda que custeados com recursos oriundos de impostos;

- III - que decorram de assistência à saúde, inclusive hospitalar, ou de pesquisa na área de saúde, mesmo quando resultantes de convênios ou outras formas de acordo entre as instituições de ensino e órgãos públicos de financiamento;
- IV - com estudos e pesquisas realizados por instituições que não integram os sistemas de ensino;
- V - com subvenções a instituições privadas de caráter assistencial ou cultural;
- VI - que se destinem à formação de quadros para a administração pública, sejam civis, militares ou diplomáticos, bem como as efetuadas em instituições de ensino fundamental e médio preparatórias àquela formação;
- VII - com manutenção de pessoal inativo e pensionistas;
- VIII - relacionadas com obras de infraestrutura urbana e rural, mesmo que realizadas para beneficiar diretamente as instituições de ensino;
- IX - com bolsas de estudo a alunos de instituições privadas de ensino
- Art. 107 - Os bens móveis e imóveis, equipamentos e outros, adquiridos com recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão ser remanejados para outra função distinta das previstas no Art. 105 desta lei.
- Art. 108 - A Lei de Diretrizes Orçamentárias conterá anexo discriminando todos os projetos e atividades cujas despesas sejam consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos dos Arts. 105 e 106 da presente lei.
- Parágrafo Único - A lei Orçamentária anual terá quadro demonstrativo do Art. 212 da Constituição Federal, contendo a receita estimada resultante de impostos, a parcela da arrecadação de impostos a ser transferida ou recebida por força de dispositivos constitucionais, bem como as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta lei e da Lei de Diretrizes Orçamentárias.
- Art. 109 - A diferença verificada entre os créditos orçamentários e adicionais e as despesas realizadas a cada mês com manutenção e desenvolvimento do ensino será reajustada na mesma proporção do aumento nominal da receita verificado no respectivo mês e convertida automaticamente em crédito adicional, em conformidade com o inciso IV do Art. 167 da Constituição Federal.
- Parágrafo Único - O aumento nominal de receita a que se refere o caput deste artigo será calculado com base na receita estimada pela lei orçamentária anual para cada mês e na receita efetivamente realizada no mês correspondente.
- Art. 110 - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação comprovadamente realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes, entendidos estes conforme o disposto na legislação do imposto de renda.
- § 1º - Os recursos provenientes da arrecadação do salário-educação serão aplicados exclusivamente nas instituições públicas de ensino fundamental.
- § 2º - A dedução de que trata o caput deste artigo somente poderá ser efetuada se os recursos forem aplicados em escolas próprias da empresa, administradas democraticamente em regime de co-gestão com seus empregados, atendida a legislação educacional.
- Art. 111 - A educação infantil pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-creche a ser recolhida na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação comprovadamente realizada na educação infantil dos dependentes de seus empregados, entendidos estes conforme o disposto na legislação do imposto de renda.
- § 1º - Os recursos provenientes da arrecadação do salário-creche serão aplicados exclusivamente nas instituições públicas de educação infantil.
- § 2º - A dedução de que trata o caput deste artigo somente poderá ser efetuada se os recursos forem aplicados em escolas próprias da empresa, administradas democraticamente em regime de co-gestão com seus empregados, atendida a legislação educacional.
- Art. 112 - É vedado ao Poder Público conceder isenção ou suspensão temporária do recolhimento do salário-educação e do salário-creche a qualquer empresa.
- Art. 113 - O Poder Público instituirá incentivos fiscais para o financiamento das instituições públicas de ensino, podendo a dedução atingir até dez por cento da renda bruta do imposto de renda e proventos de qualquer natureza das pessoas físicas e jurídicas.
- Parágrafo Único - Excluídos os sistemas de incentivos fiscais para a educação, cultura e desporto, todos os demais recursos provenientes de incentivos fiscais serão aplicados, em pelo menos dezoito por cento, em instituições públicas de ensino, sendo gerenciados pelas Superintendências de Desenvolvimento Regional.
- Art. 114 - Dos recursos do Fundo de Investimento Social serão aplicados pelo menos dezoito por cento em instituições públicas de ensino fundamental.
- § 1º - Os recursos considerados no caput deste artigo tomam por base toda a arrecadação do Fundo de Investimento Social, tanto os recursos provenientes de bens e produtos como de serviços.
- § 2º - Os recursos previstos no caput deste artigo serão repassados a fundo perdido ao ministério responsável pela Educação, que os aplicará, nos Estados e Distrito Federal, segundo critérios inversamente proporcionais à receita per capita e diretamente proporcionais ao déficit escolar no ensino fundamental.
- Art. 115 - As instituições públicas de ensino constituirão unidades orçamentárias próprias, vinculadas ao Poder Executivo, com dotações suficientes para planejar e implementar normalmente suas atividades, independentemente dos recursos arrecadados diretamente.
- Art. 116 - O superávit financeiro apurado em balanço patrimonial das instituições públicas de ensino, num exercício, será corrigido na mesma proporção da variação de preços estimada na lei orçamentária para o exercício subsequente e incorporado ao saldo

patrimonial, podendo a instituição dele dispor neste exercício.

Art. 117 - Os recursos de Outros Custeios e Capital, além dos recursos de pessoal para as instituições de ensino superior serão estabelecidos sob a forma de dotação global, sendo autorizada a transposição, remanejamento e transferência de recursos de uma categoria de programação para outra, mediante aprovação do colegiado superior competente, na forma definida pelo regimento da instituição.

Parágrafo Único - A Lei de Diretrizes Orçamentárias estabeleceu um percentual mínimo de recursos de Outros Custeios e Capital a serem destinados a cada instituição pública de ensino superior, calculado sobre o total de recursos a serem repassados pelo Poder Público à instituição.

Art. 118 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, de modo a assegurar o atendimento da demanda quantitativa e qualitativa de todos os graus de ensino.

§ 1º - Atendidas as exigências dispostas no caput deste artigo, os recursos públicos poderão ser dirigidos a escolas privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas, definidas no Art. 14 desta lei, que:

- I - sejam reconhecidas pelo Poder Público como entidades não lucrativas;
- II - apliquem todo excedente financeiro quer diretamente arrecadado, quer repassado pelo Poder Público, em manutenção e desenvolvimento do ensino, vedada a transferência desses recursos a entidades mantenedoras ou a terceiros;
- III - destinem seu patrimônio preferencialmente ao poder público, ou a outras instituições de ensino da mesma natureza, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV - encaminhem ao Conselho de Educação, ou órgão equivalente competente, relatório anual circunstanciado sobre as atividades desenvolvidas pela instituição, incluindo o balanço da gestão financeira e patrimonial a ser publicado no Diário Oficial da União;
- V - garantam planos de carreira e salários, piso salarial nacional e programa de capacitação e aperfeiçoamento do

corpo docente definidos em lei.

§ 2º - Os recursos de que trata o § 1º deste artigo serão destinados preferencialmente sob a forma de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, para os alunos que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares nas escolas públicas na localidade da residência do aluno.

§ 3º - Na hipótese do § 2º deste artigo, fica o Poder Público estadual obrigado a investir, prioritariamente, na expansão da rede pública na localidade, no prazo máximo de um ano, importando responsabilidade de autoridade competente.

§ 4º - Os Conselhos de Educação ou órgãos equivalentes estabelecerão normas complementares para o credenciamento de instituições não lucrativas sob sua supervisão, e descredenciarão as entidades que não atenderem às exigências legais e normativas.

§ 5º - As instituições privadas de ensino que não atendam às exigências expressas neste artigo estão excluídas do acesso aos recursos públicos destinados à educação e de isenções ou concessões fiscais de qualquer natureza, importando responsabilidade de autoridade competente.

Art. 119 - Os recursos públicos investidos em educação poderão ser destinados às instituições de ensino superior para financiamento das atividades de pesquisa e extensão.

§ 1º - Os recursos de que trata o caput deste artigo advirão de outras fontes que não a proveniente da arrecadação de impostos, mesmo que por transferência constitucional de outras esferas públicas.

§ 2º - O Poder Público aplicará, anualmente, nunca menos de noventa por cento dos recursos previstos neste artigo nas instituições de ensino superior.

§ 3º - Os recursos públicos serão destinados às instituições de ensino superior privadas, nos termos do Art. 118 desta lei, exclusivamente para o financiamento de projetos de pesquisa e extensão repassados diretamente ao docente.

§ 4º - A propriedade do material permanente financiado com recursos públicos

para as atividades de pesquisa e extensão é do órgão financiador, a quem cabe determinar sua destinação, sendo vedada a sua incorporação ao patrimônio das instituições privadas.

Art. 120 - O relatório bimestral a quem se refere o § 3º do Art. 165 da Constituição Federal conterá, além de outras informações:

- I - receita resultante de impostos arrecadados no período;
- II - parcela da receita de impostos transferida ou recebida de outra esfera do Poder Público, por força de dispositivos constitucionais;
- III - despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, discriminadas a nível da lei orçamentária;
- IV - despesas com educação, discriminadas as fontes, nos termos do Art. 103 desta lei, e as entidades ou órgãos beneficiados.

Art. 121 - As Comissões de Educação do Poder Legislativo deverão, obrigatoriamente, zelar pelo disposto no Art. 212 da Constituição Federal em vigor, nos termos desta lei, podendo convocar e requisitar informações de quaisquer órgãos e agentes do Poder Executivo, em qualquer época, nas fases de elaboração, de execução e controle orçamentários e de balanços.

Art. 122 - A prestação de assistência técnica e financeira da União, prevista no § 1º do Art. 211 da Constituição Federal, fica condicionada ao efetivo cumprimento, pelos Estado, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Parágrafo Único - Verificado o não cumprimento do dispositivo constitucional, ficam suspensos quaisquer repasses de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, até que se comprove o retorno ao seu cumprimento.

Art. 123 - A reincidência no não cumprimento dos mínimos percentuais previstos no Art. 212 da Constituição Federal resultará, obrigatoriamente, em crime de responsabilidade dos gestores pela esfera executiva pública, podendo, a juízo do Poder Legislativo e Judiciário, importar no afastamento dos cargos e funções e, se for o caso, na perda de mandato.

TÍTULO X

DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 124 - O Conselho Nacional de Educação elaborará, na forma do disposto no inciso I do Art. 20 desta lei, o Plano Nacional de Educação, de duração quinquenal, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, considerando os fins da educação nacional previstos no Art. 2º desta lei, e que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- (*)III - permanência do aluno na escola;
- IV - melhoria da qualidade do ensino no que concerne a:
 - a) expansão e melhoria da rede escolar pública e das condições materiais de ensino;
 - b) formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
 - c) atendimento integral ao aluno da rede pública,
- V - promoção de sólida formação artística, científica e tecnológica, nos termos dos Arts. 2º 31, 43, 47 e 58 desta lei.

Art. 125 - Visando a transparência, objetividade e possibilidade de execução, controle e avaliação, o Plano Nacional de Educação apresentará, obrigatoriamente, os seguintes requisitos:

- I - metas qualitativas e quantitativas de alcance quinquenal;
- II - metas qualitativas e quantitativas especificadas em recursos financeiros corrigidos, mensalmente, em seu valor real;
- III - metas hierarquizadas, fixadas as prioridades anuais, de forma clara e objetiva;
- IV - metas que abrangem os diversos níveis e tipos de ensino e todos os campos da ação administrativa;
- V - identificação precisa dos órgãos responsáveis pela execução, controle e avaliação e pelos

contínuos reajustes anuais;

VI - critérios para aplicação de sanções no caso do não cumprimento das metas do plano nacional de educação, incluindo, conforme a gravidade, o crime de responsabilidade.

TÍTULO XI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITORIAS

Art. 126 - Dos recursos globais destinados à educação e referidos no Art. 212 da Constituição Federal, deverão ser aplicados pelo menos cinquenta por cento no ensino fundamental, para eliminar o analfabetismo e universalizar este ensino, conforme o Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal.

Art. 127 - Os Estados, o Distrito Federal e o Municípios ajustarão sua legislação de ensino ao disposto nesta lei, no prazo de um ano a partir da data de sua promulgação.

Art. 128 - As instituições de ensino devem adaptar seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta lei, no prazo máximo de um ano à partir de sua promulgação, mediante a participação democrática de todos os seus segmentos.

Art. 129 - Imediatamente após sua constituição, o Conselho Nacional de Educação definirá critérios para a renovação de metade de seus membros, conforme disposto no § 3º do Art. 19 desta lei, assegurando a representação de sua composição.

Art. 130 - Os Conselhos de Educação ou órgãos equivalentes poderão autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos nesta lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Art. 131 - A transferência de alunos de um para outro estabelecimento, inclusive de escola de outro país, será regulada pelos Conselhos de Educação ou órgãos equivalentes competentes, resguardado o disposto no inciso II Art. 20 desta lei.

Art. 132 - O ensino ministrado nos estabelecimentos militares será regulado por lei específica.

Art. 133 - Dentro de um ano a partir da Promulgação desta lei, serão implantados os Planos de Carreira para os Docentes da Educação Básica e Superior, observando-se o disposto nos Arts. 57 e 95 desta lei.

Parágrafo Único - No caso dos Planos de Carreira já em vigor, verifica-se-á, nesse mesmo prazo, a adequação dos mesmos aos artigos referidos no caput deste artigo.

Art. 134 - A lei a que se refere o Art. 63 desta lei, será aprovada pelo Congresso Nacional no prazo de um ano após a sua promulgação, mediante projeto de iniciativa do Presidente da República. Parágrafo Único - No mesmo prazo estipulado no caput deste artigo, serão extintas as atuais Fundações de Apoio às Instituições Federais de Ensino, importando responsabilidade da autoridade competente.

(*) Art. 135 - A primeira reunião do Conselho Social prevista no Art. 86 desta lei será realizada, em cada Estado, mediante convocação do Presidente da Assembléia Legislativa.

§ 1º - A convocação de que trata o caput deste artigo deverá ser feita até o 30º dia da promulgação desta lei, devendo a primeira reunião ocorrer entre o 45º e 60º dia.

§ 2º - Nesta primeira reunião, será criada Comissão Provisória que será responsável pela elaboração do Regimento do Conselho Social,

§ 3º - Verificando-se o não cumprimento do disposto no caput deste artigo, a iniciativa de convocação e realização da primeira reunião do Conselho Social será do reitor de urna das universidades públicas, e no âmbito estadual.

(*) Art. 136 - Em cumprimento ao que dispõe o parágrafo único do Art. 55 desta lei, os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, no prazo de dez anos, deverão assegurar programas de qualificação permanente que incluam a formação em nível superior para todos os docentes e educação

infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

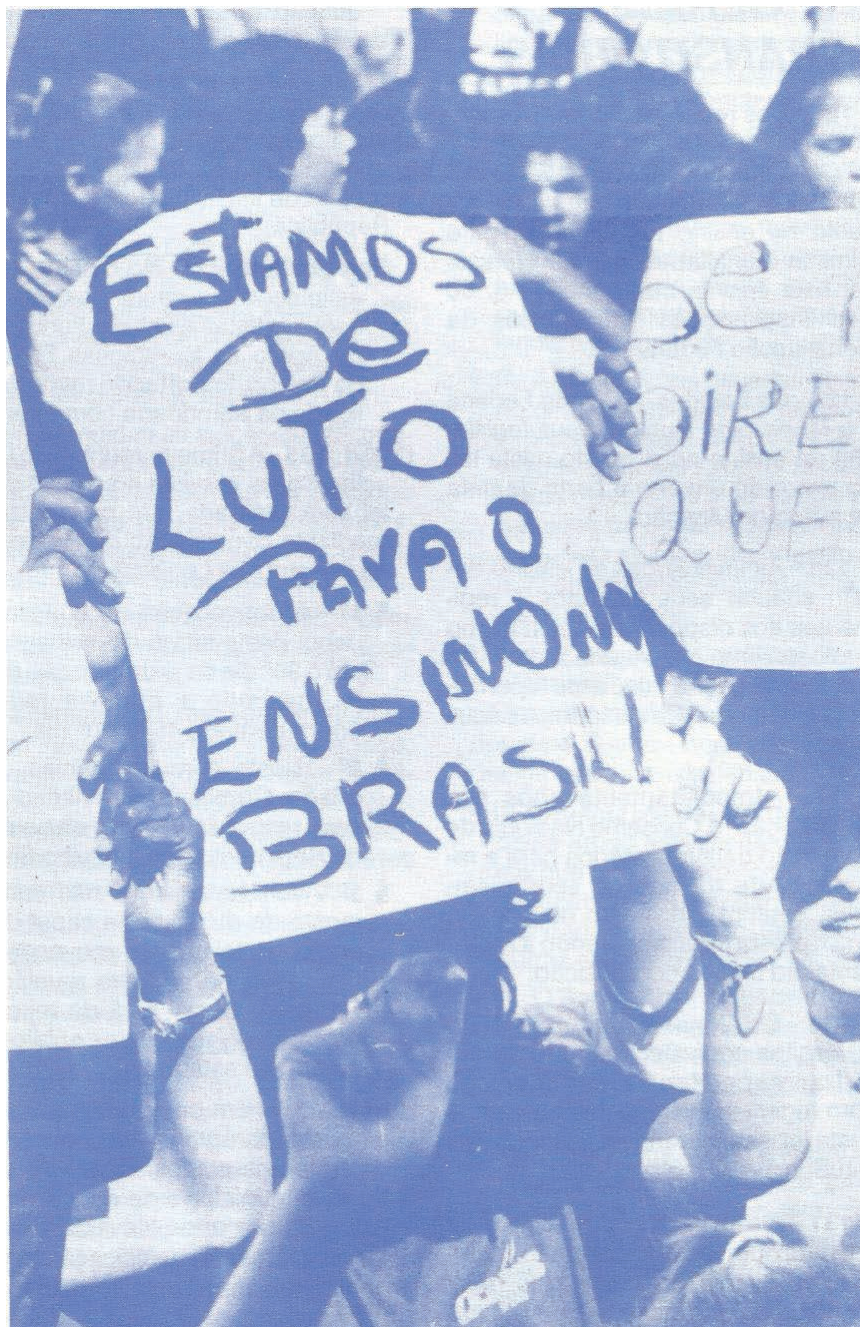
§ 1º - Os concursos públicos de provas e títulos, para ingresso na carreira docente a nível municipal, estadual e federal, deverão considerar, para efeito de classificação, a devida comprovação de matrícula ou conclusão de curso de licenciatura plena na área específica.

§ 2º - Os estatutos e planos de carreira, após a promulgação desta lei,

contemplarão incentivos salariais aos docentes em fase de realização de cursos de licenciatura plena e estabelecerão, a partir de sua conclusão, a imediata isonomia salarial.

Art. 137 - Os professores leigos integrarão quadro suplementar em extinção, prevendo-se condições que assegurem, sua habilitação e ingresso no Plano de Carreira dos Docentes da Educação Básica.

Ivaldo Cavalcante/Jornal de Brasília



§ 1º - Entende-se por professores leigos, para efeito do disposto no caput deste artigo, aqueles que não têm a titulação prevista no Art. 55 e seu Parágrafo Único.

§ 2º - O Conselho Nacional de Educação coordenará a realização de censo para avaliar o número real e as condições de qualificação dos professores leigos, com o objetivo de especificar os meios destinados a viabilizar sua habilitação e ingresso no Plano de Carreira e de definir os prazos para extinção do quadro suplementar.

Art. 138 - No prazo de dez anos, a expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio regular, nos termos do inciso III do Art. 32 desta lei, deverá estar contemplada, garantindo a universalização da educação básica.

Parágrafo Único - Para a planificação da expansão do ensino médio referida no caput deste artigo, será considerado o disposto nos Parágrafos 1º e 2º do Art. 4º e no parágrafo único do Art. 6º desta lei.

Art. 139 - No prazo de seis meses após a promulgação desta lei, os Conselhos de Educação, no âmbito de sua competência, elaborarão a relação das instituições a que se refere o Art.61 das Disposições Transitórias da Constituição Federal, nos termos do Art. 14 desta lei, a ser publicada no Diário Oficial da União.

Parágrafo Único - No decorrer desse prazo, ficam suspensos quaisquer repasses de recursos públicos às instituições referidas no caput deste artigo.

Art. 140 - Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as leis nos 4024, de 20 de dezembro de 1961; 5540, de 28 de dezembro de 1968; 5692, de 11 de agosto de 1971; 6650, de 21 de junho de 1979; 7044, de 18 de outubro de 1982; 7348, de 24 de julho de 1985; o Decreto-lei 1422, de 23 de outubro de 1975, assim como as leis e os decretos-leis que os modificavam.

EDUCAÇÃO DE 1º e 2º GRAUS E UNIVERSIDADE

Joana Neves

A questão da relação entre os diferentes níveis de ensino, destacando-se a responsabilidade da Universidade, é um dos principais problemas da educação brasileira e, sobretudo, um grande desafio para o Movimento Docente. A relevância do tema e o pouco espaço que ele tem ocupado no interior das Universidades (e mesmo, relativamente, no interior do Movimento Docente) coloca a necessidade de um esclarecimento inicial sobre a elaboração do presente texto. Ele é, basicamente, fruto de uma experiência pessoal que, apesar de contínua e até exaustiva, tem se restringido ao âmbito do ensino de História e ao contexto paraibano, realizada, de modo geral, em eventos promovidos por entidades científicas. Decorre daí que são a História (curso, ensino, professor de) e a Paraíba (Universidade Federal da Paraíba/Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba e escolas de 1º e 2º graus) as principais referências para este trabalho.

Isso não quer dizer que não exista, já uma expressiva e copiosa bibliografia a respeito do tema, disponível em diversas publicações especializadas que podem servir de subsídio para o aprofundamento necessário de um debate que o Movimento Docente está colocando entre as suas prioridades políticas.

A Relação Entre os Diversos Níveis de Ensino no Sistema Educacional Brasileiro

Sem pretender desenvolver um item sobre história da educação brasileira é preciso, sem dúvida, situar no processo educativo geral a questão da relação entre os diferentes níveis ou etapas da educação. E a este respeito o que se destaca, em primeiro lugar, é a completa desarticulação. Apesar

do tradicional caráter propedêutico do sistema educacional brasileiro - cada nível de ensino servindo apenas de etapa para o outro - é indiscutível que os diversos níveis se realizam isoladamente, um ignorando o outro.

A desarticulação como característica do sistema educacional brasileiro tem um componente que demandaria um estudo profundo no contexto da história da educação - a dualidade de sistemas - um voltado para as elites (formação geral e preparação para o estudo em nível superior) e outro voltado para o povo - a "classe pobre" - preconizando a instrução elementar e a preparação para o trabalho, em geral, entendido apenas como os ofícios técnicos e o trabalho manual. Essa dualidade, que chegou em alguns momentos a ser explicitada como sendo a situação ideal, é hoje negada pelo discurso oficial e pela legislação. Contudo, seus efeitos ainda se fazem presentes na prática, reforçando a desarticulação, na medida em que se cogitam das diferentes modalidades de ensino: ensino técnico, supletivo, educação informal etc. E se este aspecto for levado em conta, a questão da responsabilidade da Universidade se amplia uma vez que, além dos 1º e 2º graus regulares, as outras modalidades de ensino remetem clientela para os cursos universitários e demandam profissionais e outras formas de contribuição da universidade para a solução de problemas que enfrentam, tais como métodos e técnicas didático-pedagógicas, recursos materiais e instrumentais.

A desarticulação, tradicional e histórica, entre os níveis de ensino na educação brasileira se coloca ainda em função da grande defasagem entre os sistemas municipal, estadual e federal. Isso se acentua no caso das Universidades Federais que,

pela própria condição de instituições federais se distanciam das demais instituições educacionais municipais e estaduais nos respectivos locais onde se instalam. Aliás, é proverbial a concepção da Universidade como uma entidade isolada do contexto. Expressões como "torre de marfim", "isolamento olímpico" são, apesar de todas as mudanças pelas quais vem passando a Universidade Brasileira, usualmente empregadas quando se pretende caracterizar o meio universitário.

Entretanto, é importante destacar que a desarticulação, real e notória - é muito freqüentemente, disfarçada por uma aparente homogeneidade. É interessante notar que a montagem e a organização dos sucessivos sistemas educacionais brasileiros têm sido estabelecidos através de leis e decretos baixados em períodos de ditadura e, conseqüentemente, de fechamento e de repressão político-ideológicos. As ditaduras brasileiras, por sua vez, têm sido fortemente centralizadoras a nível do poder federal, resultando daí, para a educação, a imposição, de cima para baixo, de uma falsa, artificial e burocrática homogeneização legislativa que camufla as extraordinárias discrepâncias locais/regionais e o desencontro entre as propostas contidas nos documentos oficiais e o que acontece no cotidiano das salas de aula. Acentua-se, desse modo, a desarticulação entre os níveis de ensino.

Uma contribuição à desarticulação é dada pela ação conjugada de editoras, notadamente de livros didáticos, e meios de comunicação de massa, notadamente a televisão, que, centralizados no centro-sul, controlam o mercado de materiais e recursos didáticos, além de contarem com a cobertura dos diversos

Universidade e Escola Básica

órgãos oficiais ligados à educação. Assim, através do quase monopólio da produção e da distribuição dos recursos materiais para o ensino, promoveria, nas áreas periféricas, uma profunda descaracterização das atividades educacionais que se afastam das reais necessidades e peculiaridade locais. Embora indiretamente este fato também contribui para isolar os diferentes níveis de ensino uns dos outros.

No tocante aos 1º, 2º e 3º graus regulares, estabeleceu-se, neste contexto geral de desarticulação, a montagem de um círculo: 1º e 2º graus preparam a clientela para a Universidade; 3º grau forma os professores e outros profissionais para o 1º e 2º graus de ensino. É de se lamentar que este círculo tornou-se dramaticamente vicioso: os alunos egressos do 1º e 2º graus entram na Universidade mal preparados e os professores e outros profissionais saem da Universidade igualmente mal formados.

Neste círculo vicioso é preciso considerar dois aspectos fundamentais:

I - A interpelação do Vestibular e dos Cursinhos. O Vestibular, organizado pelas escolas de 3º grau ou por instituições a elas vinculadas, sem levar em conta o que acontece realmente nas escolas de 1º e 2º graus, abriu espaço para a indústria (reonomíssima) dos Cursinhos que, através de “macetes” (segundo a propaganda que é veiculada nas TVs em João Pessoa) preparam (adestram) os alunos para entrarem na Universidade. Com isso isentam-se, de um lado, as escolas de 1º e 2º graus de se preocuparem com o destino intelectual dos seus alunos e, de outro, a Universidade de se preocupar (se responsabilizar) com o que acontece nos outros níveis de escolaridade. Disso tem resultado a ocorrência de inexplicáveis situações: é possível entender de que jeito alunos “instrumentalmente analfabetos” (não compreendem o que lêem, não são capazes de exprimir, por escrito, o que pensam) entrem na Universidade? É possível compreender que estes mesmos alunos se tornem professores do 1º e do 2º graus? É preciso esclarecer que o que está sendo

questionado não é a seleção para e no nível superior mas a não realização dos objetivos e potencialidades educacionais nos níveis anteriores.

2 - O papel das escolas privadas. As escolas privadas parecem ser as beneficiárias da desarticulação entre a educação de 1º e 2º graus e a Universidade. As escolas privadas de 1º e 2º graus, apesar de se submeterem à legislação geral, ficaram mais à vontade para direcionarem seus cursos segundo o interesse da sua clientela privilegiada (os que podem pagar pela educação), ou seja: a entrada na Universidade; a maioria delas se tornou “cursinho”; de acordo com a propaganda veiculada nos meios de comunicação algumas delas começam o preparo para o vestibular na ... pré-escola(!). As Instituições de Ensino Superior particulares, por sua vez, descomprometidas com os reais interesses da educação e da sociedade como um todo, puderam valer-se das necessidades econômicas de uma vasta clientela que, por problemas conjunturais, não teve acesso à Universidade Pública, e formar, em cursos baratos e rentáveis, professores despreparados para atuar com competência nos outros níveis de ensino.

Assim, o círculo referido anteriormente, torna-se cada vez mais vicioso.

Há um ponto que está requerendo uma análise mais fundamentada e que merece destaque. É a questão da relação, distorcida e perversa, segundo a qual as escolas privadas de 1º e 2º graus conseguem mandar seus alunos para as universidades públicas, enquanto para as Instituições de Ensino Superior privadas afluem os alunos egressos das escolas públicas de 1º e 2º graus, estabelecendo a distorção que se pode verificar no gráfico abaixo.

A constatação dessa situação tem servido como argumento usado pelos defensores da privatização do ensino superior. É bom que se diga

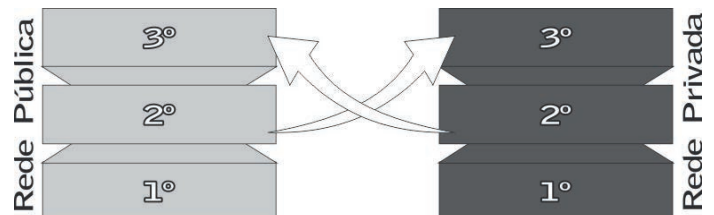
que ela reflete uma análise muito superficial. Não há, na verdade, estudos precisos sobre a composição sócioeconômica das clientelas das escolas superiores públicas e/ou privadas. Na UFPb, por exemplo, uma pesquisa parcial (referente apenas ao ano de 1988) revelou que, se em números absolutos, predomina na Universidade uma clientela composta por jovens provenientes de famílias de baixa renda (menos de três salários mínimos), em princípio clientela da escola pública. Isso ocorre porque essa faixa, apesar de proporcionalmente mais reprovada no Vestibular, é numericamente muito maior.

De qualquer modo, a mesma distorção se verifica, também, no sentido inverso. A mesma pesquisa feita em 88 (“Vestibular e Concurso para o Magistério - um elo entre a Escola de 1º e 2º Graus e a UFPb?” - Joana Neves e Zeluiza Formiga) demonstrou que se confirma, na Paraíba, a situação geral do magistério no Brasil: apenas 30% é composto por formados nas universidades públicas. Será que estas também estão formando professores e outros profissionais preferencialmente para as escolas privadas de 1º e 2º graus?

Reflexões Sobre a Desarticulação Entre os 1º 2º E 3º Graus

O que se seguem são somente algumas “reflexões”, porque análises rigorosas e fundamentadas implicariam em um diagnóstico preciso sobre a realidade atual da educação brasileira, o que, de resto, é uma tarefa ainda não realizada e que precisaria ser feita urgentemente.

A primeira reflexão remete para o total descaso da Universidade para com os outros níveis de ensino.



Deixando-se de lado idiosincrasias e preconceitos de intelectuais encastelados nos seus próprios estereótipos e que se julgam acima dos “meros” e “simples” professores dos outros níveis (e quiçá dos demais mortais) o descaso da Universidade tem a ver com o generalizado e ainda vigente (embora científica e filosoficamente superado) conceito de educação como transmissão/recepção do saber já constituído, já pronto.

Esse conceito equivocado pressupõe o processo educativo como aquele em que o professor, “que sabe”, ensina/transmite o conhecimento ao aluno, “que não sabe”. Esta concepção relega a educação a um plano secundário em relação à tarefa, considerada infinitamente mais nobre e dinâmica, assumida pela Universidade como sua tarefa específica - a produção do saber, pela via da pesquisa sistemática. A Universidade reitera assim uma série de dicotomias (ver mais adiante) que, nefastas à educação como um todo, se verificam no interior da própria Universidade: ensino X pesquisa; professor X pesquisador; licenciatura X bacharelado. Neste aspecto não é preciso insistir no relativo isolamento e no desprestígio dos setores universitários que, aparentemente, se relacionam mais diretamente com os primeiros termos das referidas dicotomias. É o caso, por exemplo, de Centros e Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura que, no dizer geral, se ocupam dos problemas “especificamente” (às vezes rotuladas com um pejorativo “meramente”) pedagógicos e/ou educacionais, que, para citar apenas uma dificuldade, estão sempre nos últimos lugares na distribuição das verbas.

Se esta situação ocorre no interior das universidades, é de se imaginar como ficam desprestigiados, aos olhos dos profissionais das universidades, os professores e técnicos que trabalham nos 1º e 2º graus, tidos apenas como níveis elementares de transmissão do conhecimento. Uma evidência de que é esta a visão que se tem da educação e do seu papel no ensino pré-universitário é o fato que na Universidade a grande reclamação quanto aos alunos egressos das

escolas secundárias é que eles chegam à Universidade “despreparados”, ou seja: não “sabem” o conteúdo básico das diferentes matérias que constituem os diversos campos do “conhecimento”.

O segundo ponto para reflexão considera a extraordinária indefinição da escola de 1º e 2º graus. Esta indefinição está presente na legislação, mas, sobretudo, se efetiva na prática. Na falta de levantamento preciso e sistemático sobre a realidade das escolas brasileiras é possível identificar alguns aspectos expressivos da indefinição escolar: no plano mais geral o que se tem é uma total defasagem entre a proposta de instituição de uma escola democrática, acessível à maioria da população, voltada para os interesses e necessidades das camadas mais populares, principalmente da classe trabalhadora e a manutenção de critérios e procedimentos elitistas e discriminadores no desenvolvimento e na organização das escolares. Além do mais, como agravante, é preciso lembrar que não houve qualquer empenho real no sentido de se reaparelhar as escolas e nem de qualificar os professores e demais profissionais da educação para resolver os problemas criados pelo acesso à escola de uma clientela proveniente das famílias pobres e sem recursos. De modo que depois de muito discurso, estatísticas e burocracia, o sistema educacional brasileiro conseguiu, através da ação, geralmente autoritária das autoridades (ocupantes de cargos) educacionais dar conta de abrir as escolas para uma parte da população que, em seguida, logo no final da primeira série do 1º grau, ou quando muito na quinta série do mesmo nível, seria expulsa da escola sob o eufemismo “evasão” escolar.

Para ilustrar, alguns aspectos podem ser pontuados: a criação do 1º grau com oito séries não significou

mais do que a junção dos antigos primário e ginásio sem qualquer alteração qualitativa no processo educacional (nem mesmo a rede física foi adequada à nova organização); a questão do trabalho gerou um processo surrealista de Disposições que nunca foram cumpridas: profissionalização

Arnildo Schultz/Jornal de Brasília



obrigatória no segundo grau, terminalidade em todas as séries desde a primeira do 1º grau, formação profissional substituída pela formação e/ou orientação para o trabalho e finalmente, no âmbito das discussões para a futura Lei de Diretrizes e Bases, o trabalho colocado como **princípio educativo** sem que a grande maioria dos professores faça a menor idéia do que isso significará no contexto das atividades educativas concretas.

Um dos aspectos mais desastrosos da indefinição da escola de 1º e 2º graus é o fato de que ela se constituiu num dos componentes do processo de desqualificação e deterioração das escolas públicas. Na medida em que estas são, por definição, mais submetidas à legislação e ao controle oficiais elas se tornam muito mais vítimas da “reforma” preconizada pela Lei 5692/71, que, mais do que qualquer outro dispositivo do sistema educacional brasileiro, ensejou a indefinição e a descaracterização da escola enquanto instituição responsável pelo ensino e pela educação em geral. Mais uma vez, portanto, abriu-se espaço para as escolas privadas que, respaldadas pelos interesses e objetivos das suas clientelas privilegiada (os que podem pagar), visando sempre o ingresso na Universidade, mantiveram-se “tradicionais”, notadamente no que diz respeito à qualidade e à

Universidade e Escola Básica

quantidade dos conteúdos ministrados e à disciplina, tanto a nível dos alunos como dos professores. Haja visto como se generalizou na sociedade brasileira: na imprensa, no discurso dos políticos, na visão dos pais, a idéia de que, entre outros fatores, devido às constantes greves, a escola pública "virou bagunça", completamente desacreditada. Com isso tem-se mais um reforço para o fato de que são as escolas privadas as que melhor preparam para a Universidade, vale dizer: para o Vestibular.



O terceiro ponto destas reflexões é o mais importante. Trata-se do contínuo, sistemático e calamitoso esvaziamento do conteúdo específico das matérias, que perpassa todas as fases do processo educacional.

A deterioração do conteúdo na educação requer uma explicação. A concepção de educação que norteou a organização da escola tradicional brasileira era caracterizada pela hegemonia do conteúdo. Educação era, nesse contexto, praticamente sinônimo de transmissão/assimilação de **conteúdo**. O "nível" de educação era dado pela "quantidade" de conteúdo que se dominava: saber **mais** significava ser **mais educado**.

Essa concepção vem sendo criticada e revista há muito tempo por alguns dos principais educadores brasileiros. Contudo, as críticas, mesmas corretas e pedagogicamente bem fundamentadas, ocorreram numa conjuntura sócio-econômica e política desfavorável aos melhores encaminhamentos para o sistema educacional, notadamente durante a ditadura militar quando, mais do

que nunca, a educação foi colocada a serviço dos interesses das classes dominantes e dos donos do poder. De modo que essas críticas, ao invés de contribuírem para a mudança da escola tradicional, livresca, acadêmica e elitista, acabaram servindo de argumento para o sistemático e progressivo esvaziamento do conteúdo trabalhado nas escolas. Isso porque a crítica à exacerbação do conteúdo na educação tradicional se colocava também na esteira de um quadro de dicotomias, que se interligam e que são

Jornal de Brasília

responsáveis pela criação de falsos dilemas - elas se referem, de modo geral, às equivocadas oposições que se estabelecem entre teoria e prática; saber e fazer; trabalho intelectual e trabalho manual; pensamento e ação; ciência e técnica entre outras. Desse modo assistiu-se, no âmbito das escolas, do 1º ao 3º grau, a criação de pares dicotômicos que expressam, grosso modo, as oposições acima referidas; por exemplo: formação X informação - como se a primeira não contivesse a segunda e como se a segunda não fosse base para a primeira; ensino X pesquisa; licenciatura X bacharelado; educador X professor; professor X pesquisador, como se esses termos se opusessem e não se correlacionassem.

A ênfase dada aos primeiros termos desses pares, por parte de muitos críticos até bem intencionados, foi aproveitada por "autoridades" educacionais que, em nome de uma pretensa renovação na educação, criaram meios e instrumentos concretos para se efetivar o esvaziamento do conteúdo na educação. Dentre eles podem ser destacados como os mais contundentes: as licenciaturas curtas, os cursos chamados de "complementação pedagógica", algumas das quais funcionam em fins de semana e outros até por correspondência; redução de carga

horária de diversas disciplinas (História, Geografia) e mesmo exclusão de algumas (Filosofia, Línguas Estrangeiras, Artes) dos currículos escolares e, para terminar, o estabelecimento de sistemas de avaliação distorcidos e irreais, salientando-se, por exemplo, a chamada recuperação, que da forma inadequada e equivocada como foi implantada acabou permitindo, praticamente, a aprovação automática. Neste ponto é importante anotar que, com a abertura política e com a reação organizada por alguns setores da sociedade, dentre eles as escolas e os professores, contra os descabros da ditadura, uma das formas empregadas foi adotar-se medidas rigorosas na avaliação do desempenho dos alunos. Infelizmente essa atitude tem se dado de forma isolada e unilateral: não se discute o próprio sistema de avaliação, nem a escola ou o sistema educacional em si e muito menos avalia-se o desempenho dos professores.

A deterioração do conteúdo dos diferentes campos do conhecimento, verificada nas escolas, já se tornou lugar comum tendo gerado inclusive um triste folclore cultural (que até seria engraçado se não fosse trágico) constituído pelas respostas dadas pelos candidatos nos exames vestibulares. Outro exemplo terrível - o aluno passa 11 anos na escola e não aprende a ler e escrever na língua oficial do País... e nem em qualquer outra.

Finalizando as reflexões sobre a desarticulação entre os três níveis regulares do ensino no Brasil é possível considerar que o descaso/desinteresse/descompromisso da Universidade defronta-se com a indefinição/descharacterização/desqualificação da escola de 1º e 2º graus ocasionando um verdadeiro caos no sistema educativo nacional.

O desencontro entre os níveis de ensino se faz presente quando em Encontros, Seminários, Congressos são apresentados por professores universitários e/ou por autoridades educacionais (verdadeiras ou simples ocupantes de cargos) procedimentos, técnicas, materiais e toda sorte de instrumentos que poderiam promover a melhoria da educação a professores das escolas de 1º e 2º graus que:

a) não entendem o que lhes foi apresentado; b) sabem que não vão ter condições de aplicar o que lhes foi apresentado e c) não acreditam nem na eficácia das medidas e nem mesmo na possibilidade de qualquer mudança.

A Universidade, por sua vez, quando ouve os professores dos 1º e 2º graus: a) não os compreende; b) fica perplexa e perdida diante da gravidade e complexidade dos problemas e c) refugia-se nos seus próprios e também não resolvidos problemas.

O desencontro tem sido total. Professores mal preparados pela Universidade revelam-se incapazes de modificar a escola de 1º e 2º graus, alunos egressos de uma escola de 1º e 2º graus de péssima qualidade entram na Universidade incapazes de questioná-la, que dirá de modificá-la.

Na pesquisa, atrás referida, feita em João Pessoa, em 88, constatou-se que, no Concurso, a escola de 1º e 2º graus cobra menos do professor do que a Universidade cobra dos candidatos no Vestibular. No caso específico da História é preciso saber mais para entrar na Universidade do que para sair dela... formado.

O mais grave nessa situação é que não há qualquer proposta sistemática de discussão dos problemas vivenciados no sentido da busca articulada de soluções.

O Movimento Docente e a Articulação 1º, 2º E 3º Graus

A ANDES-SINDICATO NACIONAL tem propostas para a superação do caos educacional que se instalou no País. No que diz respeito ao 1º e 2º graus e à responsabilidade da Universidade frente a eles são, ainda, propostas tímidas e pouco generalizadas, mas tem. Essa afirmação exige uma explicação. A "timidez" das propostas da ANDES-SINDICATO NACIONAL significa, nesta afirmação, o fato de que, apesar de se dispor a pensar a educação como um todo e de apresentar propostas para todos os níveis (o projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases é o principal exemplo) o Movimento Docente apresenta uma certa divisão de trabalho: as questões

ligadas à educação envolvem os "especialistas" (professores de 1º e 2º graus, os ligados às licenciaturas, os pedagogos); a grande maioria dos militantes - aqueles que na vida acadêmica se dedicam às questões de "conteúdo", não participam, por mais que solicitados. Por isso faltam ainda às propostas educacionais fundamentações em termos de conteúdo e respaldo que só serão possíveis quando se contar com o peso da participação de todos.

Apesar disso, é preciso reconhecer que a ANDES-SINDICATO NACIONAL se destaca no debate que se trava atualmente sobre a educação nacional, exatamente porque tem considerado, nas suas propostas, todo o sistema e não só o ensino superior.

Um primeiro conjunto de propostas vincula-se à questão dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior e, conseqüentemente, ao conjunto de professores que neles atuam e que pertencem, tal como os que trabalham no 3º grau, ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. A natureza da questão limita e restringe o debate, dele participando quase que exclusivamente os professores do 1º e 2º graus das Instituições Federais de Ensino Superior. É bom insistir que, para que o debate seja profícuo e capaz de propor soluções que possam ser generalizadas para todo o sistema educacional, é preciso que todos participem.

Dois pontos são fundamentais e exigem definições e mobilização no sentido da implementação do que for decidido: a definição da natureza, características e objetivos dos Colégios de Aplicação e a proposta de CARREIRA ÚNICA para os docentes de 1º, 2º e 3º graus das Instituições Federais Ensino Superior... para começar (como meta a ser considerada para todo o sistema educacional). Para a definição dos Colégios de Aplicação há pelo menos três direções indicadas: ser uma escola de elite para atender aos filhos de professores e funcionários das próprias universidades; ser uma escola popular, voltada sobretudo para o atendimento da população carente da comunidade na qual a universidade

está inserida, e ser uma "escola-laboratório" visando a realização de pesquisa na área educacional com o fim de criar soluções que depois pudessem ser generalizadas para todo o sistema. (Esta terceira definição pode ser compatibilizada ou não com qualquer uma das definições anteriores). O debate, no interior do Movimento Docente a esse respeito é, por enquanto, apenas inicial.

A CARREIRA ÚNICA constitui uma bandeira do Movimento Docente, incluída inclusive na pauta de reivindicações da categoria. Resta fundamentá-la melhor, fortificá-la com a participação de todos os militantes e lutar até a sua implementação.

No plano mais amplo, as propostas objetivando a melhoria da educação, entendida no contexto da defesa da escola pública e gratuita, se concentram na participação dos militantes (infelizmente ainda muito restrito aos integrantes do Grupo de Trabalho de Política Educacional) nos debates e encaminhamentos a respeito da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, ora tramitando no Congresso, resultando no Projeto da categoria, aprovado no IX Congresso da ANDES-SINDICATO NACIONAL, em janeiro de 1990, em Londrina - PA.

Uma conclusão otimista: a atuação consciente e decidida do Movimento Docente pode ser um elemento fundamental no rompimento do círculo vicioso que comprime o sistema educacional brasileiro. Uma reflexão realista (ou pessimista): se tal não acontecer, nem a Universidade e nem a Escola de 1º e 2º Graus sobreviverão ao caos.

É preciso, portanto, aproveitar a época de abertura democrática(?) que vive atualmente a sociedade brasileira e fazer valer os direitos que essa mesma sociedade tem à educação.

* Joana Neves é Professora de História da Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa e ex-presidente da associação dos Docentes daquela universidade.

HISTÓRIA DO SINDICALISMO NO BRASIL: UMA PERIODIZAÇÃO

Silvio Frank Alem

Roosevelt Pinheiro/Jornal de Brasília



A transformação da ANDES em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior não alterou a substância da ação exercida pela organização e pelas Associações de Docentes, agora Seções Sindicais, uma vez que expressou a Normalização, de direito, de uma situação que já existia, de fato.

Conquistamos um instrumento jurídico que nos era negado; vencida a barreira imposta, no atacado, pelo Estado, vivemos, agora e ainda, os tropeços impostos, no varejo, pela reação patronal, pela máfia pelego-negocista (vide CNTEEC etc) e pelo oportunismo de certas direções sindicais acostumadas a “combativamente” legitimar-se pelas portarias do Ministério do Trabalho (vide Federações e SINPROs movidos pelo combustível do Imposto Sindical).

Sempre fomos um sindicato; quando deliberamos assumir a condição legal que a Carta de 1988 nos propiciou, praticamente não se manifestaram divergências no Movimento Docente. A nova situação, concomitante à nossa filiação cutista, favorece estimulantes preocupações com a história e as perspectivas do sindicalismo brasileiro.

Se não é o nome que faz a ave voar, impede ao menos que dela se espere que possua escamas. As palavras podem ser mágicas: Sin-di-ca-to, não mais As-so-ci-a-ção. O assumir, vernáculo, da condição de trabalhadores.

Por trás da palavra Sindicato, mais de cem anos de lutas, de cem anos de uma história que a classe dominante e seus cronistas ocultam e mutilam. O movimento docente organizado na ANDES faz parte dessa história; discutir algo dela é também discutir nossas lutas, nossa inserção no processo histórico vívido pela classe trabalhadora brasileira

Até 1888 a história social brasileira está inelutavelmente determinada pela luta contra a escravidão. A compra e venda da força de trabalho era exceção numa sociedade estruturada pela compra e venda do trabalhador.

Ainda que escravidão e assalariamento sejam manifestações da exploração do homem pelo homem, tem qualidades radicalmente distintas, mesmo no contexto de um processo de transição capitalista.

Como mero registro arqueológico, cabe mencionar - em plena era do trabalho escravo - a fundação, em 1853, da "Imperial Associação Tipográfica Fluminense", que mal encerrado o tráfico oceânico de escravos, organiza uma greve de seus representados, os gráficos da imprensa oficial. Só com a imigração européia e a República é que se iniciaria a constituição efetiva de uma classe operária no Brasil. Daí até a organização sindical dos trabalhadores, o processo foi rápido, e se dá em todo o país.

Nos limites de um texto como este, meramente introdutório, não podemos nos deter na crônica - muitas vezes fascinante - destes primeiros tempos. Nossa preocupação é discutir alguns elementos do processo histórico, de modo a formular uma proposta de periodização da história de nosso sindicalismo. Um primeiro elemento já foi referido: a emergência tardia, característica da origem colonial, da afirmação real das relações capitalistas de Produção.

Outra determinação é dada pelas características do processo de industrialização/urbanização, objeto permanente de polémicas acadêmicas.

Em 1872 só 10% da população brasileira morava em cidades, 90% habitava o campo.

Em 1890 existiam menos de 1.000 estabelecimentos fabris no Brasil. O Censo de 1920 contaria 13.500, empregando 275.000 operários, numa população de 30 milhões de habitantes. Trinta anos depois, 84.000 estabelecimentos empregam 1,3

milhões. Dos 51 milhões de residentes, 36% mora nas cidades. Só o Censo de 1970 é que assinalaria uma taxa de urbanização superior à da população rural: respectivamente 56% e 44%.

Até 1933, na conhecida periodização proposta por João Manuel Cardoso de Meio (1), não haveria "industrialização" no Brasil. A produção industrial concentrava-se nos setores de bens de consumo não duráveis - ainda em 1941, 51% dos trabalhadores fabris estavam empregados em indústrias têxteis ou de alimentos.

Só a partir dos anos trinta é que se estabelece a "industrialização restringida", pela implantação significativa dos setores industriais de bens de consumo duráveis e de bens de produção. A partir de 1956 a transição capitalista pensada por aquele autor se completa, com a inauguração da era da "industrialização plena": o setor industrial de bens de produção já atende e ultrapassa as exigências do complexo fabril.

O que não se altera, mas ao contrário, se potencializa ao longo de todo um século de urbanização/industrialização, é a concentração espacial da indústria e da classe operária.

Em 1920, 68,8% dos trabalhadores industriais estão distribuídos por apenas cinco unidades da Federação: São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais. Em 1977, 72% dos operários está na região Sudeste (e 17,3% na Sul). Na história do sindicalismo brasileiro, boa parte das afirmações gerais que podem ser feitas terá que ser mediatizada pelo dado regional.

Rejeitando qualquer proposta de interpretação "dualista" de nossa realidade, não há como negar a multiplicidade de caras que tem o país, expressão de uma diversidade integrada pelo capital. A contemporaneidade do não coetâneo ocorre, mesmo sendo mera expressão de um mesmo tempo e de uma mesma dominação.

No que diz respeito ao campo brasileiro, o dado fundamental é que a relação explícita de compra e venda de força de trabalho só se generaliza e massifica nos últimos trinta anos; a luta contra a expropriação dos meios de produção que permanecem em poder dos produtores é que vai marcar todo este século. Para quem estuda a história do sindicalismo, um pressuposto é que ela é quase que exclusivamente urbana até às vésperas do golpe militante 1964.

Periodizar é sempre abstrair, privilegiar, dissociar e ao mesmo tempo, integrar determinações do processo histórico. É na dinâmica da luta de classes que devem ser buscadas tais determinações, que permitem por a nu momentos diferenciados do real. Nas condições históricas do capitalismo, sobretudo em sua fase monopolista, esta dinâmica não pode ser limitada ao marco nacional; as sobre determinações internacionais são decisivas.

Tomando em conta os pressupostos acima, podemos considerar como grande marco inflectivo da história do sindicalismo brasileiro a crise mundial de 1929 e os seqüentes anos 30.

Para uma periodização de longa duração, o final da década de 70 (momento de nova crise internacional do capital e, entre nós, do modelo político gerado no golpe de 64) se apresenta como outro marco relevante.

Teríamos, assim três grandes períodos na história do sindicalismo brasileiro: a) da abolição da escravidão ao governo "revolucionário" de Vargas; b) daí até a crise do "milagre brasileiro" dos anos 70; c) a época contemporânea.

Ao defender a globalidade desta proposta, cabe assinalar que ela não tem pretensões de originalidade, sendo os marcos assinalados já clássicos. Cabe também dizer que a proposta comporta uma sub-periodização, que será apresentada, no decorrer da exposição.

I. A FASE "HERÓICA", OU AUTÔNOMA, DO SINDICALISMO NO BRASIL

Na época que precede a industrialização propriamente dita, a compreensão da dinâmica do movimento sindical deve levar em conta a reduzida expressão numérica da classe operária e a limitada

importância econômica da atividade industrial. A produção de valores se dava fundamentalmente no meio rural. A capacidade reivindicatória e de intervenção política dos trabalhadores urbanos era, assim, grandemente

limitada.

Das organizações "mutuais", assistencialistas, passou-se rapidamente à organização dos "sindicatos de resistência", destinados a travar a luta por melhores condições

Movimento Sindical

de trabalho e incremento salarial. A tentativa de controlar o acesso ao emprego fez parte também dos objetivos das primeiras organizações sindicais, e foi logrado apenas por algumas categorias. Uma periodização geralmente aceita considera que entre 1890 e 1906 a luta sindical foi predominantemente dirigida por militantes “socialistas”, que no entanto sempre dividiram espaço com lideranças anarco-sindicalistas. O Congresso Operário realizado nesta última data assinala, indubitavelmente, o início da predominância desta última tendência, hegemônica até os primeiros anos da década de 20.

Foi sob a égide desta proposta que se deram as principais greves do período, inclusive o relevante movimento de 1917. A Confederação Operária Brasileira, que funcionou a partir de 1908, foi a principal construção organizativa do período.

Enquanto na maior parte da Europa (e mesmo na América Latina) assistia-se ao fortalecimento de Partidos Socialistas com forte implantação sindical, no Brasil eram as tendências libertárias da “ação direta” que prosperavam. Uma sociedade onde a desimportância da indústria poupava a classe dominante de fazer concessões aos trabalhadores fabris; onde o voto era direito dos homens alfabetizados e maiores de 21 anos, e a classe operária formada por imigrantes ou nacionais não-letrados, a via da luta eleitoral, parlamentar, era descartada pela realidade dos fatos (2).

Todas as tentativas de organização partidária, socialista, fracassaram. A ação direta, a greve como deflagradora da negociação coletiva, se mostraram instrumentos de luta muito mais adequados aos trabalhadores; as propostas anarquistas, as mais adequadas ao combate.

A Carta de 1891, cuja base ideológica era o liberalismo, e que expressava o pacto oligárquico na estruturação federalista da República, não legislava sobre a questão sindical. Até 1926 a legislação sobre o trabalho era de competência dos Estados.

Corolário deste quadro econômico, social e institucional (e também, ideológico) foi a autonomia organizativa de que gozavam os trabalhadores. Aos patrões bastava a polícia e a disciplina fabril como elementos fundamentais de controle sobre a força de trabalho e suas lutas. Outros instrumentos (as “listas negras”, a vila operária com sua rotina militarizada etc) ficavam muito mais a cargo da “ação direta” patronal que da intervenção estatal.

O conflito capital versus trabalho se manifestava na crueza e transparência típica da ordem liberal e da tradição cultural e ideológica herdada do escravismo.

Os anos 20 registraram o início de alterações neste quadro. O desenvolvimento urbano, a multiplicação da relação de compra e venda da força de trabalho, inclusive com o crescimento de um setor social constituído por assalariados não-operários, embrião de uma “classe média” urbana não-tradicional, o dados estruturais que se conjugariam a outras determinações.

A inclusão do Brasil entre os vencedores da guerra mundial colocou o Estado frente à necessidade de discutir, com vistas à homologação, as Resoluções da recém-criada OIT (Organização Internacional do Trabalho); a emenda constitucional de 1926 se vincula a esta questão.

Entra em cena o PCB, fundado em 1922, inscrito em 1924 como seção brasileira da Internacional. A direção anarco-sindicalista do movimento

se afirma progressivamente até desbancar a antiga, já na segunda metade da década.

A velha proposta organizativa baseada no “sindicato de resistência”, nas Federações e na Confederação de caráter meramente articulador, voluntariamente desvinculada da luta institucional pelo poder, cede espaço crescente à perspectiva de unificação sindical centralizadora e articulada à luta política em todas as frentes, inclusive a eleitoral e parlamentar.

A formação do BOC (Bloco Operário-Camponês), a apresentação de candidaturas e mesmo a vitória de algumas (como no Distrito Federal e em São Paulo) abre para o trabalhador urbano um novo front.

Houve e há toda uma literatura acadêmica que tende a idealizar a resistência operária e suas organizações na Primeira República; cometem-se, nesta direção, avaliações a que não são estranhos certos anacronismos e mesmo equívocos empíricos. Não me filio a estas idealizações, ainda que tenha toda simpatia pela heróica ação dos anarco-sindicalistas. Pouco se tem dito do caráter autoritário e iluminista da prática anarquista, por exemplo; tal caráter autoritário pode ser responsabilizado, ao menos em parte, pela dificuldade de difusão e insucessos da proposta libertária. É necessário contudo concluir pelo registro de que a autonomia organizativa e a rejeição de oportunismos taticistas se constituem efetivamente em valores que caracterizam a prática sindical anterior a 30, e que seriam, por uma conjugação de determinações, abandonados ou destruídos a seguir. Uma herança por longos anos perdida, que cabe recuperar, e que felizmente hoje já se recupera.

II. O SINDICALISMO ESTATIZADO

Em 1912 o filho do então presidente da República, Mário Hermes da Fonseca, organizou no Rio de Janeiro um “Congresso Operário” que reuniu, às custas do Estado, 70 organizações (“sindicatos”, “partidos”, “ligas”) de várias unidades da Federação.

Aclamando seu mentor como “Presidente de Honra”, os congressistas fundaram a natimorta “Confederação Brasileira do Trabalho”, com o caráter de “Partido Político”. Entre as resoluções, aprovava-se

o não posicionamento face” ... as questões religiosas, deixando-se de lado as doutrinas internacionalistas, anti-estatais e anti-militaristas, bem como reservava para o futuro a solução do problema da distribuição da propriedade”. (3)

O evento, repudiado pela combativa Confederação Operária Brasileira, que o denunciou como não-representativo, “amarelo”, etc, foi a mais importante e explícita tentativa de cooptação do movimento operário registrada

na primeira República. Apesar do insucesso de seu projeto político, que pode ser atribuído às características específicas da presidência Hermes da Fonseca, serve para mostrar que já existiam direções e organizações cooptáveis, no universo da realidade operária da época. É relevante referir que desde a verdadeira mudança de linha política assumida pela Igreja Católica (com a Rerum Novarum, de 1891) o diabo liberal era suplantado pelo mais rabudo demônio socialista, e ela já buscava atuar no meio operário,

contra as organizações de esquerda. (4)

A chamada “Revolução” de 1930 é que iria levar às últimas conseqüências a política de destruição da autonomia sindical dos trabalhadores.

Esta destruição seria parte essencial de um pragmático projeto contra revolucionário, que teve como norte a manutenção da unidade burguesa e o incremento da acumulação capitalista. Projeto que faria de Vargas o maior estadista já produzido pela classe dominante deste país. O “pai dos pobres”, a rigor a “mãe dos ricos”, mais competente da história de nossa terra.

A “questão social” fazia parte da genérica e ambígua declaração de intenções da “Aliança Liberal”, que catalizou descontentamentos e que, no quadro da crise mundial de 1929, chega ao poder em 1930. Ainda neste ano é criado o MTIC (Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio), entregue à gestão de Lindolfo Collor.

Em 1931 o Decreto 19.770, preparado pelos técnicos da nova Pasta, “regulamenta” o funcionamento dos sindicatos. Era o início de um processo, nem sempre bem conhecido, que culminaria em 1939 (Decreto-Lei 1.402) e em 1943 (CLT - Consolidação das Leis do Trabalho).

O Estado avocava a si a “mediação” do conflito capital versus trabalho. Sob o discurso de “proteção ao trabalhador”, engendra-se a camisa de força destinada a garantir aos patrões que reinasse a paz dos cemitérios em suas usinas de mais-valia. Como referência, os sucessos do campo santo italiano, administrado pelo Duce.

De Collor (o 1º) a Marcondes Filho, que dirigiram o MTIC na primeira face da era Vargas, do “Governo Provisório” até o Estado Novo, medeia todo um agudo processo de combate de classe.

Não foi tranqüila a destruição da autonomia e independência acumulada no meio sindical. A derrota dos trabalhadores foi obtida pela conjugação de repressão brutal, práticas de cooptação e formação de direções sindicais, mas também de concessões e assistencialismo, apresentados pela propaganda oficial como fruto de benesses e doações imperiais.

Podemos formular hipóteses que delimitam, grosseiramente, o campo

da resistência operária e o da adesão ao sindicalismo de estado.

A resistência ocorre sobretudo nos centros de maior implantação da atividade industrial (São Paulo, Distrito Federal), envolvendo os trabalhadores que possuíam experiência organizativa e tradição de luta. A cooptação é mais fácil nas áreas menos industrializadas e também entre os trabalhadores não-especializados e não-operários. Há diferenças consideráveis, por exemplo, entre o que se passa no Distrito Federal e em São Paulo. No Rio de Janeiro o mito do “pai dos pobres” prospera com muito mais facilidade; hoje há toda uma produção acadêmica que, buscando base empírica no antigo Distrito Federal, generaliza para o país a popularidade atribuída a Vargas nos anos 40. Coisas da academia, ou se preferirem, da ideologia.

O processo de implantação do sindicalismo de Estado não foi, de todo o modo, tranqüilo ou linear. Reflete os sucessos da luta de classe, as fricções entre as frações da burguesia e, de modo sobredeterminante, a conjuntura internacional.

Podemos propor uma sub-periodização para esta segunda época de nossa história sindical:

a) Os anos de resistência (1930-1935)

b) A paz dos cemitérios (1936-1942)

c) A conjuntura da guerra e do pós-guerra imediato (1942-1947)

d) De Dutra à primeira crise do populismo (1947-1954)

e) Auge populista e golpe de estado (1955-1964)

f) Ditadura Militar e terror de Estado (1964-1978)

Os anos de resistência (1930-1935)

Os marcos do período são a criação do MTIC e a tentativa insurrecional de novembro de 1935.

Compreende, nas duras condições determinadas pela crise mundial, a resistência à implantação da “regulamentação” sindical de 1931, a recusa à aceitação da Carteira de Trabalho (vista como instrumento de controle policial/patronal sobre a força de trabalho); os ascensos grevistas de 1931/32 e 1934/35. Assiste às primeiras medidas de cooptação (a Lei

de Férias de 1933 só permitia o gozo do direito ao trabalhador que fosse inscrito em sindicato reconhecido pelo MTIC); e a época em que nasce o “pelego”, versão aprimorada do velho “krumiro”, do colaboracionista “amarelo”.

Nas eleições à Constituinte de 1933/34 os sindicatos reconhecidos pelo Estado elegeram deputados que compunham a “representação profissional” dos trabalhadores. O processo de escolha era indireto, e o “pleito”, foi concluído... na sede do Ministério da Justiça, no Rio de Janeiro. (5)

Atendendo às pressões da Igreja, a Carta de 1934 estabelecia o pluralismo sindical (na prática, até 02 sindicatos eram legalizáveis por categoria); mantinha-se necessidade de “reconhecimento” estatal da existência dos organismos de representação.

A Carta de 1934 estabelecia conquistas sociais (salário mínimo, jornada de oito horas, férias etc). O trabalho assalariado, industrial, urbano, era uma realidade que a administração do Estado burguês não podia mais desconhecer ou minimizar. As garantias democráticas estabelecidas na Constituição foram logo suspensas, com a votação de uma “Lei de Segurança Nacional”. O governo revolucionário, agora constitucional, não conseguia unificar os interesses burgueses, e a persistência dos efeitos da crise mundial agudizava a luta social.

A Aliança Nacional Libertadora (ANL), ampla frente popular dirigida pelos comunistas, catalizou também a insatisfação operária, repercutindo nos sindicatos. A desajeitada insurreição militar de novembro de 1935, logo derrotada, deu ao Estado a possibilidade de, pela violência explícita, destruir a organização popular.

É fato a expressão consagrada: para a classe trabalhadora, o Estado Novo começa em 1935.

A paz dos cemitérios (1936-1942)

Ainda ocorrem greves, entre janeiro de 1936 e novembro de 1937. Mas a unidade burguesa rapidamente fora reconstruída, e se expressa na subserviência do Congresso Nacional, que deixa mãos livres ao Executivo- o

Movimento Sindical

anti-comunismo é o cimento ideológico com que contam Vargas e Muiler para edificar seu projeto autoritário.

A conjuntura internacional favorece a recuperação das taxas de lucratividade: o mundo se prepara para a guerra, Vargas exercita um duplo jogo diplomático até Pearl Harbour, logra contentar as diferentes frações da burguesia.



... O "pai dos pobres", a rigor a "mãe dos ricos", mais competente da história de nossa terra

O golpe de 1937 não conhece opositores organizados.

O projeto de controle estatal sobre os trabalhadores ganha versão final, os sindicatos serão transformados em aparelhos de Estado.

É sempre citado o "Relatório da Comissão Elaboradora" do Decreto 1402 (1939), que regulamenta, mais uma vez, o funcionamento dos órgãos de classe:

"Com a instituição deste registro (dos sindicatos, no MTIC), toda a vida das associações profissionais passará a gravitar em torno do Ministério do Trabalho: nele nascerão, com ele crescerão, ao lado dele se

desenvolverão; nele se extinguirão". (6)

A Constituição de 1937 proíbe as greves- artigos referentes à organização sindical, nela inscritos, eram meras traduções de dispositivos da "Carta del Lavoro" fascista (1927).

O Decreto de 1939 operacionaliza "Polaca". Restabelecida a unicidade sindical, proibida a sindicalização

Jornal de Brasília

de servidores públicos, institui-se a Carta de Reconhecimento", sem a qual o sindicato não existe. O MTIC pode intervir, destituir diretorias, fechar sindicatos. É ele que regulamenta e dirige as eleições, estabelece destinações e fiscaliza as finanças das organizações, autoriza alienações de bens imóveis etc.

Para candidatar-se à direção sindical, um trabalhador necessita de "atestado ideológico" fornecido por autoridade policial.

É proibida a articulação horizontal dos sindicatos; a verticalização confederativa secciona a classe trabalhadora.

Os trabalhadores rurais, imensa maioria da população, não são contemplados pela legislação; para eles, não há sindicato possível, ainda que a proibição formal não ocorra.

A regulamentação do Decreto, pela via da edição de portarias, chega ao perfeccionismo de definir um Estatuto-padrão para os órgãos de representação profissional (1940).

Em 1939 existiam 1208 sindicatos de trabalhadores no país.

Em 1940 eram apenas 08 (oito) os "legalizados". (7)

Para que a criatura oficial tivesse vida, o criador completou a sua

obra, instituindo o "Imposto Sindical" (Decreto-Lei 2377, de 1940). Com os recursos arrecadados (hum dia de salário anual de cada trabalhador), os sindicatos não mais necessitam da adesão e da contribuição financeira voluntária da base. Nascem os "sindicatos de carimbo": carta de reconhecimento ministerial, diretoria colaboracionista, conta bancária, papel e timbre oficiais.

Uma placa na porta, e eis o sindicato estadonovista.

A paz dos cemitérios substitui o ruído das assembleias.

A conjuntura da guerra e do pós-guerra imediato (1942-1947)

A entrada dos soviéticos e norte-americanos na guerra vai torná-la, de fato, um conflito mundial. Abre espaço aos trabalhadores de todo o mundo para que aspirem a reverter o quadro de derrotas sucessivas que derivava da recuperação burguesa após a crise de 1929. O posicionamento do governo brasileiro ao lado dos aliados resultou em última instância da pressão norte-americana; não há como deixar de registrar, contudo, que a sociedade civil e o que havia de cidadania no país se manifestou nesta direção. As ruas voltaram a ser palco de manifestações populares, a identificação entre a Carta de 1937 e o fascismo, imediata.

A declaração de guerra justificou o que parecia impossível: um ainda maior exercício do controle estatal sobre os trabalhadores e "seus" sindicatos.

A Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, no que diz respeito aos direitos trabalhistas, não vigora (jornada de trabalho, limitação do trabalho feminino, por exemplo; os dissídios coletivos são proibidos; as assembleias sindicais só podem ocorrer com a presença de delegado do DOPS etc). Nas indústrias consideradas de interesse da segurança nacional, faltas continuadas de trabalhadores equivalem a crime de deserção.(8)

O tema das contradições que levam à deposição de Vargas, em 1945, me é particularmente caro. Mas aqui não cabe sua discussão.

Quero afirmar, contudo, um fato que a historiografia oculta, aderindo ao discurso laudatório da oposição liberal-burguesa ao Estado Novo e que a responsabiliza pelo fim da

ditadura. Um fato que mesmo boa parte da historiografia simpática aos interesses dos trabalhadores costuma desconhecer ou minimizar: a classe trabalhadora urbana também derrubou Vargas, também derrubou o Estado Novo.

A partir de 1944 as greves voltam a ocorrer, quotidianamente, no país. A imprensa, controlada pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), não as divulga - mas todos sabem que elas ocorrem. A Carta de 1937 desrespeitada. As razões e as reivindicações são econômicas, ligam-se ao agravamento das condições de vida geradas pelo “estado de guerra” e à superexploração da força de trabalho. Greves “selvagens”, que se espalham como mancha de óleo pelos bairros industriais, atingem fábricas e serviços em quase todas as grandes cidades.

São greves realizadas à margem dos sindicatos, e que não contam com aval de orientações partidárias: o PCB (ou o que restou dele fora das prisões) definia-se pela proposta de “União Nacional”, em nome da prioridade representada pelo combate, externo, ao Eixo.

Dadas as características da conjuntura, greves econômicas tem imediato significado político. Desgastado pela identificação com o fascismo, incapaz de administrar as alternativas do pós-guerra contentando a toda classe dominante, Vargas perde seu primeiro e decisivo trunfo político: a capacidade de conter a luta dos trabalhadores.

Se em todo o mundo a perspectiva de derrota do nazi-fascismo abriu possibilidades de conquistas aos trabalhadores, o fim da guerra trouxe imediatamente à luz o novo conflito - a guerra fria - que iria limitar tais possibilidades. Caberia, com a divisão do mundo em dois campos, o papel de quintal norte-americano à América Latina.

Os anos de 1945/46 foram decisivos em nossa história. A luta dos trabalhadores urbanos conseguiu recuperar parte das perdas salariais acumuladas durante a ditadura - não foi capaz, contudo, de garantir a recuperação da autonomia sindical frente ao Estado.

No pós-guerra imediato governou Dutra, que louvado na historiografia sabuja como “presidente de todos os brasileiros”, foi de fato o “presidente de

todos os patrões”: recosturou, alinhado ao imperialismo norte-americano, a unidade burguesa momentaneamente quebrada em 1945.

Há toda uma polêmica historiográfica que discute a ação dos atores políticos e sociais na conjuntura, a propósito das determinações que levam a persistência da estruturação sindical imposta aos trabalhadores.

Entendo que a razão básica da manutenção da legislação sindical varguista é que ela atendia aos interesses do conjunto da burguesia. Os “liberais” que articularam o golpe militar de outubro de 1945 não estavam interessados em revogar o que existia de autoritário na legislação. Só ao apagar as luzes de seu governo-tampão é que José Linhares assinou o Decreto 8740 (19 de janeiro de 1946), que declarava “livre” a organização sindical - mas que mantinha a figura do sindicato oficial, aquele que atendidos certos critérios, seria reconhecido por uma “Comissão Nacional de Sindicalização”. O gesto parece ter tido muito mais inspiração católica que liberal.

Empossado Dutra, que fora eleito pela máquina estatal herdada do Estado Novo e também pelo voto pelego-getulista, a iniciativa é esquecida. Na Constituinte, foi absolutamente minoritária a defesa da autonomia e independência sindical.

A ação do PCB, principal força política da esquerda na conjuntura, está no centro da polêmica acadêmica que referi. A linha política de “União Nacional” foi mantida oficialmente mesmo após a decisão judicial que atirou o Partido à ilegalidade; a recuperação da independência dos sindicatos não era prioridade da ação partidária neste campo. O dirigente responsável pela política sindical do PCB chega a fazer autocrítica, em nome do partido, a propósito da orientação seguida em 1931, contra a “regulamentação” imposta por Lindolfo Collor. (9)

Não havia, nem se formou nos anos da guerra e do pós-guerra, outra força política de esquerda suficientemente influente no meio sindical capaz de mobilizar consequentemente os trabalhadores contra a legislação copiada de Mussolini. O movimento espontâneo dos trabalhadores, em sua luta por melhores condições de trabalho e recuperação salarial, acabou sendo canalizado para dentro

dos sindicatos - tais como eles se encontravam.

Como primeiro instrumento repressivo adotado por Dutra, em março de 1946, foi publicado o Decreto 9070, que dispunha sobre o direito de greve. Negado pela Carta (ainda em vigor) de 1937, ele fora reconquistado, de fábrica em fábrica, pelos trabalhadores. Cabia restringi-lo, no âmbito da reordenação institucional.

Na prática ilegalizava-se qualquer greve, tamanhas eram as restrições impostas ao exercício do “direito”. Dizia-se, na época, que a partir do 9070 era permitido ... fazer greve, aos domingos, nas fábricas de brinquedo, se o patrão consentisse - por escrito.

A Constituição, promulgada em setembro, manteve o que dispunha a Consolidação das Leis do Trabalho quanto ao funcionamento dos sindicatos. A ilegalidade do PCB (maio de 1947) foi imediatamente seguida do fechamento da recém-criada CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil) e pela intervenção ministerial nas dezenas de sindicatos que a ela tinham aderido.

De Dutra à priemria crise do populismo (1947-1954)

Para os trabalhadores, os anos finais da década de 40 representaram a reversão das conquistas obtidas na conjuntura da guerra e do pós-guerra imediato a recuperação salarial então contabilizada esvaiu-se com a inflação, e a brutal repressão policial desencadeada contra as greves e manifestações de protesto diluíram os avanços organizativos alcançados. Direitos constitucionais eram cinicamente desrespeitados: como mero exemplo, podemos lembrar que o repouso semanal remunerado só passou a ser pago sem restrições em 1949.

Paulo Singer compara o período a uma antecipação do “milagre econômico” da ditadura militar pós-1964 - crescimento econômico com inflação contida, lucros assegurados a todas as frações burguesas, trabalhadores silenciados. (10)

Foi neste quadro que se deu a vitória eleitoral de Vargas em 1950.

Assumindo um discurso nacionalista e industrializante, capturando o apoio dos trabalhadores urbanos (veremos como, a seguir),

Movimento Sindical

mas sobretudo demonstrando quão pouco a redemocratização” tinha afetado a máquina estadonovista, a volta do ex-ditador vai atualizar e consolidar a proposta populista de gestão burguesa do estado brasileiro.

Interessa-nos uma breve reflexão sobre o apoio trabalhista que Vargas recebe nas urnas. Pelo menos três elementos tem que ser considerados: 1) O PCB tinha sido alijado da legalidade e pregava, pelos meios de que ainda dispunha, o voto em branco; 2) As outras alternativas eleitorais - Cristiano e Gomes - não tinham qualquer apelo trabalhista. Cristiano era o candidato de Dutra; Gomes, dos integralistas; 3) Vargas apresentava-se como candidato de oposição à Dutra e à sua política claramente anti-operária.

Não tenho dúvidas ao afirmar que o comportamento da esquerda na guerra e no pós-guerra imediato facilitou o caminho ao candidato do PTB-PSP; o mito do “pai dos pobres” já prosperava no imaginário operário.

Desde logo os trabalhadores urbanos cobraram o voto dado ao ex-ditador. O número de grevistas passou de 300.000, em 1951, para 800.000, em 1953 e 1.600.000 em 1954. (11)

A intermediação estatal torna-se mecanismo usual quando dos conflitos trabalhistas, o que não significa o abandono da interlocução policial pura e simples. Mas concessões são efetuadas (reajustes de 25% e 1 00% no salário mínimo, respectivamente em 1951 em 1954). Os trabalhadores interessam ao esquema de sustentação do governo.

Entre 1949 e 1952 está compreendido um momento pouco estudado do sindicalismo brasileiro. O PCB, fazendo autocrítica da linha política de “União Nacional” passa a defender a formação de uma “Frente” política e de um “Exército” de “Libertação Nacional”, com vistas revolução “democrática, agrária e anti-imperialista”. (12)

Quanto à organização trabalhista,

seus quadros dedicam-se à criação de “associações” alternativas aos sindicatos oficiais. Ênfase também é dada à organização, quase sempre clandestina, nos locais de trabalho.

Os “sindicatos paralelos” vão ser esvaziados a partir de 1952, Vargas suprime a exigência do atestado ideológico para a inscrição de candidaturas aos sindicatos oficiais, na única concessão que efetiva no que diz respeito à legislação sindical. Os comunistas voltam, progressivamente, a buscar espaço nos organismos de representação legal.

O papel das organizações por local de trabalho é decisivo na chamada “greve dos 300.000”, de 1953. Esta greve baliza o governo Vargas: a partir dela, o presidente vai perder o apoio das diferentes frações da burguesia; o fato de ter admitido concessões econômicas aos trabalhadores resulta nisso.

Auge populista e golpe de Estado (1955-1964)

A rigor, as características do período de auge populista já estavam colocadas a partir, pelo menos, da nomeação de Jango como Ministro do Trabalho de Vargas (1953); trato a questão a partir do governo Juscelino, em função das modificações ocorridas na ação dos comunistas após o



... pelo oportunismo de certas direções sindicais ...

suicídio de Vargas, que darão à práxis populista seu desenho mais acabado.

A administração Juscelino Kubitschek inaugura a internacionalização da economia brasileira, obtendo sucesso num campo em que Vargas não o

alcançou: o da implantação de novos setores industriais de propriedade multinacional. Moderniza-se, ao mesmo tempo, a exploração da força de trabalho rural, interioriza-se a urbanização. É em seu governo que se radicaliza a resistência do trabalhador rural à perda definitiva quando do controle sobre os meios de produção. As Ligas Camponesas, autônomas face ao Estado, são os sindicatos de resistência que a legislação proibia que existissem.

O acelerado desenvolvimento capitalista gera questões sobre as quais a sociologia já se debruçou - a mudança no perfil profissional da classe operária, a consolidação de sua composição majoritária enquanto segmento social formado por migrantes rurais de primeira geração etc. A “velha” classe operária formada nas lutas anteriores a 30 não mais existe. Cresce, concomitantemente, o contingente dos assalariados prestadores de serviços, de que comerciantes e bancários tinham sido, no passado, precursores.

Um estudo menos ligeiro teria que levar em consideração tais questões - aqui, só referidas como pertinentes.

Em condições de incremento das taxas de acumulação capitalista, o modelo político populista torna-se mais factível. No Brasil de JK significou, como ainda por poucos anos além, o atendimento de demandas trabalhistas mínimas, sem que a legislação sindical antidemocrática fosse revogada.

Mecanismos de burla à legislação (como em 1945, com o MUT - Movimento de Unificação dos Trabalhadores) foram desenvolvidos, pela criação de superestruturas paralelas aos sindicatos - dos “Pactos de Unidade” até o “Comando Geral dos Trabalhadores”(1962). Tais superestruturas expressaram o limite alcançado pela organização trabalhista no quadro de bem determinadas opções políticas.

As forças hegemônicas no

movimento sindical - trabalhistas e comunistas tinham razões distintas para confluírem ao mesmo resultado.

Os trabalhistas, por definição, se encontravam vinculados ao governo(13). Mesmo ao encaminhar reivindicações coletivas, não tinham qualquer interesse estratégico em questionar a falta de autonomia sindical.

Abriando desde o fisiologismo pelego até um minoritário social-democratismo, limitava-se o trabalhismo a pleitear alterações cosméticas na legislação - como a liberdade de utilização de fundos do Imposto Sindical, por exemplo. Era fundamental para ele o status da unicidade oficial da representação dos trabalhadores.

A motivação dos comunistas derivava do "etapismo" com que pensavam a revolução brasileira.

Já foi referido o fato de que, desde 1952, os comunistas tinham voltado a atuar nos sindicatos oficiais. Durante os anos finais do governo Vargas agiram na direção de atrair os trabalhistas para ações de frente única. Após o suicídio do presidente, passaram a buscar aproximação com o PTB, o que se concretizou no apoio dado às candidaturas de Juscelino e Jango.

A partir de 1958, parcialmente superado o trauma resultante do XX Congresso do PC-URSS, as teses do IV Congresso do PCB (1954) foram abandonadas. Não se tratava mais de organizar a luta armada, a partir do campo. A revolução democrático-burguesa seguiria a via pacífica, pela aliança dos trabalhadores com a burguesia nacional, "progressista" e "anti-imperialista"; esta burguesia identificava-se, majoritariamente, com o PTB.

A política de aliança de classe é que leva à opção de agir "por dentro" do sindicalismo de Estado, sem que se privilegie a luta pela construção de formas autônomas de representação



Agência Folhas

dos trabalhadores. A própria atuação nas Ligas Camponesas seria substituída pela ação rumo à sindicalização rural, finalmente legalizada (1960). (14)

Ainda que a retórica partidária afirmasse a necessidade de que os trabalhadores dirigissem a frente anti-feudal e anti-imperialista, a realidade é que se reforçou a dependência ao populismo engendrado pela burguesia.

O golpe de 1964 demonstrou a unidade burguesa fundamental. A crise econômica instalada a partir de 1962 levou à radicalização e à crise final do populismo e do aliancismo de classe. Jango, como Vargas, numa situação de crise não conseguia atender ao coletivo dos interesses burgueses. Quando, em busca de sustentação, aceita atender a reivindicações trabalhistas, fica só - e cai.

Os trabalhadores não contavam com instrumentos que lhes permitissem resistir, independentemente dos humores de hipotéticas frações progressistas e nacionalistas da burguesia, ou mesmo de um governo assim capitulado.

Ditadura militar e terror de Estado (1964-1979)

Os anos de 1964 a 1978 prisma da história sindical, ainda devem ser incluídos na periodização que iniciamos em 1930.

O sindicalismo de Estado persiste; a obra de Vargas mostrava-se, mais uma vez, funcional aos interesses

da dominação de classe. A legislação trabalhista é enxugada de uma conquista que, incidentalmente existia como mecanismo cooptador - a estabilidade aos dez anos de serviço, substituída pelo FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, uma idéia originalmente formulada em 1946, por Negrão de Lima, Ministro do Trabalho) (15). A legislação anti-greve é aperfeiçoada - agora, as greves autorizadas pelo 9070 dutrista, só podem ocorrer com

o aval de Maomé.

Quando do golpe, o quadro de forças atuantes no movimento sindical e popular se alterava com o fortalecimento de orientações à esquerda daquelas hegemônicas. Ganhavam espaço militâncias críticas da tese da "etapa democrático-burguesa", ou mesmo tendências que, sem fazer a crítica a esta teoria, afirmavam menos confiança na burguesia nacional, rejeitando a possibilidade de uma "via pacífica" para a revolução.

Tudo que havia de combativo, trãnsfugas à parte, amargou o destino comum que a burguesia reservou, manu militari, ao país.

Centenas de sindicatos sofrem intervenções, milhares de ativistas são presos, muitos torturados, assassinados.

O novo modelo correspondia à opção pelo aprofundamento da internacionalização da economia brasileira, sob a direção do capital monopolista. Caberia ao empresariado nacional o papel de beneficiário associado, e menor, da massa de mais-valia aqui extraída. Velhas divergências entre as facções da burguesia (industrial, agro-exportadora, comercial, financeira ...), que tinham tido alguma importância conjuntural no passado, perdem definitivamente significado.

Movimento Sindical

O conflito capital versus trabalho colocara-se claramente na origem do golpe. Ainda que não houvesse uma revolução em marcha, o golpe militar era a própria contra-revolução.

A resistência à ditadura compreende duas fases. A primeira, até o Ato Institucional número 5, editado em dezembro de 1968. Inclui tentativas de mobilização operária, coincidentes com aquelas sustentadas pelo movimento estudantil. Trata-se de protestar contra o violento arrocho salarial e o desemprego, consequências da receita econômica da banca internacional.

Nesta fase ainda tem peso a velha proposta aliancista, que aposta fichas na “Frente Ampla”, logo inviabilizada. Pouco antes do AI-5, as greves de Contagem e Osasco iriam expressar uma ruptura – uma perspectiva de luta alicerçada na organização por local de trabalho, que secundarizava o papel do sindicato oficial.

O período posterior a 1968 corresponde à tragédia de resistência armada orientada pelo espontaneísmo do “foco” revolucionário ou pela tese da “guerra popular”. Sua rápida derrota foi resultado da combinação do terrorismo estatal com o “milagre econômico”.

O primeiro dizimou velhos e novos combatentes - a melhor parte de uma geração. O segundo, silenciou arrufos inter-burgueses, além de beneficiar uma fração da sempre pantanosa classe média.

Elemento novo da realidade foi a multiplicação dos sindicatos rurais; neles, como nos urbanos, o assistencialismo correspondendo à quase única função. O sindicato como lugar onde há o dentista, remédio, “adjutório”, enfim.

III. A ÉPOCA CONTEMPORÂNEA:

POR UM SINDICALISMO AUTÔNOMO (1978...)

Uma nova época para o sindicalismo brasileiro iria nascer no bojo da crise do “milagre econômico”, quando cessa o aporte de investimentos externos e o país se torna exportador de capitais, mercê da dívida contraída pelo generais-presidentes.

Em meados da década de 70 o país passou a viver o momento em que os “de cima” sabiam que era necessário mudar as instituições e os “de baixo”, não suportando mais a revolução, vão à luta.

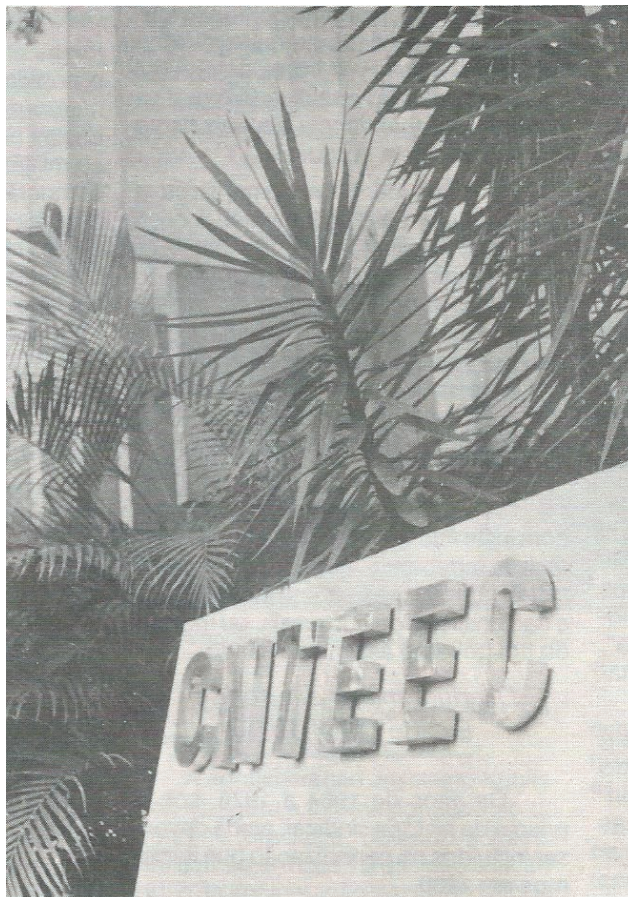
A “Frente Ampla” tinha sido a mais relevante, e inútil, demonstração de insatisfação de parte da burguesia com o regime por ela estabelecido. Depois, o silêncio – afinal, todos lucravam da mesma mais-valia. A crise mundial fragiliza a idílica unidade, no país do “ame-o ou deixe-o”. Para a burguesia, à semelhança de 1945, os gabinetes do executivo não mais comportam a resolução de suas cotidianas, mas não fundamentais contradições. Ainda uma vez, setores da burguesia convertem-se à democracia resistindo contudo a qualquer revolução francesa. Trata-se, como 30, de mudar tudo para deixar tudo como está. Um caminho “lento, gradual e seguro”

para a reforma institucional, percorrido de Geisel a Sarney, e que não alteram o modelo econômico.

Foram as greves de 1978 que marcaram o início da construção de

um novo sindicalismo no Brasil. Desde 1974 que a insatisfação popular, manifestada sobretudo quando do pleito eleitoral ficava patenteada. Ações do protesto estudantil tinham ocorrido desde 1976. a intelectualidade fazia da SBPC e das Universidades espaços de resistência.

Daniela Mendes - UnB



os tropeços, no varejo, ...
pela máfia pelego-neogocista ...

A luta dos trabalhadores do ABC manifestava características que o tempo iria confirmar. Não se tratava apenas de uma ação de protesto econômico, motivado pela arrocho salarial; era o começo de um necessário acerto de contas com o passado populista, favorecido pelas mudanças ocorridas pelas mudanças ocorridas na economia na sociedade brasileira.

A organização dos trabalhadores pela base não era um mero recurso tático. A denúncia da legislação fascista avançava até a condenação do imposto sindical; o aliancismo de classe era rejeitado; tratava-se de afirmar a independência de classe trabalhadora frente ao coletivo burguês, e isso era novo. Passada mais de uma década, criada a CUT, formalmente restabelecido o Estado de Direito com a promulgação da nova Constituição e realizadas as eleições presidenciais, um conjunto de constatações sobre a realidade do novo momento histórico pode ser

elencado.

a) O âmbito da ação sindical ampliou-se significativamente no país; compreende cidade e campo, fábricas, plantações, serviço público. A difusão da relação de compra e venda da força de trabalho por si só não homogeneizou a classe trabalhadora. A diversidade histórica, regional, cultural, (no sentido amplo do conceito de cultura) caracteriza o mundo do trabalho. As taxas de sindicalização não evoluem de forma homogênea, e são reduzidas em muitas regiões, profissões, categorias. A super-exploração burguesa (e a tradição do imposto sindical) são entraves ao crescimento organizativo dos sindicatos.

Preocupante é a existência de enorme setor social que, fazendo as vezes de exército de reserva, tende a comportar-se como um lumpem-proletariado; possui como horizonte a sobrevivência mais imediata, e herdeiro da cultura clientelística, despolitizado pode servir às manobras de Bonapartes e Mussolinis.

b) Consolidou-se a proposta de um sindicalismo classista, autônomo em relação ao Estado e aos patrões, partidos políticos e confissões religiosas. É contudo bastante nítida a falta de homogeneidade do campo formado a partir de sua afirmação, a Central Única dos Trabalhadores.

Compreende este espaço desde percepções libertárias, anarquistas, até adesões social-democráticas e social-cristãs, passando por todos os matizes da tradição marxista. Esta diversidade se expressa nas diferentes “tendências” (e sub-tendências) da CUT hoje claramente hegemônica no movimento sindical brasileiro.

c) O pelego ministerialista de classe, do tipo subjacente a ele, minguou. Os resquícios de tal criação populista encontram ainda abrigo em fósseis como a quase totalidade das Federações e Confederações ainda sustentadas pelo Imposto Sindical. As CGT's são hoje muito mais uma criação da mídia do que o fato do mundo dos vivos. O substrato ideológico populista, contudo, não morreu.

d) Paralelamente ao “novo sindicalismo” desenvolveu-se uma tendência que se distingue do peleguismo populista, mas que igualmente serve à classe dominante. Trata-se do auto denominado “sindicalismo de resultados” que mais

propriamente deve ser chamado de “sindicalismo de negócios”. Oficializado com a nomeação de Magri para o Ministério do Trabalho, é filho legítimo da ditadura militar (ainda que tenha avô no Governo JK e bisavô “amarelo” na República Velha). Corporativo anti-classista, aceita o princípio da eternidade do modo de produção capitalista. Ideologicamente é movido pela ideologia liberal e, sobretudo, por deslavado oportunismo.

Levar à frente uma discussão sobre as perspectivas colocadas ao sindicalismo, na conjuntura aberta pelo governo bonapartista e neo-liberal (uma aparente contradição) de Collor de Mello, escapa aos objetivos deste ensaio.

Registro, contudo, uma preocupação que me parece estar no centro dos debates a partir daqui: ao certo de contas com o populismo, se seguirá a necessidade histórica de acertar contas com liberalismo. Não se trata de uma obviedade.

Essa luta tem uma dimensão ideológica que não pode ser subestimada - quer pela gravidade da conjuntura internacional, quer pela configuração do atual Estado brasileiro, quer pela complexidade da cultura política e sindical presente no Brasil, da qual a CUT não escapa. (16) Isto, realmente, seria matéria para outro texto.

* Este texto é versão revisada da intervenção do autor na Mesa-Redonda “História e perspectivas do sindicalismo no Brasil”, realizada durante o IX Congresso da ANDES-SN. Fevereiro de 1990, Londrina, PR.

**** Silvio Frank Alem** é Mestre (Unicamp) e Doutor (USP) em História. Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Ex-Secretário Geral da ANDES-SINDICATO NACIONAL (1988-1990). Ex-presidente da ADUFPPB-JP (Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa) - 1978/79 e 1986.

NOTAS

(1) MELLO, João Manuel Cardoso de. O capitalismo tardio (contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira). Tese de doutoramento. Campinas, IFCH - UNICAMP, mimeo, 1975.

(2) Aqui, aproveito a argumentação de FOOT, Francisco H. et LEONARDI, Victor. História da Indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo, Global, 1982.

(3) DULLES, John W. Foster. Anarquistas e

comunistas no Brasil. Rio, Nova Fronteira, 1977, p. 32.

(4) Sobre a Igreja, ver VIANNA, Luiz Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. Rio, Paz e Terra, 1976.

(5) GOMES, Ângela Maria C. “A representação das classes na Constituinte de 1934” in: IDEM (coord.) Regionalismo e Centralização política - Partidos e Constituinte nos anos 30. Rio, Nova Fronteira, 1980, pp.427/492.

(6) MTIC. Boletim n.53, Rio de Janeiro, D.I.N., janeiro de 1939, encarte, p.7.

(7) RODRIGUES, José Albertino. Sindicato e desenvolvimento no Brasil. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1968, p.124.

(8) ALEM, Silvio Frank. Os trabalhadores e a “redemocratização” (Estudo sobre o Estado, Partidos e a participação dos trabalhadores assalariados urbanos na conjuntura da guerra e do pós-guerra imediato) 1942-1948. Dissertação de Mestrado. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1981.

(9) AMAZONAS, João. Pelo fortalecimento e unidade sindical. Rio de Janeiro, Horizonte, 1946, p.7/8.

(10) SINGER, Paul I. O milagre brasileiro: causas e consequências. São Paulo, Cadernos CEBRAP, 1975.

(11) BOITO Jr. Armando. O golpe de 1954: a burguesia contra o populismo. São Paulo, Brasiliense (Tudo é História), 1982.

(12) Uma avaliação das razões da autocrítica do PCB é apresentada (capítulo II) em: ALEM, Silvio Frank. Contribuição à história da esquerda brasileira - O Partido Socialista Brasileiro (1945-1964). Tese de doutoramento. São Paulo, FFLCH-USP, 1989.

(13) Mesmo no governo Jânio o PTB não perdeu a influência no Ministério do Trabalho.

(14) Até 1960 só existiam 8 sindicatos de trabalhadores rurais legais no Brasil. Em 1962, já eram 100.

(15) A primeira categoria profissional a obter estabilidade no emprego (aos dois anos de serviço) foi a dos bancários, após greve que se pretendia nacional (1934) - Decreto-Lei 24614. A CLT, 1943, pôs fim à conquista da categoria, ao prever para todos os trabalhadores a estabilidade aos 10 anos. Os “estáveis” eram tradicionalmente considerados menos combativos: a participação numa greve considerada ilegal dava o padrão “justa causa” para demissão.

(16) Evitei ao máximo as referências bibliográficas neste ensaio, em função das características do texto e do espaço disponível. Uma “Pequena bibliografia comentada” sobre a história do movimento sindical brasileiro está sendo preparada para publicação nesta Revista.

NOVOS HORIZONTES DO DIREITO DE GREVE PARA OS SERVIDORES PÚBLICOS

José Francisco Siqueira Neto

Jorge Cardoso/Jornal de Brasília



O Direito de Greve está intrinsecamente ligado à potencialidade de prejuízo que seu exercício pode levar ao empregador. Extrair da greve essa capacidade

é aniquilar a essência desse instrumento de luta da classe trabalhadora. Uma greve que não produz nenhum efeito negativo à contraparte - seu sujeito passivo - sob o ponto de vista político, econômico, produtivo, mercadológico, de mercado e outros afins, não é greve, mas sim parada de serviço com represália patronal. Um dos fundamentos clássicos da greve é a resposta coletiva dos trabalhadores para pressionar os empregadores a cederem em favor de seus interesses: e o canal de expressão desse meio de persuasão e convencimento absorvido pela superestrutura jurídica, é a paralisação do trabalho.

O Direito de Greve, contudo, se constitui talvez no mais polêmico direito da classe trabalhadora desde seu aparecimento enquanto tal. Entretanto, face à complexidade do mundo do trabalho aliada a questões nacionais incidentes, esse direito, apesar do número significativo de instrumentos internacionais reguladores, normativos ou meramente de conduta, ainda resguarda uma considerável imagem de tratamentos especificamente nacionais, sobretudo naquilo que se refere a peculiar situação e interesse dos servidores públicos que é o objeto da presente reflexão.

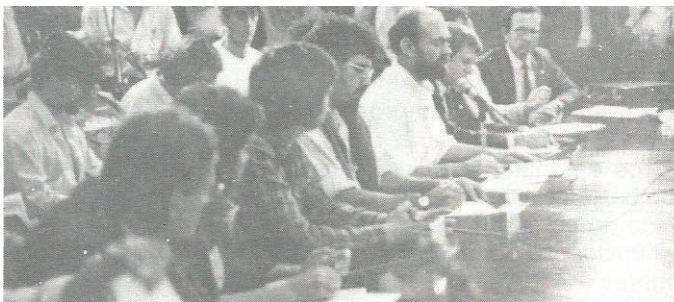
No caso brasileiro entendemos

que, malgrado a tentativa do legislador constituinte de 1.988 de revestir o Direito de Greve com os contornos modernos e democráticos consagrados internacionalmente, possibilitando transformar seu exercício em um efetivo instrumento de luta, passamos por momentos de extrema indefinição. Isto porque restam ainda a regulamentar, através de lei complementar, aspectos cruciais para o futuro da greve como instrumento democrático de luta sindical.

No tocante aos servidores públicos civis, o artigo 37 da

consideravelmente a amplitude do instituto. Na verdade, qualquer que seja o enfoque, a discussão sobre o direito de greve é balizada por acentuada dose de paixão e superficialidade, centrada - no mais das vezes - em situações folclóricas. Nesse sentido é que foram conceituados os serviços e atividades essenciais, contando com o insofismável apoio dos meios de comunicação de massa que se encarregam de passar o clima de insegurança para a população, enquanto o movimento sindical tenta heroicamente convencer a opinião pública com o discurso da

Arquivo - ANDES-SN



Mesa de negociação greve das Federais de 1989
Pelo Movimento: ANDES, UNE, FASUBRA

Constituição Federal assegura o Direito de Greve exercido nos termos e nos limites definidos em lei complementar. Posteriormente, a lei nº 7.783 de 28-04-89 que dispõe sobre o exercício do Direito de Greve e define as atividades essenciais e regulamenta o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade acabou por tratar dos servidores públicos quando define algumas funções inerentes ao emprego público como essenciais.

Assim, independentemente do disposto no texto constitucional, o ímpeto regulador restritivo do legislador brasileiro já se manifestou através de discussão atropelada que diminuiu

racionalidade e veracidade dos fatos. Entretanto o problema encontra também nos sindicatos uma certa fonte de sustentação e irradiação enganosa.

Apesar do emaranhado legislativo, a discussão de fundo sobre o Direito de Greve dos servidores públicos sobretudo, está no envolvimento da sociedade enquanto agente do processo. Não basta dizer que a greve é um direito e portanto, insuscetível de penalização dos participantes em eventual movimento, porque deve-se cumprir a Constituição. Isto porque, em determinados momentos - principalmente quando

atuam os meios de comunicação - basta existir o direito para que a greve produza seus efeitos. É certo que os tribunais através de suas providenciais Sentenças Normativas representam um entrave considerável à administração do movimento grevista, mas no que tange ao debate com a sociedade o processo está estrangulando; ou seja, no comprometimento de outros setores sociedade com as greves específicas os empresários e governos tem sido mais objetivos e eficazes que os trabalhadores.

Tem sido constante, por ocasião de greves, a edição de matérias jornalísticas, doutrinárias de Direito versando sobre os abusos de direito, lesão ao direito individual e congêneres. De repente, a morte de qualquer paciente do INANPS que, em temos de normalidade de serviço infelizmente ocorre a perder-se conta, passa a ser

Há muito tempo greve não tem não causado qualquer prejuízo aos patrões.

Há muito tempo - salvo situações isoladas - greve não tem causado qual quer prejuízo aos patrões. Isto sem mencionar as situações onde o prejuízo fica nas costas dos sindicatos dos trabalhadores. No setor privado, ainda, essa circunstância é menor; mas, no público, tal processo tem ocorrido com certa frequência.

Algumas greves - apesar até mesmo de seu relativo sucesso - tem-se constituído em verdadeiro martírio para os trabalhadores e direções envolvidas que, invariavelmente, ficam imobilizados com a inoperância governamental que joga ostensivamente no desgaste o movimento com o passar do tempo. Concretamente, existem situações em que os trabalhadores não está efetivamente causando nenhum

Arquivo - ANDES-SN



Pelo Governo: Ministro da Educação, Presentes Parlamentares.

culpa única e exclusiva da greve dos trabalhadores do setor. É certo que a eficácia relativa dessa estratégia, por mais paradoxal que possa parecer, é conjuntural e efêmera, mas por outro lado, é inegável que esse tipo de apelo vai aos poucos ganhando adeptos numa sociedade assustadoramente desinformada. Entretanto, se uma parte dessa empreitada é patrocinada pelo gigantismo dos meios de comunicação de massa, por outro lado, somos obrigados a considerar que os sindicatos, consciente ou inconscientemente, tem contribuído para o sucesso dessa investida conservadora.

prejuízo de qualquer natureza aos governantes que, para piorar a situação, conseguem vender a imagem dos servidores públicos como "marajás" da República.

Existem situações específicas em que os grevistas provocam muito mais prejuízos à população que aos governantes e empregadores. Ao invés de obter a adesão da população contra o governo pelo descumprimento de seus compromissos básicos, possibilita que o governo capitalize a opinião pública. Em greves de professores por exemplo, depois de algum tempo de movimento, o ano letivo fica prejudicado e então os professores

Douglas Marques de Sá



passam a ser pressionados pelos alunos, pais de alunos, autoridades e sociedade. Ou ainda, uma greve de condutores de veículos, ferroviários e metroviários, atinge diretamente a população, sobretudo a de baixa renda, enquanto os governantes e os empregadores passam incólumes - na maioria das vezes - pelo movimento grevista.

A forma de conversação com a sociedade deverá passar pela forma de organização sindical e de realização de greves, em que a questão do conteúdo e a forma de relacionamento com a sociedade são fundamentais.

Por outro lado, a detecção desses problemas não pode conduzir-nos ao extremo oposto da questão que é a apologia da não realização de greves.

Pelo contrário, o que buscamos ressaltar neste artigo é a necessidade desses servidores e seus sindicatos efetivamente transformarem o Direito de Greve em um instrumento de luta e de democracia, ligando seu exercício com a discussão permanente com a população, inclusive no esclarecimento das falhas concernentes ao próprio papel do Estado. Contudo, a forma de conversação com a sociedade deverá - inexoravelmente - passar pela organização sindical e de realização das greves, em que questão do conteúdo e a forma de relacionamento com a sociedade para suscitar o debate e não correr atrás dele, são fundamentais e inerentes.

* **José Francisco Siqueira Neto**, é Consultor Jurídico da ANDES - Sindicato Nacional do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, pesquisador do CESIT (Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho) da UNICAMP mestre em Direito do Trabalho pela PUC- SP.

TRABALHANDO A LUTA, CONSTRUINDO (A) HISTÓRIA (I)

Oswaldo de Oliveira Maciel

(Uma visão pessoal, quase apaixonada, das raízes políticas e dos primeiros tempos do Movimento Docente (MD), até a criação da ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior)

ÉRAMOS COLEGAS, HOJE SOMOS COMPANHEIROS DE LUTA

(frase de encerramento do Editorial do Boletim no 1 da ANDES, Abril 1981).

Muita coisa aconteceu, na Sociedade e nas Universidades brasileiras, desde que um grupo de militantes se lançou no trabalho de construção do MD e sua entidade maior - a ANDES, hoje Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES SINDICATO NACIONAL). Corria o ano de 1978: "Em julho, convocados por um cartaz colocado pela Adusp, na secretaria da 30ª Reunião da SPBC, dezessete ADs de vários estados, reuniram-se pela primeira vez".(I)

Alguns dos representantes ou associados de ADs, que lá se encontravam para apresentar trabalhos científicos, traziam, na bagagem, o patrimônio político forjado nas lutas do movimento estudantil (ME) o qual, tradicionalmente, constitui escola formadora e origem de quadros dirigentes para as mais diversas atividades sociais. Esse era o nosso caso, Valmir Martins e eu, que participávamos da reunião e nos propusemos a levar suas conclusões aos docentes da UFSC.

Como se recorda a implantação do regime autoritário, de coloração facista, gerado pelas entranhas degeneradas do golpe militante 1964, interrompeu um ativo processo de

debates sobre a Reforma Universitária que, então, envolvia e empolgava a Universidade e vários círculos intelectuais e científicos.

A iniciativa estava com o ME, liderado pela UNE - União Nacional dos Estudantes, com a participação de uma parcela do professorado, que não se conformava com o caráter elitista, excludente e conservador da Universidade e da Sociedade.

A UNE debatera a questão em dois Seminários Nacionais de Reforma Universitária, realizados em Salvador (maio, 1960) e Curitiba (março, 1962), produzindo como sínteses políticas a "Declaração da Bahia" e a "Carta do Paraná".

O primeiro documento dividia-se em três títulos: "A Realidade Brasileira", "A Universidade no Brasil" e a "Reforma Universitária" e continha, também, um adendo sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objeto de feroz disputa, no parlamento, entre os defensores da Escola Pública e os representantes dos interesses privados na Educação.

Em sua essência, a "Declaração da Bahia" denunciava as contradições e injustiças da estrutura sócio-econômica nacional e caracterizava a Universidade como "uma superestrutura de uma sociedade alienada, deformada em sua base econômica, porquanto subdesenvolvida e estratificada quanto à distribuição dos benefícios econômicos e sociais; afirmava,

também, que a Universidade falhava em sua tríplice missão cultural, profissional e social. "Culturalmente, porque incapaz de elaborar uma cultura nacional e popular, se limita a repetir valores e padrões importados; profissionalmente, porque não forma os profissionais que a realidade nacional exige; e, socialmente, pelo caráter anti-democrático dos critérios que lhe dão acesso". Quanto à "Reforma Universitária", diz o documento que a universidade precisa deixar de ser um obstáculo ao projeto histórico brasileiro, propondo: (1) a luta pela democratização do ensino, com acesso de todos à educação, em todos os graus; (2) a abertura da Universidade ao povo; (3) autonomia universitária, para libertar a instituição das influências de grupos políticos e econômicos; (4) um regime dos docentes, com abolição da cátedra vitalícia, a adoção do regime de institutos e melhoria na formação dos professores.

*É o
prelúdio da
primeira greve
nacional dos
docentes das*

IES

O 2º Seminário aprofundou e ampliou os temas discutidos no encontro anterior. As conclusões da "Carta do Paraná" consolidaram a fase de fundamentação teórica da Reforma Universitária e apontou para o início da ação concreta. Três pontos

História da Andes - Sindicato Nacional

do documento merecem destaque especial: (1) a posição contrária à subvenção do ensino particular pelo Estado; (2) a participação discente na administração da Universidade, na proporção de 1/3 dos seus membros; e (3) a inclusão da Reforma Universitária entre as chamadas “reformas de base” que inflamaram a vida nacional, ao longo do governo Goulart (2). Entre estas destacavam-se, a lei da remessa de lucros para o exterior assinada em 17/01/64, a nacionalização das empresas estrangeiras, na área da

foi nessa época que se iniciaram os projetos mirabolantes do regime... Foi a época do arrocho salarial... Foi a época da imprevidência e da irresponsabilidade

refinação de petróleo e a reforma agrária, anunciadas publicamente pelo Presidente da República, no famoso comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964. Começava, assim, a fase final da derrocada do governo Goulart, cujo apoio político-social e cujo esquema de sustentação militar revelavam-se absolutamente frágeis, diante da conspiração golpista que culminou com a ascensão dos militares ao comando da Nação, a partir de 1º de abril de 1964. Nesse dia, João Goulart abandonou Brasília para refugiar-se em Porto Alegre e, posteriormente, asilar-se no Uruguai.

Iniciava-se, para a Nação, a longa e sofrida travessia sob a opressão do autoritarismo, que marcou e deformou profundamente o curso da recente história brasileira.

A consolidação do Estado Autoritário, reverteu drasticamente as perspectivas sócio-econômicas que se delineavam para o Brasil: as propostas nacionalistas de desenvolvimento, através das Reformas de Base, deram lugar a um modelo de crescimento econômico excludente, concentrador de renda que, durante alguns anos, viabilizou intensa acumulação de riqueza, em favor do capital, às custas da exploração do trabalho da maioria da população. Isto é particularmente verdadeiro para o período 64-74, que marca uma fase propícia ao regime militar, em termos de resultados econômicos. Durante esse tempo, uma conjugação de fatores favoráveis beneficiou os objetivos imediatos dos governos militares, particularmente a partir de 1968. Assim, a uma conjuntura econômica internacional favorável, somou-se a capacidade do regime de radicalizar a ditadura, eliminando virtualmente a oposição, gerando as condições para a realização do “milagre” ou seja “o crescimento acelerado da produção de bens de luxo - destinados a uma pequena parcela da população - e da produção para o mercado externo, às custas do mais selvagem e brutal massacre econômico e político da grande maioria da população” (3). Foi nessa época que se iniciaram os projetos mirabolantes do regime, em que se escancarou o país às multinacionais, no rumo da internacionalização e da desnacionalização da economia brasileira.

Foi a época do arrocho salarial, inclusive com o apelo escandaloso à manipulação dos indicadores econômicos, da eliminação da estabilidade no emprego e do favorecimento ao capital via crédito, subsídios e isenções fiscais.

Foi a época da imprevidência e da irresponsabilidade, do consumo desbragado de petróleo, mesmo após o primeiro grande aumento de preços, em 1973, quando nações muito mais ricas, também dependentes de combustíveis importados, controlavam os gastos de energia.

Foi, afinal, a época em que se comprometeu o futuro, na tentativa de fazer o Brasil parecer uma “ilha de prosperidade e paz”, rodeada por um mundo em crise.

A viabilização do “milagre” exigiu uma intervenção de força em outros níveis da vida nacional.

A nível político, a legislação ditatorial golpeou generalizadamente os direitos democráticos e instituiu o aparato militar-policial repressivo que perseguiu, cassou, torturou e assassinou opositores reais ou imaginários. Particularmente visados foram os sindicatos operários, as entidades estudantis, as Universidades e os servidores públicos (incluindo militares dissidentes).

A nível social, adotam-se políticas consentâneas com os objetivos da ordem ditatorial.

Na área da educação, os principais objetivos visados são a criação de mão-de-obra necessária para viabilizar o projeto de crescimento econômico dependente e a “inculcação de maneiras de sentir, pensar e agir que traduzem a ideologia da classe dominante, como sendo da “sociedade em geral”, e seu interesse privado, como sendo, de “interesse público” (4).

Para impor essas políticas anti-sociais, a serviço da reprodução do capital e da dominação sobre a maioria era necessário eliminar a resistência de educadores e estudantes. Assim, abate-se uma odiosa perseguição política-ideológica contra o corpo docente das Universidades, com aposentadorias compulsórias, demissões e cassações brancas. Institui-se a triagem ideológica para admissão de professores e enquistam-se as famigeradas Assessorias de Seguranças e Informações nos gabinetes - reitorais. Instala-se o clima de delação pusilânime e da denúncia sem direito de defesa. É uma época sombria para a Universidade, conforme documentos de denúncias produzidos pelo MD (5,6) ou por perseguidos políticos (7). A onda de repressão atinge também, duramente, as entidades estudantis. Preparavam-se as condições para impor a legislação autoritária no campo educacional, traduzindo a concepção conservadora formulada pelos consultores da United States Agency for International Development (USAID) com a qual o MEC acerta vários acordos, para estudar e propor

História da Andes - Sindicato Nacional

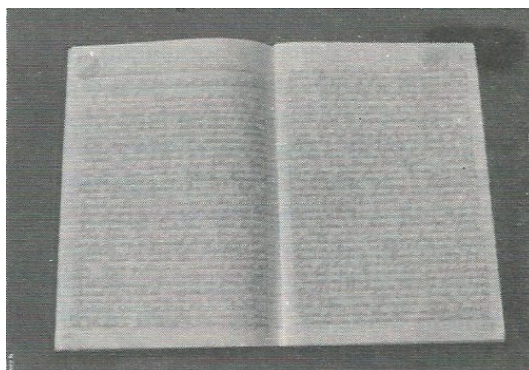
soluções para o ensino superior, a partir de 1966.

No caso da Universidade, a lei 5540/68, conhecida como a lei da Reforma Universitária, foi imposta pelo regime, sem qualquer participação da comunidade acadêmica. Sua implantação, foi assegurada, em parte, pela ameaça de punições a professores e estudantes que se colocassem contra as leis autoritárias, através do decreto 477/69. 1968 marca, também, a decretação do Ato Institucional nº 05 (AI-5) que, a partir de 13/Dezembro, faz recrudescer a violência e o arbítrio da ditadura. Exatamente nessa época, encontrava-se em pleno curso um aumento expressivo na demanda por matrículas no ensino superior. As pressões sobre a capacidade da rede de instituições oficiais, cujas vagas se tornam insuficientes, desembocam na "crise dos excedentes" (alunos aprovados por nota, no vestibular, mas não classificados por falta de vagas). A reação do regime foi a opção pela expansão do número de vagas, através da privatização acelerada e, por isso mesmo, obrigatoriamente desqualificada, do ensino superior. Esta consideração fica substancialmente reforçada quando se considera que essa expansão se verifica pela criação de um grande número de Instituições de Ensino Superior isoladas, contrariando, inclusive, o que previa a lei 5540/68 que em seu art. 20, fixava: "o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Esses deverão, sempre que possível, incorporar-se em universidades ou congregar-se em federações de escolas". No dizer de Vahl (8), autor de um dos mais precoces e completos estudos sobre a privatização do ensino superior no Brasil, a "exceção se transformou em regra".

O processo de privatização conta com a cumplicidade não por acaso omissa, do Conselho Federal

de Educação, posto avançado dos interesses particulares dentro do Estado.

Assim, a participação da rede pública de ensino superior que era de 59,6%, em 1962 (62.721 para um total de 105.181 matrículas) cai para 36% em 1977 (403.000, para um total de 1.117.000 matrículas (9). Ou de outra forma, enquanto em 15 anos o número de matrículas na rede pública tem uma expansão de 642,5%, a rede privada se expande em 1.681,5% ou seja seu crescimento é 2,6 vezes



Ata de fundação da ANDES

maior. Por outro lado, aumento do número de matrículas na rede pública, corresponde basicamente à criação de novas universidades, as quais, a partir de 1965, adotaram a forma de fundações.

A expressiva expansão do número de matrículas no ensino superior, por alguns classificada como "explosiva", passou a exigir um número crescente de docentes para as tarefas de ensino de graduação e, em certo sentido, estimulou a implantação da pós-graduação a partir de 1965. Nesse ano, o "CFE aprova o parecer de Newton Sucupira, o qual opta explicitamente pelo modelo norte-americano, que foi então implantado aqui"(10).

Com efeito, a reestruturação da carreira do magistério exigindo dos professores os títulos de pós-graduação garante aos cursos de pós-graduação um grande número de alunos, motivados a segui-los. Os cursos, por isso mesmo, recebem um firme apoio financeiro o que facilita, também, a pesquisa científica

que neles, obrigatoriamente, se desenvolve. Esse é um elemento importante para a consolidação qualitativa das principais Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, as quais, até hoje, concentram cerca de 80% da pós-graduação no País.

Fruto desse processo de evolução, permeado por vários elementos contraditórios, que escaparam do controle do Estado Autoritário, o Sistema de Ensino Superior (SES) do Brasil chega a 1978 com um total de 875 IES, sendo 65 Universidades (7,4%) e 810 Escolas Isoladas ou Federações de Escolas. Do total de IES, 228 (26%) eram públicas e 647 (74%) eram particulares.

Daniela Mendes

Nessas IES, entre as atividades do magistério superior ressaltava o ensino de graduação, que tinha 1.345.000 alunos matriculados (1980). Destes, 493.000 (36,7%) em IES públicas e 852.000 (63,3%) em IES particulares, para um total de 4.079 cursos oferecidos. Em 1980 estavam em atividades nessas IES, 110.000 professores, dos quais 68.000 trabalhando em Universidades e 42.000 em Escolas Isoladas e Federações. Quando à dependência administrativa das Instituições, 62.000 docentes atuavam em IES públicas e 48.000 em IES particulares. Quanto à qualificação acadêmica (dados de 1979), 11.105 docentes (10,6%) tinham doutorado, 17.402 (16,8%) tinham mestrado, 31.066 (30%) tinham especialização e os restantes 44.311 (42,7%) tinham apenas o curso de graduação.

Quanto aos regimes de trabalho (dados de 1979) 71.345 docentes (68,7%) atuavam em tempo parcial, enquanto outros 32.449 (31,3%) o faziam em tempo integral.

Observa-se, então, que a profissionalização atingia cerca de 1/3 dos docentes em atividades no ensino superior, os quais constituíram a base no movimento de organização e de luta que culminou com a criação da

ANDES (11).

A reunião das ADs, em julho de 1978, foi o catalizador que deu início a uma reação em cadeia, no sentido da revitalização política do trabalho das Associações e do crescimento do movimento docente, par e passo com o crescimento da luta de resistência democrática contra o autoritarismo. Na história dessa luta, alguns capítulos memoráveis são escritos pelos operários do ABC paulista que, a partir de Maio de 1978, se levantam em movimentos grevistas que vão colocar em xeque as leis da ditadura e a intransigência do capital. É a época que registra o surgimento irrefreável de um sindicalismo renovado, democrático, de massas, que conquista, no combate direto, sua autonomia e sua liberdade, a despeito da legislação repressiva, da intervenção nos sindicatos e da prisão das lideranças sindicais que comandam assembléias e manifestações públicas, mobilizando milhares de operários. A resposta do governo inclui, também, mais um decreto-lei que proíbe qualquer tipo de greve nos setores ditos “essenciais” (bancos, transportes, petróleo, energia elétrica, hospitais, etc...).

Simultaneamente com suas lutas econômicas, o movimento operário começa a forçar as barreiras políticas impostas pela ditadura. É esse processo de luta, que vai desvendando, aos olhos das massas populares, a inexistência das liberdades mais elementares. Assim, não só os sindicatos mas também um número crescente de entidades da sociedade civil vão assumindo as lutas mais gerais contra o regime. Foi o que ocorreu com a luta pró-anistia, que empolgou e envolveu importantes setores do professorado. Como se recorda, a Universidade foi particularmente atingida pela violência das punições arbitrarias. Assim, uma das motivações iniciais importantes do MD foi lutar pela reintegração, na vida acadêmica, dos professores e cientistas atingidos por atos de exceção. A campanha desenvolvida pela ADUSP, com esse objetivo, resultou no documento pioneiro de denúncias dos atos da ditadura contra a Universidade: O LIVRO NEGRO DA USP.

Em Santa Catarina, as idéias

e as propostas discutidas na reunião da SBPC/78 repercutiram de imediato. Um grupo de sócios da APUFSC forma a chapa LUTA E INDEPENDÊNCIA e vence as eleições realizadas em outubro desse ano. O programa básico de ação, tendo como eixos centrais a luta 1) pela democratização da Universidade; 2) por melhores condições de ensino e pesquisa, e 3) por melhores condições de trabalho, reverte o imobilismo da entidade e começa a exercer, na prática, uma postura sindical em defesa dos direitos dos docentes. Começa, a nível local, um trabalho coletivo que, em breve, estaria contribuindo para construção do movimento docente, a nível nacional.

No mesmo dia em que a chapa tomava posse, 15/outubro/78 - dia do Professor - o General João Batista Figueiredo era sacramentado como futuro Presidente da República, pelo Colégio Eleitoral, obtendo 355 votos

... e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados.

... a exceção se transformou em regra

contra 266 atribuídos a outro General, Euler Bentes Monteiro, candidato da Frente Nacional de Redemocratização.

A “eleição” de mais um General para ocupar a presidência, para um longo mandato de seis anos, ocorria em momento difícil para o regime, às voltas com cisões políticas internas, com um desgaste externo crescente e com os primeiros sinais de uma crise econômica que logo iria acelerar a desagregação das bases de sustentação dos governos militares.

Na tentativa de amortecer o ímpeto do sentimento de repulsa que se generaliza, na sociedade civil, o regime opta por algumas reformas políticas há muito reivindicadas pela Oposição, entre as quais a revogação do AI-5 (substituído por algumas “salvaguardas constitucionais”) e o abrandamento da Lei de Segurança Nacional. A despeito dessa “distensão lenta, gradual e segura” continua

a sangria política do regime e nas eleições de 15/Novembro/1 978 a oposição alcança uma expressiva vitória na eleição majoritária para o Senado Federal.

É neste cenário de fase ascensional do movimento de resistência democrática que, a partir do alvorecer de 1979, os docentes do ensino superior dão passos firmes na construção do seu movimento nacional.

Em Fevereiro, realiza-se, em São Paulo, o I ENCONTRO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES, com a presença de 24 AD's, e 3 COMISSÕES PRÓ AD's, cuja Carta afirma, na sua abertura, que “a democratização da Universidade Brasileira está subordinada ao processo geral de democratização da Sociedade Nacional. Ela exige como condição para sua realização a eliminação de todos os mecanismos repressivos que, enfeixados no estado autoritário implantado no país, após 1964, cerceiam a organização e a livre manifestação de amplos setores da Sociedade, inclusive da Comunidade Universitária”. Após fazer uma análise crítica da Reforma Universitária e do autoritarismo vigente na Universidade, da instabilidade funcional e do arrocho salarial imposto à maioria dos docentes, o documento sintetizava as principais propostas aprovadas no Encontro. Entre elas, merecem destaque:

- a articulação nacional das ADs e a coordenação das lutas pela autonomia universitária
- o exercício e o controle, pela Comunidade Universitária como um todo, do governo da Universidade
- a luta sistemática e organizada contra o expurgo, a triagem e a discriminação ideológica
- a luta sistemática e organizada pela reintegração dos docentes afastados do trabalho por expurgo, cassação ou aposentadoria
- extinção das figuras de Professor Voluntário e Horista, com realização anual de Concurso, extensivo aos colaboradores para admissão na categoria

História da Andes - Sindicato Nacional

- funcional equivalente à sua titulação acadêmica
- liberdade, autonomia e unidade sindical
- contra a expansão do ensino particular e pela contínua expansão da gratuidade do ensino
- reajuste salarial imediato mínimo de 70%, incentivo de DE de 40%
- aumento de verbas para a Educação
- análise crítica e diagnóstico das diversas IES, com promoção de debate nacional sobre o assunto, com vistas à formulação de um programa para transformação do sistema educacional brasileiro
- formação de uma Coordenação Nacional, divulgação dos primeiros diagnósticos na SBPC/79 e debate nacional no 2 ENAD
- agilização de informações, trocas de documentos e estudos de formas alternativas de uma Organização Nacional
- campanha pelo fortalecimento e expansão das Ads, com entrosamento e reuniões frequentes, a nível regional
- colaboração com o Movimento Brasileiro pela ANISTIA
- filiação ao DIEESE.

Outra decisão importante foi a de formar um Grupo de Trabalho para elaborar documento acerca de um projeto alternativo de Reforma Universitária a ser "objeto de ampla discussão a ser travada pela Comunidade Universitária Nacional (12).

Estavam lançadas as idéias básicas que iriam nortear a trajetória do MD. Nota-se que, desde seus primórdios, o movimento assume, na plenitude, as responsabilidades políticas colocadas pelo momento histórico. Nesse sentido, conjuga a postura nitidamente sindical e classista, que reivindica melhores salários e condições de trabalho, à posição necessária de lutar

contra as políticas que submetem a Universidade e a Educação a um processo de esvaziamento econômico e de mediocrização burocrática. Nessa direção, coloca-se a luta pelas verbas para a Educação e a firme posição em defesa do Ensino Público e Gratuito que é, simultaneamente, assumida como uma questão de princípio pelo MD. Nesse mesmo sentido, coloca-se a disposição de formular uma proposta alternativa para a Universidade, tendo em vista as críticas ao modelo implantado pela reforma de 1968. O Grupo de Trabalho, para isso designado pelo I ENAD, formado pelas Ads do Rio de Janeiro, elaborou uma proposta e propõe que ela seja submetida ao mais amplo debate da comunidade universitária brasileira, durante o 2º semestre de 1979, culminando-se as discussões no II ENAD, que é proposto para Fevereiro de 1980. A proposta seria distribuída na Reunião Extraordinária de Salvador, mas sua discussão seria "atropelada" por outras "urgências".

Começa, para o conjunto dos militantes e associados do MD, o aprendizado prático do processo de deliberação democrático, que irá se constituir em valioso referencial político nas futuras lutas contra as tentativas da tecno-burocracia do MEC e seu aliados, inclusive muitos administradores Universitários, de impor propostas de alterações da universidade, geradas em gabinetes e círculos fechados. Os resultados do IENAD são amplamente divulgados nos Boletins das Ads, gerando notável efeito no ânimo da militância.

Com posse do General Figueiredo, em 15/03/79, assume o Ministério da Educação, o Prof. Eduardo Mattos Portella, do quadro de professores da UFRJ, prestigiado por Guilherme Figueiredo, irmão do Presidente e, como Portella, integrante dos círculos literários do Rio de Janeiro. Visado, desde o início, pelos órgãos de segurança do regime, Portella não conseguiu sequer formar uma equipe de sua confiança para assessorá-lo, no MEC. Vários de seus indicados foram sumariamente vetados pelos porões do sistema.

Mesmo assim, o Ministro ensaia

alguns passos no caminho da abertura discussões com a comunidade universitária sobre o que ficou conhecido como "Pacote Portella" - conjunto de três anteprojetos que o MEC pretendia ver implantados nas IFES. Dois deles - Autarquia de Regime Especial e Reestruturação da Carreira do Magistério Superior - aplicáveis às IFES autárquicas e o terceiro - escolha e nomeação de Dirigentes Universitários - aplicável tanto às IFES autárquicas quanto às constituídas como fundações.

O MEC se propõe a convocar encontros regionais, dos quais participariam a Secretaria do Ensino Superior (SESU), as Administrações das IFES e as ADs, quando os projetos seriam divulgados e debatidos. As Ads, pressionavam no sentido de separar as discussões, desmembrando o "Pacote" e priorizando o encaminhamento do debate sobre a Reestruturação da Carreira do Magistério.

Uma das razões para esse encaminhamento era a perspectiva de que, através da reestruturação da carreira fosse possível recompor os salários, extremamente aviltados, dos docentes das Autarquias, juntamente com o conjunto dos Servidores Públicos Federais (SPF), excluídos os militares que, por razões óbvias, foram sempre privilegiados pelos generais presidentes.

Com o General Figueiredo não seria diferente. Diferente seria o ambiente político em que teria de trafegar o governo. Prevendo dificuldades crescentes para manter um mínimo de popularidade, o governo cria uma secretaria de Comunicação Social, que passa a se ocupar de fabricar uma "imagem" popular para

No mesmo dia em que a chapa tomava

posse - dia do professor - O General

Figueiredo era sacramentado ...

o General que tinha pretensões de ser João, um Presidente capaz de dialogar e se comunicar com o povo, de praticar a democracia, ainda que "relativa", como a queria o General Geisel, patrono e o grande eleitor de

Figueiredo.

Assim, em março o Governo interviria nos sindicatos dos metalúrgicos do ABC, alegando incitamento à greve por parte das lideranças sindicais.

A intervenção seria revogada só em Maio, mês em que o Presidente envia ao Congresso, projeto de lei revogando os decretos 228/67, 477/69 e os artigos 38 e 39 da lei 5540/68. Ainda em maio realiza-se em Salvador, o XXXI Encontro Nacional de Estudantes que tem como principal objetivo a reconstrução da UNE. Começa a ressurgir o ME, mas com dificuldades que o impedem de retomar o papel que desempenhava antes de sua repressão pela ditadura. Em agosto, Simonsen, o recessionista é pressionado e se demite; em seu lugar, na Secretaria de Planejamento (SE'PLAN) assume Delfim Neto, o desenvolvimentista, ilusionista competente, hábil manipulador dos índices oficiais da inflação, a serviço do arrocho dos salários dos trabalhadores. Ainda em agosto o Presidente sanciona a Lei da ANISTIA, nos termos aprovados pelo Congresso. Com isso, em Setembro, retomam os primeiros exilados políticos, entre os quais Brizola e Arraes.

Setembro (6 a 9) é também o mês em que Salvador sedia Reunião Extraordinária das ADs, com a participação de 31 entidades, as quais reafirmam os temas gerais de luta, definidos no I ENAD, decidem lutar contra o Pacote Portella, sustando a remessa, ao Congresso, dos Projetos de Autarquia Especial e Escolha de Dirigentes e propondo reformulações ao Ante-Projeto de Reestruturação da Carreira.

Marca-se para 26/Setembro um Dia Nacional de Reivindicações Salariais, Trabalhistas e de carreira nas IES, com paralisação de atividades, onde for possível.

Propõe-se ações de pressão sobre o Congresso Nacional e discussões sobre os projetos alternativos de organização do ensino superior e da Universidade.

Convoca-se o II ENAD, para o período de 25 a 29 de Fevereiro de 1980, em João Pessoa, sendo

designada a ADUFPB-JP como Secretaria Executiva do Encontro.

A Coordenação Nacional é incumbida de 1) editar um boletim nacional com os resultados da Reunião; 2) - apresentar as conclusões da Reunião ao MEC; 3) realizar amplo estudo sobre a situação salarial, com vistas a uma Campanha Salarial Unificada em 1980 (13). É o movimento em marcha, aprendendo a trabalhar a luta, explorando cada possibilidade do momento vivenciado, desdobrando-se em encontros e reuniões regionais que vão avançando e aprofundando a compreensão política do movimento e consolidando uma prática de descentralização que fortalece e

... o ministro

denuncia a

*“contabilidade
mesquinha” de*

Delfim Neto,

diz que prefere

estar do “outro

lado do rio” e

desiste de

“estar ministro”

estimula o trabalho nas regiões e nas entidades de base.

Em outubro é sancionada a lei do reajuste semestral dos salários que inclui os docentes das Fundações e exclui os docentes das Autarquias, bem como os SPF. Cria-se,

assim, gritante diferença de tratamento salarial entre docentes do mesmo sistema de ensino.

O ano de 1979 está quase acabando quando, no dia 30 de novembro, em Florianópolis, O Gen. Figueiredo é vaiado em praça pública e se envolve num pugilato com populares que o hostilizavam no ponto mais central da capital catarinense. Como resultado do “entrevero” (1) sete estudantes são presos e enquadrados na LSN (como posteriormente aconteceria, em 1980, com Lula e mais 10 sindicalistas do ABC paulista) e (2) o Presidente desiste de ser João, o Popular, para assumir sua vocação definitiva, a de General que “prende e arrebenta” como aliás se esperaria de alguém que chefiou o SNI, e foi escolhido pelo Sistema, para ser Presidente do Regime Militar.

O ano de 1980 é marcado pelo aumento da organização, da mobilização e das conquistas do Movimento.

Em fevereiro, realiza-se o II ENAD, com a participação de cerca de 180 docentes, representando 38 ADs. A Comissão Organizadora publica edição prévia do Boletim Nacional das Associações de Docentes contendo informes e documentos essenciais ao II ENAD, demonstrando o grau de amadurecimento que o MD vai alcançando. Importantes avanços haviam ocorridos em 1979: 1) no setor das particulares, onde a APROPUC/SP e a Reitoria haviam firmado, pela primeira vez na história da PUC, um acordo de trabalho entre os professores e a Universidade; 2) no setor da Federais Autarquias, com a discussão no “Pacote Portella” em três reuniões regionais realizadas em Natal, Belo Horizonte e Porto Alegre, entre 19 e 27/11/79, com a participação das ADs, reconhecidas como únicas e legítimas representantes dos docentes; 3) nas regionais de São Paulo e Rio de Janeiro, nas quais se realizara o I Encontro das ADs dos respectivos estados; 4) na Regional Nordeste, onde se realizara o II Encontro das ADs da região. Em todas elas aprofundaram-se as discussões acerca das reivindicações centrais do movimento, rumo ao II ENAD.

O II ENAD marca uma mudança qualitativa do movimento: o elevado número de participantes, o excelente nível de organização e sobretudo os resultados políticos a que se chega, constituem um avanço substancial. Pela primeira vez, no movimento: a) divulga-se amplo dossiê sobre demissões de docentes (1979/1980), especialmente dirigentes ou militantes do MD em IES particulares. Ações unitárias são formuladas visando denunciar e tentar reverter essas arbitrariedades. Discute-se uma política específica para o Setor, dentro da orientação geral do II ENAD; b) as ADs das IES Autarquias e Fundacionais chegam a um consenso sobre o índice de reajuste salarial a ser reivindicado, abrindo as perspectivas para uma campanha unificada; c) adota-se a reivindicação do reajuste semestral para os docentes; d) a marcação de um DIA NACIONAL DE

História da Andes - Sindicato Nacional

LUTA PELO REAJUSTE SALARIAL (17/04) unifica todas as ADs; e) marca-se um dia (12 de Maio) como prazo para resposta do Governo às reivindicações da categoria; f) organiza-se um Calendário de Mobilização, como rodadas de Assembléias Gerais (AG) e Reuniões Nacionais articuladas.

Decide-se impulsionar: 1) a criação de Comitê de Defesa do Ensino Público e Gratuito; 2) a luta por eleições diretas para os cargos diretivos das IES; 3) a luta pela revogação da Lei 6733/79.

Avança-se, também, o nível político e organizativo da CNAD: 1) fixando suas responsabilidades na direção do MD. 2) fixando a contribuição financeira mensal das ADs e 3) criando uma Secretaria Executiva da CNAD e designando uma AD (APUFSC) para sediar-la.

Marca-se um Encontro Nacional Extraordinário (ENEx AD) para julho/80, no Rio de Janeiro, local da reunião anual da SBPC.

A partir do II ENAD e até 06/ novembro, quando os professores da UFG se declaram em greve, iniciando a primeira greve nacional dos docentes das IES Autárquicas, aumenta o grau de mobilização do movimento, diante das sucessivas protelações do Governo na resposta às reivindicações da categoria. Uma delas era o envio, ao Congresso Nacional, do projeto de reestruturação da carreira que incorpora diversas alterações propostas pelo MD e que obtivera suficiente grau de consenso entre docentes e MEC. A despeito disto, o projeto não progredia, dentro do governo. Torpedeado pelo DASP e sabotado pela SEPLAN, inclusive com cálculos mentirosos sobre suas repercussões financeiras, a proposta encalhara de vez, mostrando a fragilidade política do MEC e de seu titular. Por isso, o MEC recua e aceita emendas da dupla DASP/SEPLAN que desfiguram completamente o projeto. A nova versão, divulgada pela UFSC, em 03/07, acaba sendo repudiada pela totalidade das Ads presentes ao ENEx AD. Neste Encontro, registra-se um recorde de 49 ADs, evidenciando a ampliação e o fortalecimento do MD. Adotando-se a diretriz política de “construir a

Desde então são dez anos de uma trajetória que precisamos reconstituir e analisar ...

unidade em cima das reivindicações comuns” (13), chega-se à conclusão de que a criação de uma Entidade nacional é uma das formas para que o movimento continue avançando de maneira unitária. Delibera-se, então convocar um Congresso Nacional para deliberar a respeito, ficando a regional de São Paulo da CNAD encarregada de prepará-lo.

Convoca-se, também o III ENAD para os três dias anteriores à realização do Congresso nacional de Docentes Universitários (CNDU).

O 2º Semestre de 1980 registra o esgotamento da tolerância dos docentes. Após mais uma audiência frustrada com Portella, a CNAD propõe às bases a realização de uma SEMANA NACIONAL DE LUTA E MOBILIZAÇÃO, entre 8 e 15 de Setembro, com três dias de paralisação. O movimento consegue ampla repercussão; o apoio dos estudantes, liderados pela UNE e de professores de algumas IES particulares reforça, substancialmente, sua força de pressão e uma revista de circulação nacional registraria “Terminada a semana, verificou-se que a greve teve duas virtudes indiscutíveis. Primeiro, mostrou que as universidades brasileiras podem parar sem que haja uma crise política. Depois, ensinou ao Governo que, a partir de agora, se há intransigência ou radicalismo no trato da questão universitária, eles não estão nas universidades, mas em Brasília (14).

É o prenúncio da primeira greve nacional dos docentes das IES Autárquicas que, a partir de 06 de Novembro, vai experimentando uma expansão lenta e trabalhosa, refletindo a um só tempo, a falta de experiência na articulação, deflagração e condução de uma greve e um certo grau de divisão interna quanto ao melhor momento para deflagrar o movimento.

A origem da greve foi uma nova

paralisação (de dois dias) marcada para 05 e 06 de Novembro. Insatisfeitos com a proposta, os professores do Instituto de Física e Matemática da UFG declaram-se em greve e no curso de uma AG com quase 800 docentes levaram a maioria a deflagrar greve por tempo indeterminado pelo atendimento das reivindicações. A notícia, que se espalha rapidamente, determina que as ADs se declarem em AG permanente e que aumente a expectativa em torno da reunião da CNDA marcada para 10/Nov, em Brasília. Nesta, ocorre uma clara divisão: Sete (07) Ads votam pela imediata expansão da greve e outras sete (07) votam por greve em Março de 1981. A questão é remetida para deliberação das ADs e no dia 16, a CNDA, avaliando a disposição majoritária pela greve, decide trabalhar por sua ampliação, o que vai acontecendo, quase penosamente, até 30 de Novembro. No dia 26, o ministro Portella comparece para um depoimento na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ao qual comparecem os membros do Comando Nacional de Greve. Respondendo a uma pergunta do então deputado Carlos Sant’Anna (PMDB-BA), que apoiava integralmente a greve, o ministro denuncia a “contabilidade mesquinha” de Delfim Neto, diz que prefere estar “no outro lado do rio” e desiste de “estar ministro”.

Convocado à pressas para ser ministro, o General Rubem Ludwig, declara que assume o MEC como uma missão” e pede um “crédito de confiança” para dar uma resposta ao movimento. Ágil, prestigiado pelo Presidente, o General negocia, em uma semana, algo que seu antecessor fora incapaz de arrancar em quase um ano de enfrentamentos com DASP/SEPLAN. A “fórmula”, acertada com a mediação da Casa civil, preservava a estrutura básica da carreira, discutida pelo MEC com os docentes, mas continha uma “mutilação” e embutia “um monstrengo”. A “mutilação” era a eliminação do reajuste semestral, substituído por uma reposição de 30% (além do índice geral dos Servidores Públicos - %); o “monstrengo” era a absorção dos professores colaboradores, admitidos até 31/12/1979, na estrutura da carreira, na classe de Professor Assistente.

História da Andes - Sindicato Nacional

Em vista disso, declaramos, ao final do movimento que o “decreto do Presidente Figueiredo tem o corpo do Ministério da Educação, o coração da Secretaria do Planejamento e o cérebro do DASP (15). De fato, a negação dos recursos financeiros para o pagamento do reajuste semestral era posição da SEPLAN e o enquadramento burocrático sem qualquer exigência de concurso ou seleção, igualando docentes universitários a funcionários não diferenciados, era solução típica do DASP.

*É neste cenário ...
que .. os docentes ..
dão passos firmes
na construção do
seu movimento ...*

Assim terminava a greve. Para o Governo, só perdas: além do ministro civil, a oportunidade de dar solução mais duradoura à questão salarial que, já no ano seguinte, levaria a nova greve nacional dos docentes das Autarquias. Para o MD, ganhos e perdas: os ganhos evidentes foram a carreira docente, a reposição parcial das perdas salariais e o fato inédito de terem sustentado, com sucesso, a primeira greve nacional de uma categoria de servidores públicos, confrontando, legitimamente a legislação da ordem autoritária. As perdas, não perceptíveis, no momento de encerrar a greve, foram a falta de uma avaliação crítica do movimento e a incapacidade de se posicionar sobre a absorção de milhares de docentes, por decreto, na carreira do magistério. A primeira falta impediu que uma discussão aberta e democrática eliminasse ou esclarecesse divergências de posições o que, mais tarde, se refletiria na eleição da primeira diretoria da ANDES. A segunda fornece argumentos, até hoje, para os adversários do MD e da Universidade.

De qualquer modo, o movimento grevista deixara um saldo político fundamental em termos de um aprendizado coletivo: a busca da unidade, da coesão e da solidariedade sindicais, entre companheiros de luta.

Daí até a fundação da ANDES decorrem pouco mais de dois meses. Os 287 delegados credenciados ao histórico Congresso de Campinas tomam a decisão, por unanimidade, no dia 19 de Fevereiro de 1981. O

momento é empolgante, o Plenário agitado, em pé, saudando o nascimento da ANDES. É um instante de emoções que culminam, prenunciado pelos aplausos que se solidarizavam com Lula, o metalúrgico, condenado pela Justiça Militar, com base na LSN, junto com outros companheiros do ABC. Ou que comemoravam a absolvição dos sete estudantes catarinenses, anunciada por telegrama, lido pela mesa. O clima era adequado para marcar a criação de uma entidade, nascida da luta concreta dos Professores contra a legislação e as políticas anti-sociais do Estado autoritário.

O plenário do Congresso Nacional de Docentes Universitários decide que a ANDES será uma Associação Nacional, autônoma em relação ao Estado e às administrações universitárias, sem caráter político-partidário, para expressar as reivindicações e as lutas dos professores nos planos econômico, social, cultural e político, tanto em campanhas trabalhistas, como na defesa de uma política educacional que atenda às necessidades populares.

O Congresso aprova as bandeiras políticas que colocam a nova entidade na linha de frente da luta geral por democracia e uma Campanha Nacional pela defesa e ampliação do ensino público e gratuito que unifica todos os setores do movimento docente. No dia 20 de Fevereiro é eleita a Diretoria encarregada de conduzir as lutas dos docentes e dar os passos necessários para consolidar a organização e o reconhecimento jurídico da ANDES.

Abre-se, assim, um novo período para o movimento dos docentes do ensino superior no Brasil.

Desde então são dez anos de uma trajetória que precisamos reconstituir e analisar, juntando fatos e episódios, lugares e ambientes, retalhos do tempo, pedaços do espaço, unindo-os com os fios que tecem os contornos da História: a esperança, a paixão e a coragem dos que acalentam sonhos e por eles ousam lutar.

Proponho-me a colaborar para essa tarefa coletiva, abordando o período em que me coube presidir a ANDES e, junto com tantos companheiros de luta, viver algumas passagens da história da nossa entidade nacional.

Florianópolis, Janeiro de 1991.

* Osvaldo de Oliveira Maciel foi presidente da ANDES (1981/1982)

NOTAS

(1) Carlos Eduardo Baldijão - ANDES - Breve História - Cadernos ANDES, nº 1 (2ª Edição Atualizada) JUIZ DE FORA, Janeiro/88, pg.7-11.

(2) Luiz Cechinel (Deputado Federal) - UNE História da Resistência Democrática - Câmara dos Deputados, Brasília (1979).

(3) Nilson Araújo de Souza - Crise Econômica: O Povo Tem a Saída Ed. Quilombo, SP, 1982.

(4) Maurício Tragtenberg Educação ou Desconversa? - Anais da I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (SP, 31/03 a 03/04/1980) Cortez Editora, SP, 1981.

(5) AGUSP (ed) - O LIVRO NEGRO DA USP - O Controle Ideológico na Universidade, S. Paulo, 1978.

(6) ADUFRGS e L&PM (ed) - Universidade e Repressão - OS EXPURGOS NA UFRGS, Porto Alegre, 1979.

(7) Aluisio Pimenta - UNIVERSIDADE: A Destruição de Uma Experiência Democrática, 2ª Edição, Vozes, Petrópolis, 1985.

(8) Teodoro Rogério Vahl - A Privatização do Ensino Superior no Brasil - Causas e Consequências - Coedição UFSC/Ed. Lunaredelli, Florianópolis, 1980.

(9) Renato Ortiz - Fundações, Autarquias e Reforma Administrativa - Cadernos ANDES, nº 1 (2ª Edição Atualizada, JUIZ DE FORA, JANEIRO 1988, pg.12-17.

(10) Ernst W. Hamburger -A Política de Pós-Graduação em Educação - Anais da I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (SP,

(11) Osvaldo de Oliveira Maciel- A Universidade e os Institutos de Pesquisa - 33ª Reunião Anual da SBPC, Salvador, Julho, 1981.

(12) Grupo de Trabalho das Associações de Docentes do Rio de Janeiro - Projeto Alternativo de Reforma Universitária - Documento Preliminar - RJ, 1979.

(13) BOLETIM NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE DOCENTES, Nº 4, Rio de Janeiro, Julho, 1980.

(14) Veja, nº 628 17/Setembro/1980.

(15) Osvaldo de Oliveira Maciel - VEJA, 17/ Dezembro/1980.

EM BUSCA DA JUSTIÇA E DA LIBERDADE

Hermes Zaneti

Inicialmente quero expressar minha satisfação em saudar a revista UNIVERSIDADE E SOCIEDADE em seu primeiro número. Esta publicação, no meu entendimento, é uma dívida antiga do movimento sindical, com a sociedade brasileira, que está sendo resgatada. Desde já meus votos de sucesso.

A maior parte da minha vida dediquei à organização dos professores e às causas da Educação.

Durante o período da ditadura militar compreendi, junto com outras lideranças, que a prioridade era organizar os trabalhadores para lutar pela liberdade e pela democracia. Por isso trabalhamos para organizar os professores do Rio Grande do Sul

não presenciaram este trabalho, a dificuldade que era fazer sindicalismo. Sofríamos ameaças, perseguições e prisões como mínimo. Nos reuníamos, muitas vezes, em igrejas, em casas de amigos e inventávamos cursos e debates com títulos disfarçados, para poder reunir alguns companheiros e organizar grupos de atuação sindical.

Na época, os recursos financeiros aos sindicatos eram inexistentes e as dificuldades se somavam até mesmo para viajar, comer ou dormir. Mas havia sempre um amigo, ou um colega disposto a ajudar nos dando guarida, nos levando em seu carro de um lugar para outro e até pagando nossas passagens.

Essa solidariedade foi nossa recompensa e ainda hoje essas lembranças emocionam.

Em outra oportunidade, quem sabe, poderíamos relembra episódios pitorescos e dramáticos dessa fase da organização dos trabalhadores em educação.

O sindicalismo dos professores se fortaleceu, gerou suas lideranças, assumiu seu próprio destino e está em busca de uma integração maior e necessária com o conjunto dos trabalhadores brasileiros. Nesta caminhada de mais de uma década asseguramos em lei muitas conquistas, legalizando nossas bandeiras de luta. Isso se deu em acordos firmados nos municípios, nos Estados e especialmente no texto da Constituição Federal, das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

Quero, entretanto, chamar atenção para o fato de que, apesar de nossa organização e de nossas conquistas, não conseguimos dar uma resposta à altura para a sociedade no que diz respeito a qualidade de ensino.

Penso que os governos, em todos os níveis, têm se notabilizado em não cumprir com o que parecia conquistado. Há sempre um “jeitinho” de não cumprir a Constituição, a lei, o acordo de greve naquilo que não interessa aos governos e de exigir-nos o cumprimento apenas do que lhes interessa. Cabe-nos perceber que estrategicamente, os governos não cumprem com sua parte, não nos dando condições adequadas de trabalho. Dessa forma nos obrigam a lutar permanentemente por salários, por prédios escolares em condições, por equipamentos e materiais didáticos, por cursos de atualização e aperfeiçoamento.

Sem investir recursos na educação não possibilitam as condições mínimas para que possamos cuidar da preparação profissional. Nesse contexto, não conseguimos tornar a escola pública efetivamente socializadora do conhecimento acumulado pela humanidade, com uma visão crítica da realidade e voltada para os interesses da comunidade. Uma escola capaz de contribuir para a emancipação política e social das classes populares e influir assim, na construção de uma sociedade onde todos tenham condições dignas de vida.

Ao mesmo tempo em que não nos dão condições de trabalho, os governos associam-se aos grandes meios de comunicação de massa, formadores da opinião pública e representantes de setores que querem a manutenção do “status quo”

É preciso ver e sentir no dia a dia, na vida prática, os direitos formais virarem direitos na realidade

através da estruturação do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul e, posteriormente, percorremos o Brasil, auxiliando na organização de entidades de professores em outros estados para estruturar a Confederação dos Professores do Brasil, hoje Confederação de Trabalhadores em Educação.

Penso ser importante lembrar texto da Constituição Federal, das aqui, especialmente aos que

para, em conjunto, tentar desmoralizar nosso principal instrumento de luta até aqui, a greve. Por isto a greve é um instrumento com desgaste e está servindo para o governos tentar nos responsabilizar pela baixa qualidade da escola pública. As greves e o próprio movimento sindical vem sofrendo uma permanente campanha de desgaste contra a qual precisamos reagir e dar respostas. Isto nos coloca diante do desafio imediato de assumirmos um compromisso com a sociedade, de trabalharmos para melhorar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública, independentemente das precárias condições salariais e da infraestrutura que dispomos. Devemos para isso superar inclusive aspectos corporativos que tem servido para nos manter afastados do conjunto dos trabalhadores e de um maior engajamento nas organizações sociais existentes na própria comunidade escolar. Devemos superar essa contradição, na qual às vezes caímos, de um discurso de trabalhador a um comportamento corporativo de elite intelectual que quer ser tratada privilegiadamente. Evidentemente, sem abrirmos mão das condições de profissionais qualificados que devem ser reconhecidos e tratados pelos governos e pela sociedade, como tal.

Estou convencido no entanto, que a resposta prioritária que devemos dar e a única de significado definitivo é nosso engajamento no processo político. Precisamos ter consciência de que as políticas adotadas são produto de programas partidários e que há que engajar-se na busca da melhor proposta e em sua efetiva militância. Não conseguiremos fazer com que a sociedade compreenda o que no interior de nossa categoria ainda não está entendido.

É preciso entender que as bandeiras de luta que nortearam nossos movimentos reivindicatórios e nossa própria organização, só terão lugar numa sociedade democrática e pluralista.

Assim como ontem compreendemos que a prioridade era derrotar a ditadura, precisamos compreender que hoje a prioridade é construir a democracia.

Foi com esse objetivo que já em 1982 aceitei o desafio de ser candidato

a Deputado Federal, enfrentando a incompreensão dos que não entendiam a importância do processo político ou os interesses dos que eram contra a democratização do país.

Na época esses setores conservadores da sociedade acusavam qualquer sindicalista ou liderança comunitária que se lançasse candidato por partidos de oposição, de estar usando a entidade ou a categoria. Muitas pessoas ou por ingenuidade ou estratégia, e ambos os casos servindo à direita, reproduziam essa idéia, que só começou a perder terreno quando as pessoas começaram a perceber quem eram e de onde surgiam as lideranças político-partidárias.

Os candidatos conservadores eram muitas vezes presidentes de grandes empresas, de grandes cooperativas, banqueiros, secretários de estado, ou prefeitos nomeados. Ninguém os acusava de usar a empresa, a cooperativa, a secretaria, a prefeitura.

Felizmente amadurecemos e penso que esse é um problema superado.

Hoje, me sinto plenamente realizado por ter contribuído como um espécie de ponta de lança para o ingresso de outras lideranças no processo político e principalmente por sentir o reconhecimento desta atuação a nível nacional, tanto nos setores ligados ao ensino de 1º e 2º grau como nos de 3º grau.

O coroamento deste trabalho se materializou no texto da Constituição Federal, cujo capítulo da educação contempla, senão a nossa vontade plena, pelo menos o melhor texto de educação de todas as constituições brasileiras.

O maior desafio, no entanto, ainda está pela frente. Não basta a

democracia formal, os direitos escritos. É preciso ver e sentir no dia a dia, na vida prática, os direitos formais virarem direitos na realidade. A luta há de ser a de dar vida à letra morta da Lei. É que a concentração do poder nas mãos de grupos e pessoas que representam os interesses das minorias abastadas do país impede essa tarefa.

ADIRP



É preciso aí ação transformadora e mesmo revolucionária no sentido de que o poder hoje ilegítimo, porque dominado pela minoria, venha a ser legítimo porque exercido pela maioria.

É uma tarefa imensa para a qual a escola pública tem uma função destacada. É aí que as coisas ficam difíceis.

É preciso agir.

* Hermes Zaneti é deputado federal, pelo Partido da Social Democracia Brasileira por dois mandatos, líder sindical e professor.

CARTA DO RIO DE JANEIRO

Realizou-se de 24 a 26 de Outubro de 1990, o I Encontro Latino Americano de Organizações de Docentes de Instituições de Ensino Superior, na cidade do Rio de Janeiro, sob os auspícios da ANDES-SINDICATO NACIONAL e da FISE (Federação Internacional de Sindicatos de Educadores), conforme proposta levada ao Congresso da FISE, realizado no ano de 1988 em Praga pela ANDES-SN.

O Encontro contou com a participação de 26 Entidades, representando 14 países, o que já demonstra o interesse dos docentes latino-americanos e suas entidades sindicais em dar início ao processo de aproximação para o enfrentamento das lutas comuns em busca de uma Educação que objetive o desenvolvimento autônomo da América Latina.

O tema geral foi “Que ensino superior queremos para o desenvolvimento e cooperação na América Latina, às vésperas do ano 2000” e, dentro deste, as discussões centralizaram-se no processo de privatização que é comum, pelos relatos apresentados, a todos os países presentes, condições

de trabalho docente, educação superior e sindicalismo e organização sindical dos docentes na América Latina.

Os relatos e as discussões ocorridas mostraram que as condições da Educação Superior na América Latina são muito semelhantes em razão do avanço da política neo-liberal implantada nos países latino-americanos e mostrou claramente a todos a necessidade de uma articulação e construção de um movimento que priorize a organização de base dos docentes universitários.

Como resultado do Encontro foi elaborada a Carta do Rio de Janeiro, na qual as entidades presentes se posicionam a respeito da atual realidade da Educação, a criação do Fórum Americano de Organizações Sindicais Universitárias sob a coordenação de uma comissão onde estão presentes o Equador, Chile, Nicarágua, México e Brasil. Também ficou deliberado a realização do II Encontro a ser realizado em 1991 em um dos países componentes da Comissão Organizadora.

CARTA DO RIO DE JANEIRO

Reunidas na cidade do Rio de Janeiro, delegados de 26 organizações representativas de docentes de Instituições de Ensino Superior, que, em conjunto, representam centenas de milhares de educadores de 14 países da América Latina, Caribe e Canadá francófono, em seu I Encontro, APROVARAM as presentes análises, declarações de princípios, objetivos e propostas de ação comuns, que sintetizam nesta “Carta do Rio de Janeiro”:

Nossos povos vivem uma mesma realidade em comum: vítimas ainda da herança colonial, subordinados a uma ordem econômica que estabelece uma injusta divisão internacional do trabalho, arcamos com o peso de ilegítima dívida externa, somos alvos preferenciais da agressão imperialista.

Tal quadro de identificação se manifesta também, e de modo inexorável, na situação educacional de nossos países.

Com as exceções conhecidas, contabilizamos índices de analfabetismo, evasão escolar, mortalidade infantil, etc que estão entre os mais altos do mundo.

Por toda parte, a situação tende a agravar-se: os governos que assumem a decisão de manter o pagamento da dívida externa e aceitam a subordinação ao capital financeiro e multinacional, perseguem o objetivo de privatizar os serviços públicos. Os orçamentos destinados à educação e à saúde são cada vez mais insuficientes; este é o primeiro custo social da política de conter os gastos do Estado,

combater o “déficit” público - apontado inveridicamente como causado pelos serviços prestados à população. A ideologia neo-liberal quase sempre serve de orientadora a tais ações anti-populares.

A educação superior que queremos não se realiza em nossos países.

Lutamos por uma Universidade que seja força-motriz do desenvolvimento; que contribua decisivamente para a superação do atraso tecnológico e científico que atinge quase todos os nossos países; que efetivamente seja locus privilegiado de criação do conhecimento. Por uma educação superior que efetivamente democratize a difusão da cultura, da ciência, da tecnologia, da arte.

Defendemos uma Universidade que seja Pública, Autônoma, Gratuita, democraticamente gerida, dotada de alto padrão de qualidade acadêmica; que não permita discriminação de gênero, etnia, status e origem em seu sistema de admissão de estudantes.

Para qualificar-se como tal, a universidade deve garantir completa liberdade de expressão (de cátedra) a seus docentes. Não pode dissociar o ensino das atividades de pesquisa e extensão.

A Universidade, a educação superior a que aspiramos, possui - por definição - um papel político transformador: deve estar posta a serviço dos interesses da maioria da população.

Entendemos que sem instituições dotadas das

características supra-mencionadas, não pode existir um sistema educativo adequado aos interesses de nossos povos. Dada nossa compreensão do papel fundamental integrado da Universidade no sistema educativo, denunciaremos e rejeitamos a atual tendência à redução dos orçamentos destinados à educação superior pública, justificados por vários governos sobre o pretexto de “repassar maiores valores aos demais níveis do sistema educacional”.

Entendemos que a depreciação salarial e de condições de trabalho, experimentada pelos docentes universitários em vários países, é parte da política de privatização assumida pelos seus respectivos governos, concordes com o Fundo Monetário Internacional e o grande Capital.

Não desvinculamos as lutas que travamos, enquanto trabalhadores, da luta mais ampla de defesa da educação pública. Consideramos que as verbas estatais alocadas à educação devem destinar-se exclusivamente às escolas públicas. Não admitimos que a educação possa ser uma mercadoria.

Formulamos a mesma exigência de constituição de carreira acadêmica que seja comum aos docentes das escolas públicas e privadas, de garantia legal de pisos salariais e regimes de trabalho comuns a todos os docentes de educação superior.

Não podem ser consideradas democráticas as sociedades que atentem contra a liberdade de organização sindical, o direito à greve, à negociação de acordos coletivos de trabalho - quer no setor público, quer no privado - que imponham proibições e reprimam a livre manifestação pública.

Os docentes universitários somam-se às vozes do conjunto da classe trabalhadora de seus países, quando assim se pronunciam.

Exigimos o direito permanente aos direitos humanos, à auto-determinação dos povos.

Educadores, queremos que nossos alunos, as futuras gerações, vivam em um mundo de paz. Pensamos como inaceitável o fato de que milhares de crianças morram de fome todos os dias, que o desemprego e o subemprego condenem à marginalização milhões de cidadãos de nossos países.

Temos a compreensão de que a obtenção da unidade internacional dos trabalhadores faz parte do processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática. Não nos poremos à margem do atual debate sobre a unificação das centrais sindicais mundiais de educadores.

Queremos que se desenvolva de forma a refletir as aspirações das bases de nossos sindicatos e associações.

Eneraldo Carneiro/Imagens da Terra



Daniel Monteux (FISE), Carlos Baldijão (ANDES) e Nelson Macolan (reitor UFRJ) no I encontro Latinoamericano de Organizações de Docentes de IES

Nenhum acordo de cúpula, nenhuma exclusão ou preconceito que se

manifestem no processo, já desencadeado, podem levar à construção de uma nova, mais eficaz, representativa e democrática ordem organizativa mundial para os educadores.

RESOLVEMOS, por unanimidade, implementar ações comuns de luta e constituir o FÓRUM DE

ORGANIZAÇÕES SINDICAIS DE DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA AMÉRICA, com o propósito de:

1. concretizar o intercâmbio acadêmico e sindical entre as organizações de docentes de todos os países presentes e aquelas outras, ausentes, que venham a aderir ao fórum. promover encontros periódicos de nossas associações.

2. contribuir para o fortalecimento das lutas em defesa do ensino público, gratuito, laico, democrático e de qualidade em todos os níveis.

3. contribuir para o fortalecimento das lutas em defesa da autonomia universitária, liberdade acadêmica, indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão.

4. fortalecer a luta comum por melhores condições de trabalho e salários, dos docentes universitários.

5. contribuir para fortalecer as lutas populares da América.

6. contribuir para a luta pelo desenvolvimento soberano de nossos países.

7. criar condições para a construção de uma organização permanente, sem definir agora modelos ou vinculações na direção de uma nova ordem organizativa mundial de educadores, cada organização signatária discutirá em suas bases as propostas de formas de organização que se formularem, sempre com a preocupação de que se fortaleça um sindicalismo internacional democrático, autônomo e independente em relação aos estados, partidos, confissões religiosas, pluralista, classista.

8. fortalecer, a partir de cada realidade nacional, a luta conjunta de docentes e não-docentes das IES.

Somos educadores. Somos trabalhadores. Nossos problemas são comuns. As fronteiras, as distâncias, as dificuldades lingüísticas, não devem separar nossa luta. Nossa decisão, de - unidos - contribuir para a construção de uma nova realidade social, um novo projeto universitário - parte necessária, indispensável, do perfil de uma nova sociedade.

Rio de Janeiro, 26 de outubro de 1990.

O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE NOS ANOS 80

Tese apresentada por Sofia Lerche Vieira para obtenção de Grau de Doutora - 1990, mimeografada.

Mindé Badauy de Menezes

O final da década de 70 assinala o surgimento dos movimentos sociais organizados, visando a construção de um poder político com repercussões na conquista da cidadania e no atendimento das demandas sociais vitais.

Os professores, a exemplo das demais categorias de trabalhadores ligados ao aparelho produtivo, vão se organizando na tentativa de construir sua identidade de trabalhadores e a sua participação no projeto de transformação da universidade, no sentido de sua acomodação aos interesses sociais dos segmentos majoritários da população.

Em que pesem a organização e o avanço político dos trabalhadores, não foram demovidos os entraves à consolidação da ordem democrática no espaço de tempo esperado e nem por uma atuação mais direta daqueles para os quais a democracia tem forte significado no plano social, político, econômico e cultural.

A transição que vai se delineando, adquire o formato que se traduz num modelo diferente do das expectativas dos setores subalternos, não apenas quanto sua forma excludente, mas também quanto ao seu período de duração. A transição, que deve operar as mudanças nas relações entre sociedade política e sociedade civil, capital e trabalho, longe de se fazer pelo embate das forças antagônicas, se realiza pelo alto com acordos entre frações que atuam num mesmo campo de forças, o que de certa forma, provoca um retardamento no processo de democratização com profundas repercussões no modo como formulações, originárias de agentes sociais, que pressionam por reformas, são absorvidas pelo Estado.

O trabalho de Vieira, sem se deter nos aspectos dos quais se revestem a transição democrática na sociedade brasileira, tenta captar como os vários movimentos que, de alguma forma, expressam sentimentos em relação ao processo de reformulação da educação superior, têm suas

demandas incorporadas no encaminhamento, proposto pelo Estado, relativo a esse campo.

Sem subestimar a ação diretiva do Estado na formulação da política de educação superior, tenta ver a "face mais oculta" desse processo, identificando as forças sociais presentes nele, bem como os discursos por elas produzidos, de maneira a compor um quadro que dê conta da complexidade do campo. Isto significou nomear os grupos de pressão localizados fora do âmbito do Estado, mais concretamente, aqueles que organizadamente (docentes, alunos e funcionários) disputam a luta institucional e, ainda, aqueles que cotidianamente constroem a instituição universitária, conferindo-lhe uma certa configuração a despeito de sua qualidade de ação individual - "os poderes informais".

Entendendo a universidade enquanto aparelho hegemônico tenta captar a forma como a luta se estabelece e se manifesta no seu interior, não apenas na condução da política da educação. Para análise do papel que as diferentes forças desempenharam na década de 80, foram buscados os discursos produzidos pela burocracia do Estado, pela ANDESSN, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e outros colhidos através de depoimentos - as falas de agentes tomados individualmente, em especial, professores que atuam no interior da instituição universitária.

Fundamentalmente, dois eram seus objetivos. Um deles era encontrar o nexo entre o discurso e a prática, preocupação que teve origem em estudos seus, anteriores, na direção da análise política e técnica dos discursos oficiais. O outro, flue da consideração de Luiz Antonio Cunha (1988, pág.10) de que a universidade situa-se no "cruzamento da sociedade política com a sociedade civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia", e busca compreender como a universidade se coloca como espaço dessa mediação.

Os discursos foram agrupados em: discurso sobre a universidade e discurso da universidade. Incluem-se no discurso sobre a universidade os da responsabilidade do Estado, da ANDES e do CRUB, identificados pelo seu caráter prescritivo e que dispõem sobre o seu ser, portanto, de natureza prospectiva. No discurso da universidade, incluem-se os depoimentos que expressam representações que a prática da experiência da universidade sugere e que “circula de forma difusa sem pretender algum tipo de sistematização - é a voz do cotidiano da vida que repete-se nos ciclos do calendário escolar e que quando vai configurando um modo de ser e de pensar poucas vezes em estreita sintonia sobre o que dispõe a seu respeito o discurso sobre a universidade”, (Vieira, 171).

Os temas em torno dos quais o discurso sobre a universidade faz aparecer - autonomia, democratização, avaliação, carreira docente e indissociabilidade entre ensino e pesquisa - deram direção aos estudos da autora. Na verdade, estes temas mobilizaram os setores organizados e o conjunto dos documentos indica o tom das polêmicas do período.

Embora, Vieira faça referência ao conjunto dos agentes sociais que atuam no interior da universidade - professores, alunos e funcionários -, na seleção dos discursos o estudo se ateve aos formulados pela ANDES-SN, a princípio em razão do seu volume e, num segundo momento, a partir, portanto, da investigação sua percepção é de que “o projeto do Estado na década de 80 só se explicava no confronto como de seus principais interlocutores no período, justamente a ANDES-SN e o CRUB” (Vieira, 168).

Na busca do discurso da universidade, a autora revela não haver encontrado receptividade em relação aos temas que foram objeto de estudo no discurso sobre a universidade - “esses temas nas representações dos meus entrevistados ou os grandes temas não exerciam sobre eles um apelo substantivo”. (Vieira, 171). A pesquisa do cotidiano pareceria indicar a ausência do nexos entre discurso e prática. A medida em que vai aprofundando, suas análises vão indicando que há pontos de contato que se estabelecem entre o concebido (o discurso) e o vivido (a prática). “Os temas não aparecem, pois, no discurso por acaso, eles têm uma base na vida cotidiana, de onde o Estado extrai o conteúdo da programação sobre a qual procura fazer valer seu projeto. Há entretanto, um desfoque entre questões erigidas em discurso do Estado e aquelas que informam o pensamento do professor comum” (Vieira, 172).

Algumas hipóteses são formuladas para explicar este afastamento entre o discurso e o cotidiano, do que depreende que “o movimento entre o discurso e a prática e as respectivas representações é essencialmente dinâmico, não cristaliza-se necessariamente em uma ou outra esfera, muito embora uma refira-se mais ao concebido (o discurso) e a outro ao vivido (a prática)”. (Vieira, 174).

A construção teórica produzida pela autora para

explicar a trama articulada - poderes-saberes, discurso-prática - é extremamente valorizada pelo conjunto do material empírico de que faz uso e pela forma ou estilo com que é apresentada, que confere qualidade ímpar à sua obra, a despeito de sua dificuldade em trabalhar com um referencial teórico no qual associam-se Gramsci e Foucault. Merece consideração, ainda, a rigidez que marcou a separação dos discursos nas duas categorias, dado que os mesmos argumentos que justificam sua formulação quanto à origem da política de educação, estão na base dos discursos formulados pelos agentes sociais e pelas entidades CRUB e ANDES-SN.

Se é verdade que para a autora o trabalho sugere continuidade, para o leitor ele é provocativo e instigador. Ficam questões que sugerem desdobramentos ou mesmo antíteses. Por exemplo, a considerar as características da transição democrática, a resposta do Estado aos setores organizados representaria uma estratégia política mediante a qual ele assegura sua hegemonia? Ou o Estado absorve aspectos do contra-discurso que alterariam o conteúdo de classe implícito no seu projeto? No caso específico da carreira de magistério aprovada em 1987, que a autora admite teria sido inspirada nas formulações da ANDES-SN, não se explicaria conforme a primeira alternativa? Não existiriam outros autores que também impõem sua concepção à universidade? O setor educacional privado não estaria, nesse período, oferecendo um modelo paradigmático para as instalações federais de ensino superior? O GERES não teria sido uma estratégia política de unificação do campo de forças hegemônicas para a sua atuação no processo constituinte? Por que os claros no discurso oficial em relação à questão do financiamento, aliás cobrado pela autora quando dos debates do Anteprojeto do GERES, quando esta era uma questão central nos estudos sobre a reestruturação e autonomia da universidade?

Outras questões poderiam ser formuladas, sem contudo extrair-lhe a marca de qualidade que Vieira imprime ao seu estudo e que é a marca presente nos seus artigos e comunicações que durante mais de dez anos vem sendo colocados em meio as reflexões sobre o ensino superior e que têm início com sua Dissertação de Mestrado Ensino Superior., o discurso do projeto de reforma de 1968.

A obra de Vieira acrescenta um ingrediente novo ao conjunto dos estudos sobre o ensino superior brasileiro que é dado pela apreensão das representações que tem aqueles que realizam a experiência do ensino, da pesquisa e da universidade enfim.

Espera-se a sua publicação o mais rapidamente.

* **Mindé Badauy de Menezes** é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ex-diretora da ANDES-SINDICATO NACIONAL e ex-Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás.

NOTAS ÀS CONTRIBUIÇÕES

1. ARTIGOS

1.1. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE publicará artigos inéditos, que:

- contribuam para o debate de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da Universidade, sistemas de ensino, relação Universidade e Sociedade, política Universitária, política educacional, condição de trabalho e etc...
 - apresentem propostas ou contribuições para sua implementação, visando a plenificação da Educação Pública e Gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
 - sejam divulgação de trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem e ou reflitam as questões do ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;
 - divulguem as lutas, os esforços de organização e as realizações da ANDES-SINDICATO NACIONAL;
 - permitam a troca de experiências, reflexão e discussão crítica favorecendo a integração dos docentes;
 - apresentem experiências de organizações sindicais de outros países, especialmente da América Latina, visando a integração e a conjunção de esforços em prol de uma educação libertadora;
 - divulguem comunicados e trabalhos de órgãos internacionais ligados a educação e a cultura (UNESCO) e relacionados às questões de trabalho (OIT)
- 1.2. Os artigos serão submetidos ao Conselho Diretor da Revista, que decidirá de sua publicação ou não.
- 1.3. Os originais devem ser enviados para

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. ANDES-Sindicato Nacional . Caixa Postal 15/2920 – 70.919 – BRASÍLIA-DF. Telefone e telefax (061) 274-3303 . Telex 611977 NDES. BRASIL

- 1.4. APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS. Os originais serão apresentados: a) em três vias datilografados com 70 toques por linha, 20 linhas por lauda. Tamanho máximo: 25 laudas; b) além do texto deverão conter uma abertura (lead), abordando as principais ideias do texto, de no máximo 10 linhas, em folha separada; c) notas e referências bibliográficas virão ao final do texto, conforme o padrão: sobrenome do autor, nome, título, editora, cidade, ano de publicação, demais referências; d) com resumos ao final do texto, em duas línguas: português-inglês ou português-francês ou português-espanhol; e) com as devidas ilustrações, fotos, gráficos e tabelas, quando for o caso; f) acompanhados de currículo do autor de, no máximo, 5 linhas.
2. RESENHAS CRÍTICAS. As resenhas críticas de livros, artigos, periódicos e teses deverão prestar informação completa das fontes do material resenhado, atendo-se a um limite máximo de 70 linhas de 70 toques. Solicitamos Identificação do autor da resenha e informações de currículo em até 5 linhas
3. CARTAS DO LEITOR. Atenham-se a 30 linhas.
4. FOTOS E ILUSTRAÇÕES. UNIVERSIDADE SOCIEDADE aceita a colaboração de fotos e materiais de ilustração (bicos de pena, desenhos, ilustrações, charges, etc...), que poderão ser aproveitados para matérias específicas. Entretanto, não se responsabiliza em publicar materiais em cores, exceto os que vierem a ser aproveitados para capa. Todo o material será recebido em arte final. Fotos e ilustrações atenção ao tamanho máximo da revista página inteira

18,5 cm x 25,0 cm; horizontal 12,5 cm x 18,5 cm; vertical 9,25 x 24,0 cm ou dimensões menores. UNIVERSIDADE SOCIEDADE fará arquivo do material que receber. Não se responsabiliza por devolver qualquer material. O material publicado na revista será creditado ao respectivo autor. Para isso, é necessário currículo e até 5 linhas.

5. MEMÓRIA DO MOVIMENTO DOCENTE. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE solicita materiais para a memória do movimento docente. Serão arquivados na sede da ANDES-SN, podendo ser aproveitados para publicações futuras. São necessárias informações completas.
6. ASSINATURAS. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE é publicação semestral da ANDES SINDICATO NACIONAL. A assinatura pode ser feita preenchendo o cupom abaixo. A assinatura anual é de Cr\$ 2.000,00 para não sindicalizados e Cr\$ 1.500,00 para sindicalizados da ANDES-SN.
7. PERMUTA DE PUBLICAÇÕES. UNIVERSIDADE SOCIEDADE solicita permuta com publicações congêneres nacionais e internacionais.

Cupom de Assinatura

Nome

Endereço

CEP

Cidade

UF

ANDES-SN Sindicalizado não sindicalizado

Pagamento: cheque nominal à Andes Sindicato Nacional

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE é publicação semestral da ANDES-SINDICATO NACIONAL - SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Diretoria da ANDES-SN, gestão 1990-1992: Presidente - Carlos Eduardo Malhado Baldijão; 1º Vice Presidente - Paulo Marcos Borges Rizzo; 2º Vice Presidente - Marco Antônio Sperl de Faria; Suplente da Presidência Natanael Rohr da Silva; Secretário Geral - Luiz Paiva Carapeto; 1ª Secretária- Edilamar Rezende; 2ª Secretário - Roberto Lopes de Abreu; Suplente de Secretaria - Rosemary Conti; 1º Tesoureiro - Sylvio Quezado de Magalhães; 2ª Tesoureira - Edna Valim; Suplente de Tesouraria - Dan Oliveira Santana; Vice Presidente Regional Rio Grande do Sul - Leda Carmem Wolff Gobetti; Suplente - Valter de AJmeida Freitas; Secretária - Maria Antonieta Lavoratti; Suplente - Berenice Corsetti; Tesoureiro - Marino Ledur; Suplente - José Plínio Guimarães Fechei; Vice Presidente Regional Sul - Milena Martincz; Suplente - Zeima F. Torres Tomazi; Secretária - Doroti Martins; Suplente - Luiz Carlos Bruschi; Tesoureiro - Marco Aurélio da Ros; Suplente - Berenice Quinzani Jordão; Vice Presidente Regional São Paulo - Américo Franco Kerr; Suplente - Lúcia Helena Lodi; Secretária - Géria Maria Montanari Franco; Suplente - Eduardo Cotechia Ribeiro; Tesoureira - Tânia Maria Alkmim; Suplente - Lineu Carlos Maffezoli; Vice Presidente Regional Rio de Janeiro - Maria da Glória Ribeiro da Silva; Suplente - Alice Maria Werner; Secretária- Índia Maria Borba; Suplente - Joice G. Passos; Tesoureiro - Silvio Augusto Mehry; Suplente - Francisco Bernardo Karam; Vice Presidente Regional Leste - Elias Antônio Jorge; Suplente - Maria Ignez Pfister; Secretário - Paulo Roberto Bassoli; Suplente - José Astolfo Lopes de Souza; Tesoureiro - Benjamim de Almeida Mendes; Suplente - Solange Bretas; Vice Presidente Regional Centro Oeste - Izafias Pereira da Costa; Suplente - Nivaldo Antônio Nogueira David; Vice Presidente Regional Norte - Ediza Joana Fontes; Suplente - Noval Benaion Mello; Vice Presidente Regional Nordeste I - Raimundo Moacir Feitosa; Suplente - Maria Hercília Mota Coelho; Secretário - Acácio Salvador Veras e Silva; Suplente - Elizabeth Maria Bezerra Coelho; Tesoureiro - Francisco Laerte Juvêncio Magalhães; Suplente - Ciro Nogueira Filho; Vice Presidente Regional Nordeste II Semadã Ribeiro; Suplente - Maria Cristina de Moraes; Secretária - Zenilde Moreira de Moraes; Suplente - Leônicio Camino; Tesoureiro - Roberto de Araújo Faria; Suplente - Maria do Socorro Xavier Batista; Vice Presidente Regional Nordeste III -

José de Souza Leão; Suplente - Pasqualino Romano Magnavita; Secretário - Rômulo Andrade Rocha; Suplente - Arivaldo Montalvão Filho; Tesoureira - Erinalva Medeiros Ferreira; Suplente - Rossine Cerqueira da Cruz.

Sede: Caixa Postal 15/2920 - 70 919 - BRASÍLIA, DF. Telefone e telefax (061) 274-3303 - Telex 611977 NDES. BRASIL

Escritórios: ANDES-SÃO PAULO: Av. Luciano Gualberto, Travessa "J", n. 374 - Prédio Antiga Reitoria (ADUSP) - Cidade Universitária USP - 05.508 - SÃO PAULO, SP. Telefone (011) 813-5573. ANDES-RIO DE JANEIRO: Rua Fernando Ferrari, 75; sala 402, Prédio 6 - Botafogo - 22.231 - RIO DE JANEIRO, RJ - Telefone (021) 551.5542.

Diretor Responsável: Luiz Paiva Carapeto
Conselho Editorial: Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Paulo Freire, Maurício Tragtemberg, Lauro Campos, Dércio Garcia Munhoz, Osvaldo de Oliveira Maciel, Luiz Pinguelli Rosa, Maria José Feres Ribeiro, Newton Lima Neto, Sadi Dai-Rosso, Carlos Eduardo Malhado Baldijão

Editor: Sadi Dai-Rosso

Assessor de edição: Sylvio Quezado de Magalhães.

Fotos: Arquivo ANDES-SN; ADIRP; Daniela Mendes; Jorge Cardoso; Roosevelt Pinheiro; Arquivo do Jornal de Brasília; Márcio Batista; Arnildo Schulz; Márcio Novaes; Valério Afres; França; Ivaldo Cavalcanti; Otávio Praxedes; Osvaldo Reis; Beto Rocha

Capa: Foto da Universidade do Brasil: Américo Vermelho; foto do movimento: Arquivo da ANDES-SN. Concepção: Silvío Frank Alem e Sadi dal Rosso; Arte-final: Multi-Studio; Fotolito: Lasercom

Ilustrações: Douglas Marques de Sã Diagramação/Editoração: Leonardo van Halsema

Digitação: Clara, Angélica, Kleber, Mari, Fiamarion, Maísa, Palmira, Edson. Os artigos assinados publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. Todo o material publicado pode ser reproduzido para atividades com fins não lucrativos, com a menção expressa da revista UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. Tratando-se de reprodução comercial e/ou com fins lucrativos, é exigida autorização expressa de UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.

Tragem: 3000 exemplares.

Gráfica: Redijo Gráfica e Editora Ltda. ENSINO PUBLICO E GRATUITO
Direito de todos, dever do Estado SINDICATO ANDES NACIONAL Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior Caixa Postal 1512920 - 70.919 - Brasília - DF - Telefone: (061) 274-3303 - Telex: 611977 NDES



ENSINO PÚBLICO E GRATUITO:
direito de todos, dever do Estado

SINDICATO
ANDES
NACIONAL

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Caixa Postal 15/2920 - 70.919 - Brasília - DF - Telefone: (061) 274-3303 - Telex: 611977 NDES