

# UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

5

**Revisão Constitucional,  
Trabalho e Educação:**  
*O desafio da construção de  
uma sociedade  
democrática e solidária*

**Lei de Diretrizes e Bases  
da Educação Nacional:**  
*O projeto da Câmara Federal*





# UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

SINDICATO  
ANDES  
NACIONAL

Sindicato Nacional dos  
Docentes das Instituições  
de Ensino Superior

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO:  
direito de todos, dever do Estado

# Sumário

## **Editorial**

Lucia Helena Lodi .....	5
-------------------------	---

## **Revisão Constitucional**

<i>A Reforma Constitucional: Entre o Pasado e o Futuro</i> - Zilda M. G. Yokoi .....	6
<i>Ao Redor da Revisão Constitucional</i> - Roberto Romano .....	9
<i>Plebiscito e Revisão Constitucional</i> - Hélio Bicudo .....	12
<i>A Agenda Proibida: Meios de Comunicação e Revisão Constitucional</i> - Murilo Cesar Ramos .....	15
<i>Refletindo Sobre a Tributação no Brasil</i> - Odilon Guedes .....	21
<i>Contrato Coletivo de Trabalho e a Revisão Cnstitucional</i> - Petilda Serva Vazquez .....	25
<i>Imagens do Estado Capitalista</i> - Flávio Bezerra de Farias .....	29

## **Educação e Trabalho**

<i>Sociedade Industrial x Sociedade Tecnizada: Mudança no trabalho, Mudança na Educação?</i> Lucília R. S. Machado .....	32
<i>Trabalho e Educação: Formação Técnico-Profissional em Questão</i> - Gaudêncio Frigatto. ....	38
<i>O Ensino Vocacional em São Paulo (1961-1968): uma Experiência de Integração entre Educação e Trabalho</i> - Jonana Neves .....	43
<i>A LDB dos Anos 90 - A Norma e a Interpretação da Relação Trabalho e Educação</i> Maria A. Ciavatta Franco .....	48
<i>Mutações Técnicas e Organizacionais e o Ensino Tecnológico</i> - Newton A. Paciulli Bryan. ....	53

## **Entrevista**

<b>D. Pedro Casaldáliga</b> .....	57
-----------------------------------	----

## **Universidade**

<i>Ensino de Graduação e Currículo</i> - Ildeu Moreira Celho .....	64
<i>Sonho e Desencanto - A Evasão da Universidade</i> - Sadi Dal Rosso .....	73

## **Encarte**

**Projeto de Lei de Diretrizes E Bases da Educação Nacional da Câmara Federal**

## **Ciência e Tecnologia**

<i>Porque Somos Pobres</i> - Carlos Jorge Rossetto .....	77
--	----

## **Ensaio**

<i>“Ortodoxia” no Reino da Contingência</i> - Paulo M. B. Rizzo .....	86
---	----

## **Internacional**

<i>A Política Salarial e Previdência Social dos Docentes Universitários na Venezuela</i> Omar A. Garrido .....	89
---	----

## **Curso Literário**

<i>1492: Encontro e Desencontro</i> .....	92
---	----

## **Resenha**

<i>Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores</i> - Neusa Maria dal Ri .....	97
---	----

# Editorial

Avizinha-se o momento em que o Congresso Nacional, atendendo dispositivo de lei, deverá rever a Constituição de 1988.

A ação conservadora na revisão constitucional serve-se da crise do Leste Europeu para tolher as conquistas de inspiração socialista e mascara interesses específicos da oligarquia brasileira. O que a elite brasileira, que se move politicamente segundo receituário de instituições tais como FMI e Banco Mundial, pretende com a tão propalada revisão é o desmantelamento de certos princípios da Constituição de 1988 que, segundo essa mesma elite, entravam o desenvolvimento.

Dentre esses princípios, por suas implicações político-sociais, destacamos: estabilidade no serviço público, aposentadoria por tempo de serviço, revisão do direito de greve, jornada de trabalho de seis horas, percentuais de repasses para estados e municípios, vinculação de recursos à educação, monopólio estatal do petróleo e de comunicações etc.

No plano da educação, a burguesia procurará rever não só a gratuidade do ensino público, como também o papel desempenhado pela universidade no ensino, na pesquisa e na extensão, além da autonomia universitária.

Mas a questão que se coloca para as forças populares não diz respeito somente à construção de um sistema de ensino público de qualidade, mas também à criação de condições para que crianças e jovens possam efetivamente frequentar a escola. O que implica numa mudança radical dos históricos e perversos critérios de distribuição de renda no Brasil.

Em última análise, trata-se de implementar uma filosofia de desregulamentação generalizada nas esferas do Estado, da política, do trabalho e do social. É uma diretriz que busca defender o interesse privado em detrimento de interesses nacionais. Face a essa perspectiva, é de fundamental importância que o movimento social organizado articule-se para dar continuidade ao processo de ampliação dos direitos sociais e de democratização das instituições. É importante também assegurar que o processo de revisão constitucional conte com uma ampla participação dos setores populares, o que significa alterar o calendário apressado já definido.

É urgente que o movimento social supere as incertezas e perplexidades em que parece estar mergulhado. O caminho a ser percorrido pode não estar tão claro quanto aparentemente esteve em passado recente. Não resta dúvida, porém, que o capitalismo não resolveu as contradições que têm impulsionado o movimento social desde sua origem. Ao contrário, nesta nova fase de sua trajetória, a ordem social capitalista, se por um lado, se torna mais complexa e sofisticada, por outro, exacerba problemas que, ilusoriamente, durante um quarto de século, após a Segunda Guerra Mundial, pareciam resolvidos. Este é o caso, por exemplo, da dualização crescente da sociedade entre ricos e pobres que hoje, para a perplexidade geral, atinge não só países do quarto e Terceiro Mundo mas, também, do Primeiro, reacendendo os espectros do regionalismo, racismo e de tantas outras mazelas sociais.

Nesse sentido, não há dúvida de que podem ser consideradas apressadas as análises que vaticinaram a liquidação daqueles valores que, há séculos, vêm fundamentando os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, igualitária e solidária.

Por todas essas razões, **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE** dedica atenção especial ao tema da revisão constitucional.

**Lucia Helena Lodi**  
Editora

# A Reforma Constitucional: entre o passado e o futuro

*Zilda Marcia Gricoli Iloki*

A história brasileira, desde a formação do Estado-nação, pode ser estudada através de seus processos constitucionais, nos quais os interesses, acordos e conflitos sociais têm se manifestado de modo intenso.

Já na Constituição de 1824 foi possível perceber com clareza os conflitos que envolveram, na Assembléia Constituinte de 1823, liberais e conservadores nas lutas pela definição da Carta Magna, balisada pelos exemplos francês e norte-americano, parâmetros existentes naquele momento para a constituição do Estado de direito.

Entretanto, entre os modelos analisados e os interesses existentes, a realidade histórica falou mais alto e, através do golpe bonapartista executado por Pedro I, com o apoio de José Bonifácio de Andrade e Silva e dos setores conservadores oligárquicos das províncias, os constituintes preferiram optar pela monarquia, com o poder moderador do herdeiro do trono português, a correr o risco de aceitar a República e a abolição da escravatura (1)

Evidentemente, “acordo” não contemplou o conjunto das forças e interesses em conflito, o que fez do Primeiro Reinado um período em que a chamada governabilidade não ocorreu. Assim, os poderes locais manifestaram-se com todo o vigor contra a centralização

monárquica, e as províncias do Maranhão, da Bahia, do Pará e do Rio Grande do Sul expuseram suas divergências em demarches em torno da autonomia, da diversificação da produção, da solução dos processos de controle metropolitano do comércio, da liberdade de expressão, do direito ao trabalho livre, à terra, à educação, à saúde, ao voto universal, etc.

A Constituição de 1824, entretanto, vigorou até 1889, passando por algumas reformas nas décadas de 1840 e 1880, especialmente no que se refere ao sistema político: parlamentarismo e reforma partidária em 1842, e reforma eleitoral e do sistema de representação em 1881.

Durante esse período, as mudanças foram produzidas em meio a imensos conflitos sociais e só ocorreram após ampla mobilização dos vários setores envolvidos: liberais em 1842, abolicionistas na década de 70 a 80 e republicanos no mesmo período. A proclamação da República inaugurou um outro comportamento das elites dirigentes: apologia das leis e ao mesmo tempo organização de estratégias para burlá-las, tanto no que se refere à sua aplicação como no impedimento à sua regulamentação (2).

Ao longo da Primeira República, várias foram as medidas introduzidas na própria

Constituição para produzir efeitos cerceadores aos direitos sociais, para defender a hegemonia do setor cafeeiro na obtenção de recursos governamentais e para reprimir os movimentos anarco-sindicalistas em luta pela organização do trabalho. Outro aspecto em que a lei servia para frear as demandas e concentrar o poder era em relação à propriedade da terra. A lei de terras de 1850 foi mantida na República; entretanto, não produziu os efeitos esperados. De um lado, os antigos sesmeiros não se apresentaram para obter a titulação, e o Estado por sua vez resolveu esperar a organização dos títulos para depois definir quais seriam as terras devolutas.(3). Essa liberalidade produziu fenômenos como os que ainda hoje estão presentes no país: terras ocupadas sem registro, terras com registros sobrepostos, grilagem, ocupações ilegais e oposição sistemática à manutenção de títulos coletivos de propriedade, uma vez que as comunidades indígenas e negras não poderiam ser aceitas no novo regime em vigor.

A esses problemas foram acrescidos outros nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967. A primeira e a terceira, elaboradas por Assembléias Constituintes, mantiveram os controles sobre o conjunto das aplicações de recursos, favorecendo o capital e negligenciando os direitos sociais.

As de 1937 e 1967, outorgadas a partir de golpes ditatoriais, acrescentaram a esses controles a censura, as perseguições ideológicas e seus aparatos de tortura política. Estas, entretanto, se fizeram em meio a mensagens desenvolvimentistas, onde a ordem para o progresso pôde ser veiculada de modo abrangente e grandioso. Articulando discursos de crescimento e desenvolvimento, o Estado procurava capitalizar para si os interesses do conjunto da sociedade, e, através do controle dos meios de comunicação de massas, ocultava todos os fatos que denunciavam ou destruíssem seu projeto homogeneizador. Assim, manipulando a história das lutas operárias, Vargas procurou apagar da memória popular as conquistas obtidas nas greves organizadas durante a República Velha e teceu a ideologia da outorga, recebendo a alcunha de “pai dos pobres”. Por sua vez, os vários governos dos militares após o golpe civil/militar de 1964, especialmente o de Emílio Garrastazu Médici articulavam-se com as concessionárias de rádio, televisão para emitir as mensagens positivas do desenvolvimento brasileiro e, ao mesmo tempo, reprimiam com violência os setores sociais envolvidos nas denúncias de manipulação de dados e demais informações sobre os recursos que os militares e civis desviavam para projetos mirabolantes e corrupção naquele período.

Foi a época do arrocho salarial,

juntamente com o milagre brasileiro e a teoria delfiniana do crescimento do bolo (4). Do controle cultural e da privatização do sistema educacional, ao lado dos mittings futebolísticos do presidente e da ideologia do “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Contraditoriamente, o Estado desviava recursos volumosos para criar um sistema universitário brasileiro e injetava verbas nos programas de pós-graduação que se espalharam pela região sul, sudeste e centro-oeste do país. A década de 1980 foi assim palco de um profundo repensar sobre a trajetória do Estado brasileiro e suas contradições e conflitos (5). Percebeu-se claramente a existência de uma articulação estreita entre o governo nacional e as oligarquias locais, que impõe o patrimonialismo não como estilo, mas como fundamento mesmo do sistema político, e exige da sociedade civil organizada lutas cada vez mais longas e mobilizações cada vez mais massivas para freá-lo.

Foi essa conclusão que mobilizou milhões de pessoas em torno das lutas pelas Diretas Já, e foi nesse clima que se deu em 1986 a eleição das bancadas para o Congresso Constituinte. Nesse contexto, a Constituição de 1988 trouxe a ampliação de direitos sociais em alguns níveis e redução de direitos obtidos em outros.

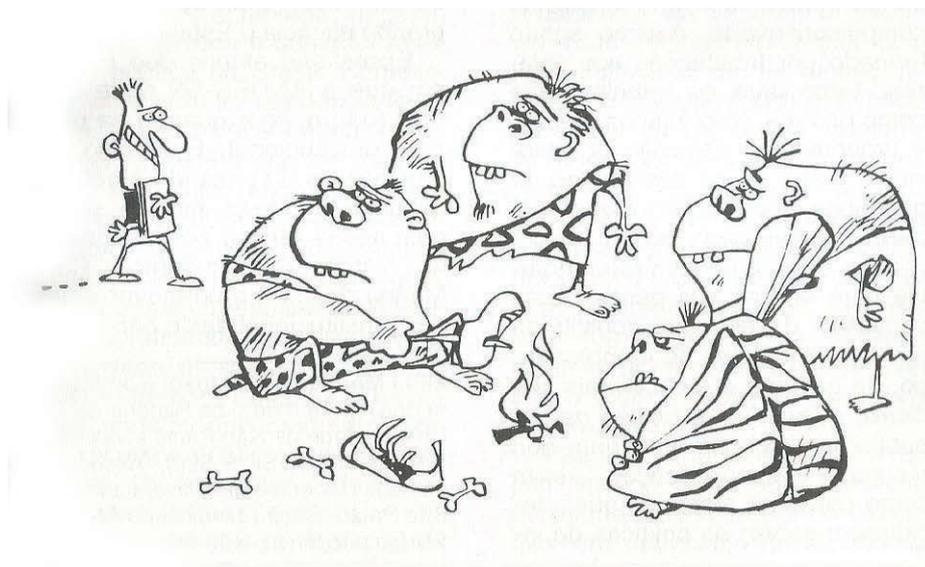
Enfim, como os pontos de avanço foram amplos demais para a articulação patrimonialista

enquistada no Estado brasileiro, mesmo antes de ser regulamentada a Carta Magna, aprovou-se a emenda para reformá-la. O clima que se criou em torno desse problema nos leva a pensar que há um “espírito de Congresso Constituinte” em inúmeros setores que estão se articulando pelas reformas. Não foi estabelecido nenhum parâmetro claro do porquê da reforma e em que nível a discussão seria retomada. Assim, cabe ao movimento docente e ao conjunto da sociedade civil organizada atentar para que os aspectos positivos sejam considerados prioritários neste momento.

### Conquistas a serem preservadas

Neste aspecto, gostaríamos de apontar o Capítulo da Educação Brasileira nos três graus de ensino, que já possui inclusive um amplo processo de regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases que tramita no Congresso Nacional. É importante destacar que o movimento docente articulou-se com os demais setores da educação e está participando do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e Gratuita. Através do Fórum, um primeiro projeto de LDB foi formulado, intitulado Projeto Otávio Eliseo, mas sua tramitação não chegou à última instância. Hoje, retomado pelo deputado Jorge Hagge e amplamente negociado, esse projeto está sendo votado e deverá seguir para o Senado Federal. Nesta casa, entretanto, tramita o Projeto Darcy Ribeiro, que fere inúmeros princípios do texto constitucional, especialmente o direito a oito anos de escolaridade para toda criança brasileira a partir de 7 anos. No momento da reforma constitucional, esse tema deverá ter a atenção de todos, pois esse direito poderá vir a ser questionado. Estamos também preocupados com a expansão do ensino superior público, uma vez que essa recomendação, já constante da Constituição, ainda não foi implementada, significando um descumprimento da Carta Magna, sem qualquer sansão.

A liberdade de organização



sindical, o fim dos monopólios nos sistemas de comunicação, as garantias de vida às crianças, o direito ao trabalho, devem ser preservados e também cumpridos os estímulos à ampliação dos direitos do homem, além da reprodução da força de trabalho. Para isso, é preciso que a ANDES-SN se articule com a CUT e demais entidades da sociedade civil para elencar todos os itens da Constituição que devem ser preservados e regulamentados (6).

Além disso, é preciso que a ética no desenvolvimento da ciência e da tecnologia tenha, nos termos da lei, maior significado do que aquele que até hoje esteve em vigor. Neste sentido, a preservação dos processos de investigação sobre a biodiversidade e a Lei de Patentes devem ser colocados na Constituição com base no justo equilíbrio entre as discussões e cooperações internacionais e a defesa da autonomia, tanto nacional como do cientista. As discussões em torno dessa questão têm polarizado os defensores do jogo de mercado, articulando o problema em torno do custo de produção (7) e não sobre o controle efetivo que empresas multinacionais passam a ter, cerceando determinados produtos ou remédios. A questão política que se coloca nestes casos deve permitir a defesa dos interesses do usuário, e não das trocas desiguais que o mercado impõe. É preciso de qualquer maneira destacar as diferenças existentes entre os vários tipos de patenteamento e analisar o projeto de lei em discussão para verificar sua aplicabilidade. Senão vejamos: a) patentes de produtos e substâncias químicas - bloqueiam qualquer possibilidade de produção do produto; b) patentes de reformulações farmacêuticas - protegem formulações de uso final, contendo determinado produto ou combinações de produtos; c) patentes de processos - protegem os processos para obtenção de determinados produtos, (este dispositivo é menos forte e abrangente que os anteriores); d) patentes de intermediários - protegem o uso de novos compostos na obtenção de substâncias de uso farmacêutico;

e) patentes de segunda indicação - protegem os produtos já conhecidos por determinada ação terapêutica (7). Esses limites estão hoje marcadamente balizados pela globalização da economia e pelo domínio da tecnologia. Daí o interesse dos países centrais em padronizar a regulamentação da propriedade industrial e o risco que isso envolve para os países do Terceiro Mundo.

Trata-se portanto de um processo de discussão que envolve uma análise das tendências do devir, para que seja possível adotar uma posição que permita preservar as condições de soberania nacional e qual o seu limite numa época marcada pela mundialização do Estado e do capital.

### Unificação dos movimentos sindicais

Um dos setores que têm sido invibilizados pela corrupção e pelo descontrole do Estado patrimonialista é o da previdência social. De um lado, por estar sobre o exclusivo controle do Estado através de seus tecnocratas e dos favorecimentos políticos, o setor de poupança popular tem sido abstraído compulsoriamente, mesmo sendo formado por contribuições nos salários, tanto para os trabalhadores como para os empresários. Assim, é urgente uma definição constitucional sobre o uso dos fundos de poupança popular exclusivamente para a previdência social, assim como a criação de comissão tripartite para efetuar sua gestão. Esta comissão deveria ser constituída por representantes do empresariado, do governo e das centrais sindicais, que teriam a função de dar publicidade sobre o montante dos recursos e sua aplicação, assim como constituir plenários que decidissem sobre as políticas de investimentos do setor.

Outro ponto central a ser resolvido é o da saúde pública. Tanto no que se refere à previdência como à saúde, os recursos retirados dos trabalhadores e empresas têm servido para alimentar a corrupção, a falta de ética e de lisura no atendimento comunitário, o que tem promovido a deterioração do

sistema e, já neste momento, o seu colapso (9). Neste sentido, a criação do Sistema Unificado só poderá ser implementada a partir de um diagnóstico claro dos problemas, mas com a definição constitucional da imprescindibilidade da medicina social no país e da gestão tripartite desses fundos.

Finalmente, devemos lutar com todo o vigor pelo fim do monopólio da terra em nosso país, não apenas definindo o caráter social da propriedade rural, como também através do combate ao latifúndio. É preciso lutar pela definição de um texto de lei que garanta investimentos na agricultura de alimentos, com a obrigatoriedade de concessão de créditos e preços mínimos para as safras produzidas seja em assentamentos rurais, posses, pequenas e médias propriedades, para permitir a reversão do êxodo rural, da miséria e da fome, que cresce em não apenas em nosso país, mas no mundo.

A luta pela extinção do latifúndio é fundamental para limitar a ação do Estado patrimonialista e a política do favor que corrompe com grande eficácia o Estado de direito.

Esses são alguns dos campos em que a ANDES-SN deve atuar com todo o vigor quando da reforma constitucional. É preciso sair dos marcos do passado e definir o caminho do devir, medida sem a qual nossa função perde significado. Vamos regulamentar a Carta Magna de 1988 e promover a gestão constitucional deste país!

---

**Zilda Marcia Gricoli Iloki** é professora do Departamento de História da Universidade de São Paulo e vice-presidente da ADUSP-S.Sind.- Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo- Seção Sindical da ANDES-SN (gestão 91-93 e 93-95).

# Ao Redor da Revisão Constitucional

*Roberto Romano*

**A**ntes de assumir atitudes de esperança ou desencanto face à revisão constitucional próxima, vale a pena debater alguns pressupostos do próprio Parlamento que a efetivará. Para isto, sigamos algumas pistas que levam a cautela máxima diante dos legisladores brasileiros.

O presidencialismo absolutista venceu o plebiscito extemporâneo, imposto pelos interesses menores de certos grupos que se imaginam “esclarecidos”. Na tentativa de minar a luta democrática, idearam uma “consulta” sem os mínimos requisitos de informação para o eleitorado. A propaganda “gratuita”, propositadamente, despolitizou o debate inteiro. Após o ato “cívico”, com abstenção eloquente, assistimos uma acelerada degenerescência de toda e qualquer autoridade política no Brasil. Começamos, pois, com a Presidência federativa. O seu esfacelamento é inexorável, a menos que se mude o hábito e costume ético, que forma o caldo de cultura ideal para a privatização das res-pública. Quando o caso Collor ainda está em juízo, e parece que os resultados não serão propriamente justos, liberando na verdade os culpados, o “reto” governo Itamar Franco já apresenta escândalos que marcam o uso dos recursos públicos em proveito privado. O “empréstimo” de Eliseu Resende “ao Peru”, é prova.

Esse último caso mostra, a sociedade, que o Executivo está nas mãos do Parlamento. Nada pode ser

feito, em sentido positivo ou negativo, sem a censura e a chantagem dos congressistas, sobretudo em suas alas mais conservadoras e corrompidas. Notamos, desde o fim das ditaduras militares, uma crescente ditadura congressual. Enquanto as forças retrógradas mantêm os vários presidentes como reféns, barganhando vergonhosamente inclusive o orçamento federal em troca de apoio ao pretenso mandatário, os partidos progressistas se debatem em atos e discursos moralizantes, incapazes de mobilizar a opinião pública num projeto inovador, numa política coerente de alianças eficazes.

É preciso deixar claro: o desgaste experimentado pelo modelo presidencialista imperial é saudável. Com o fim da Monarquia, houve a imposição de um regime segundo o ideário positivista, hostil ou alheio ao Legislativo, contrário às mudanças pelo voto. Neste procedimento, espalhou-se a doutrina anti-liberal e anti-socialista de que a recusa do debate público seria o único modo democrático para se gerir as formas estatais. Tivemos uma forma republicana baseada idealmente na onipotência do Executivo federal sobre as províncias e municípios.

Passada a influencia direta do positivismo, o Estado brasileiro evoluiu sempre ao redor do Executivo, em detrimento da autonomia dos outros poderes. Embora o Parlamento brasileiro seja um dos mais fortes da América do Sul - é o que mais tempo tem permanecido aberto -, ele quase

sempre serviu como antecâmara do Executivo, caixa de ressonância das insatisfações sociais em determinados momentos. Trata-se de um poder que não foi chamado com constância, não exerceu cotidianamente a fiscalização, a administração ampla da coisa pública. Ao longo do tempo, só pronunciou seu juízo in extremis. O Parlamento, por exemplo, foi mantido pelo golpe de Estado em 1964, assegurando sua legalidade. Durante toda a ditadura, o Congresso deixou-se amputar em termos de poderes, abandonando à sua própria sorte os representantes cassados. A única vez em que se recusou a servir de modo escravo os ditadores, no episódio Moreira Alves, ele foi punido com o fechamento quase simbólico, por tempo diminuto.

Um Congresso desse naipe, responde perfeitamente à existência - ideal - de um presidencialismo absolutista. Alguns autores chegam a duvidar se Luis XIV teria tido poder nominal de imposição e decisão como pretensamente tem o presidente do Brasil. Aqui, dadas as dimensões do país e a complexidade dos interesses sociais, o superpoder federal está emaranhado em tantos compromissos, que termina sendo apenas a fantasmagórica superpotência que depende de grupos encastelados nas associações patronais, nos setores regionais, no Congresso e nos partidos.

A primeira consequência desse tipo de poder, para estados e

municípios, e para o cidadão comum, é a seguinte: falta percepção das situações particulares, resultando em abulia política. Veja-se a educação, a qual, certamente, envolve questões de ordem mais geral que precisam de definições de longo prazo. A educação tem problemas cotidianos: o prédio da escola, a comida das crianças, o salário dos funcionários e professores, etc. Criou-se no Brasil uma centralização tamanha que o poder municipal serve, no máximo, como uma espécie de representante, escritório do poder central. Falou-se muito em municipalização do ensino como se ela fosse um grande avanço. Mas se não há descentralização das verbas, do material escolar, se a política é definida, em última instância, no topo do Estado, o que pode fazer um prefeito bem intencionado? Ele será apenas um corretor junto aos órgãos superiores e burocráticos, nas capitais do Estado ou em Brasília. Já um prefeito desonesto tem a oportunidade, neste ir e vir, de ser um corruptor a mais. um mini-déspota que vai utilizar toda a máquina do município. Essa sucção do excedente econômico nas mãos dos superpoderes - estaduais, federal restringe a possibilidade de controle e planificação efetiva e o entendimento de situações particulares. Ao mesmo tempo, ela propicia o aparecimento de soluções mágicas que vão se amontoando umas sobre as outras, sem que nada se instale, com permanência e segurança.

Mas continuemos refletindo sobre o desgaste do presidencialismo absolutista. Mencionei, acima, a continuidade da corrupção, depois de Collor, no Governo Itamar Franco. Também referi-me à caução dada pelo Congresso a este tipo de procedimento marginal. Repito: é saudável, para a democracia, o desgaste do carisma trazido pelo cargo de presidente da república, desde que os demais poderes assumam um real compromisso com o país. É isto o que não estamos constatando. Por isto, mais do que esperar demasiado da revisão constitucional, toma-se preciso tudo fazer para que

as próximas eleições gerais renovem o Parlamento, ampliando a representação democrática, diminuindo o peso dos “fisiologistas” hoje imperantes. Trata-se de uma oportunidade única para modificar a representação nacional, em sentido democratizante.

Desde Getúlio Vargas, a figura do Presidente vem se desgastando junto ao público. Isto suscita as vagas de esperança em figuras providenciais (Jânio quadros, Collor de Mello) que poderiam reforçar o papel simbólico do supremo magistrado enquanto autoridade legítima. Collor foi eleito por uma grande maioria, alcançando forte legitimidade. A perda de prestígio do cargo foi diretamente atacada com este grande peso simbólico. Caso Collor fosse até o fim de seu mandato, seria possível pensar num desgaste grave da presidência, mas com segura e gradual recuperação dos outros poderes. A absoluta ausência de padrões éticos, no mandatário e em sua quadrilha, possibilitou apenas a ditadura irresponsável do Parlamento. que possui o presidente interino em suas mãos (tendo, inclusive, a oportunidade de substituí-lo, em caso de impedimento, com a figura medíocre e sem nenhuma lisura pública, o Sr. Inocêncio de Oliveira). É um Parlamento deste feitio, com um Presidente deste calado, que irá “revisar” a Constituição. Temos, portanto, motivos mais graves de receios, além das manobras dos grupos empresariais, e outros, desejosos de riscar da Carta Magna os ganhos populares e democratizantes. Na verdade, este Parlamento que aí está, confunde imunidade com autorização para exercer uma ditadura. ainda por cima corrupta e corruptora. No momento atual, o Estado recebe tutela do Parlamento. mas sem que exista, em contrapartida, responsabilidade do Congresso perante a Federação. O festival de irresponsabilidade representado na última elaboração orçamentária - distribuindo-se verbas para atender interesses eleitoreiros baixos dos representantes - dá poucas esperanças em quem pensa, neste país, diante do Parlamento. O caso

da LDB é eloquente: para satisfazer a vontade de potência de um agrupamento autoritário. como é o caso do grupo reunido sob o nome de Darcy Ribeiro, se prolongou a decisão - vital para o ensino público - ignorando todo o trabalho dos educadores e cidadãos que se reuniram no Fórum Nacional pela Educação. Até o momento em que este artigo estava sendo redigido, não havia nenhuma certeza sobre o futuro da LDB.

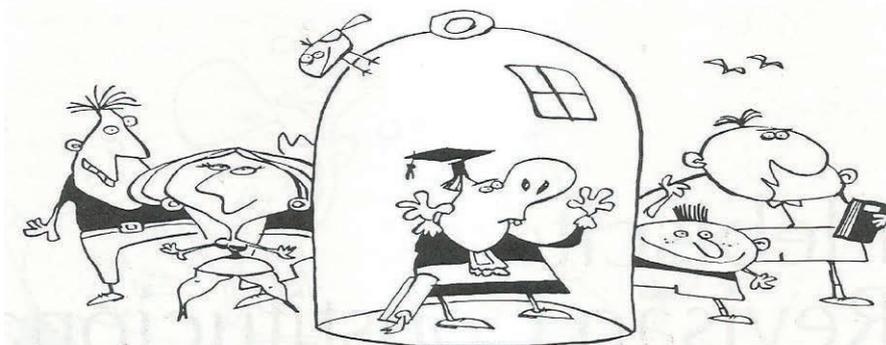
O presidente Collor foi impedido. Mas não temos mecanismos válidos no presidencialismo que foi aprovado recentemente, para dissolver o Parlamento. Isto aumenta a impunidade dos representantes corruptos ou autoritários, exasperando sua irresponsabilidade. Este parlamento que fará a revisão constitucional acostumou-se a dar golpes de estado, sem receber resistência da sociedade civil. A própria elaboração constitucional. na realidade, foi um golpe. Ao invés de se convocar uma Assembléia Nacional Constituinte, com plenos poderes para produzir um texto sólido e baseado na vontade dos cidadãos, foi decretado um Congresso Constituinte, desconhecendo olímpicamente a vontade universal. O Parlamento, sem ouvir os eleitores, arrogou-se poderes de Congresso Constituinte. Isto cria sérios problemas para a legitimidade do processo inteiro. Muitos itens que os conservadores desejam abolir, na Constituição em vigor, estariam solidamente alicerçados, caso fossem redigidos por uma Assembléia Nacional absolutamente soberana.

Como sair desses impasses? As eleições gerais de 1994 podem ser uma via. Mas elas também podem significar a pior derrota dos movimentos progressistas e democráticos. No meu entender, não conseguir a eleição do presidente da República, um homem escolhido entre os democratas, contra os conservadores, é menos desastroso do que não conseguir uma fortíssima representação democrática no Parlamento. Um Presidente conservador sofrerá os mesmos óbices experimentados por todos os eleitos para o Executivo

federal, até hoje. Um presidente democrata e progressista, com um legislativo similar ao de agora, tem pouquíssimas chances de governar em sentido social, e muito certamente não chegará ao fim de seu mandato. O ideal, certamente, é eleger ao mesmo tempo um presidente democrático e um Legislativo idem. Quem conhece a história política brasileira, e o peso das oligarquias financeiras, sabe o quanto isto é difícil.

Com a ditadura do Parlamento, ditadura irresponsável, repita-se, a população perde ainda mais a confiança nas instituições político-representativas. É neste ponto que surge a verdadeira ameaça de ingovernabilidade. Não se trata apenas de corrupção na gestão da coisa pública. Esta, existe na Itália, nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, na França, em todo lugar onde houver um excedente econômico que ultrapasse a capacidade dos particulares. Mas a concentração dos meios econômicos em poucas mãos está sendo cada vez mais imperante. No Brasil, desde os municípios até o plano federal, torna-se desastroso para os movimentos democráticos a manutenção do modelo estabelecido no período JK, e depois adequado pelos governos militares: a superconcentração decisória, amamentando grupos de "intermediários" de obras, etc. Há uma corrosão objetiva, não apenas subjetiva, do poder.

Diante desse fato, constatamos a "indignação" das forças democráticas, inclusive e sobretudo do movimento docente. Infelizmente, estas atitudes raramente ultrapassam o plano da subjetividade. Raros setores agem junto a população, em sentido positivo, apresentando alternativas viáveis. É possível mobilizar massas, no sentido democrático. Para isto, torna-se urgente ultrapassar o limite das denúncias, definindo padrões de fiscalização dos poderes - legislativo, executivo, judiciário - afim de que os planos mais urgentes - saúde, educação - recebam alguma continuidade, quando ocorrer mudanças administrativas causadas por



eleições. O caso do município de São Paulo, por exemplo, é característico: assistimos ao desmantelamento sine et studio, de tudo o que foi feito em prol das camadas carentes. Mas durante a gestão progressista, os erros e acertos eram assunto tabu, entre os mais empenhados. Faltaram meios efetivos de acompanhamento para discutir os descaminhos, e para apoiar a administração democrática no tempo certo.

Se não existir, de fato, transformação nos padrões de vigilância da coisa pública na base popular, não há qualquer possibilidade de mudança ou melhoria do Estado brasileiro, das prefeituras ao Planalto. Por outro lado, cidadania não se faz de maneira espontânea, exige um processo educativo cotidiano, na escola, na vida comunitária, feito planejadamente. Há, no momento, em vários pontos do Brasil, um esforço em prol da educação pelos direitos humanos. Entidades como a Anistia Internacional têm procurado as universidades, pedindo ajuda na elaboração de programas, livros, etc. As respostas de nossos pares têm sido tímidas, para não sermos demasiado severos. Congregações acadêmicas chegaram a recusar encontros com representantes dos movimentos em defesa dos direitos humanos, para "não se comprometerem". Outras congregações e conselhos universitários têm oferecido apoio e ajuda efetiva. Sem tais requisitos, impossível modificar o padrão subpolítico de nossas atuações, mesmo em nível aparentemente melhor conscientizado.

Em suma: quando discutimos a revisão constitucional, devemos

pensar nos que fizeram a Constituição e agora a modificarão. Sem uma radical mudança nos quadros representativos nacionais, é inútil pensar em transformações democráticas, sobretudo no campo do ensino. Por tudo isto, cabe ao movimento docente, em peso, esquecendo diferenças táticas, ir para as ruas nas próximas campanhas eleitorais, em 1994. É preciso garantir que o Parlamento e o Executivo estejam aptos para deslanchar um novo modus operandi político: responsável e voltado para o coletivo. As direções do movimento docente, comprometidas com a pesquisa e o ensino, não podem apresentar-se como alheias a política partidária. Em 1994, ou vencem as forças populares, ou sacralizam-se definitivamente os irresponsáveis que têm assento em Brasília, servindo aos interesses privatistas na educação, na economia, e na vida social no seu todo. Deixemos, por instantes, as salas de aula e os lamentos nos corredores acadêmicos: a rua decide o futuro da ciência e da democracia no país!

(\*) Parte das idéias aqui defendidas, foram editadas em entrevista concedida pelo autor à revista "Dirigente Municipal" (agosto 1992). O presente texto apresenta modificações consideráveis.

**Roberto Romano** é professor da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

# Plebiscito e Revisão Constitucional

*Hélio Bicudo*

Convém, antes de mais nada, conceituar o que seja uma Constituição. Não vamos, entretanto, teorizar sobre o tema, mas, lembrar que a Constituição vem sendo entendida com características e funções diversas, segundo as diferentes correntes que atravessaram os séculos XIX e XX. Nesse sentido, temos as concepções jusnaturalistas, positivistas, historicistas, marxistas, estruturalistas, etc. Não vamos, porém, nos perder nos meandros de suas várias concepções, para afirmar, até com alguma singeleza, que uma Constituição é o conjunto de garantias dos direitos das pessoas contra o poder do Estado. Na minha visão, as constituições surgiram exatamente para isso: para impedir que o Estado, que se organizou para tornar possível a vida em liberdade, se transformasse no árbitro absoluto dessa liberdade. Cabe lembrar, a esse respeito, como um marco importante na evolução da história da humanidade, a Magna Carta Libertatis e o Bill of Rights e, alguns séculos depois, as Constituições dos Estados americanos, de que resultou a Constituição Americana de 1787 e, por fim, a Constituição Francesa, fruto da revolução burguesa iniciada em 1789.

Depois disso, os Estados foram promulgando suas cartas fundamentais ao longo dos dois últimos séculos e, na forma de representatividade

das Assembléias convocadas, ampliaram ou restringiram as liberdades políticas.

É óbvio, porém, que não basta a edição de uma carta assim geral e fundamental para que o problema da liberdade, na sua acepção mais profunda, encontre solução. É mister que se estabeleçam pesos e contrapesos, para que os detentores do poder do Estado não passem a ter a autonomia que, aumentando seus níveis de poder, permita a superposição de uns, sobre os outros. Daí a divisão dos poderes formulada por Montesquieu em seus “Espírito das leis”. e até hoje prevalente, em Executivo, Legislativo e Judiciário. O primeiro deve ser fiscalizado pelo segundo, e ambos pelo terceiro, que encontra os parâmetros de sua atuação no cumprimento do ordenamento jurídico editado pelo Legislativo.

Como se pode verificar, todo esse poder, (poderíamos dizer, o poder constituinte) deriva do povo. É este que tem o chamado poder constituinte originário e que o transfere aos seus representantes, eleitos para as Assembléias, as quais redigem a carta fundamental. Em alguns Estados, essa redação passa ainda pelo referendo popular.

O que aconteceu, a esse respeito, no Brasil? Em nosso país, não obstante a bandeira, desfraldada por muitos políticos, de convocação - pós-regime militar - de uma Assembléia Nacional

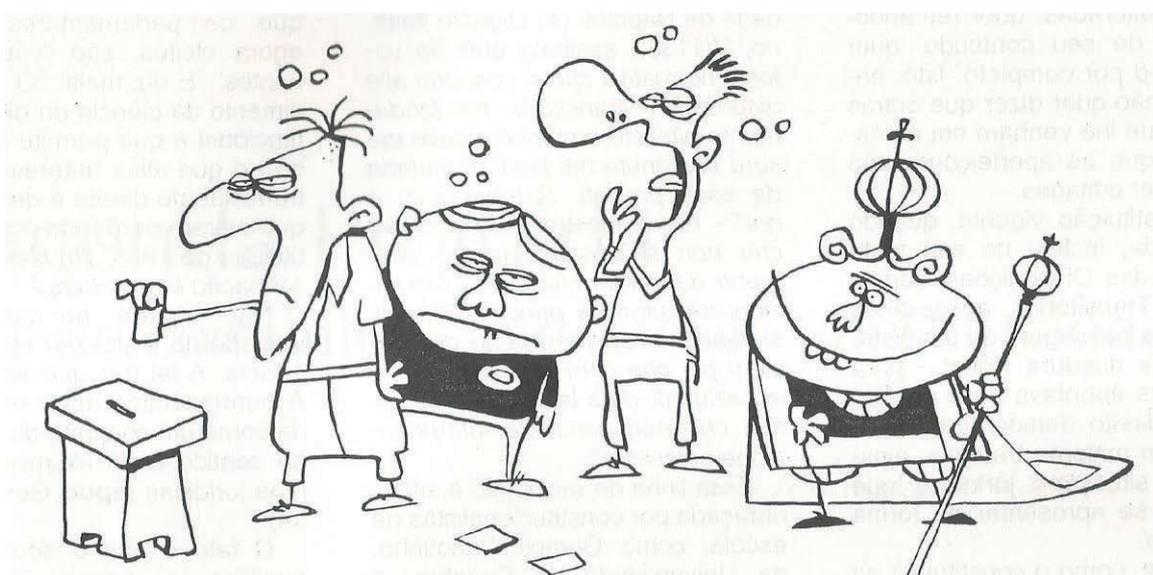
Constituinte autônoma e soberana, optou-se pela eleição de um Congresso Constituinte puro e simplesmente, para a manutenção do “status quo”: a dominação do povo pelas chamadas elites, que compactuaram com a ditadura militar e buscavam sobreviver sob um novo manto político. Afirma-se mesmo, e não sem fundamento, que essa opção nasceu de um novo pacto entre militares e as classes conservadoras.

O presidente então empossado, na ponta de um golpe branco basta lembrar que na falta do substituído não pode haver substituto -. para balizar ainda mais os limites da nova Constituição, nomeou uma comissão - a Comissão dos Notáveis - para a redação de um projeto a ser, poderíamos dizer, enfiado goela abaixo do Congresso Constituinte.

Se esse projeto não prosperou, isto se deve ao fato de que o chamado “Projeto Afonso Arinos” não satisfaz aos eternos donos do poder, que preferiram confiar na atuação de um Congresso prevalentemente conservador.

Entretanto, nos embates travados no Congresso Constituinte, os pequenos partidos de esquerda conseguiram fazer passar um projeto que poderá servir de ponto de partida para a construção de um Estado democrático, preservando o Brasil para os brasileiros.

Os poderes até então imperiais, do presidente da República



foram, em certa medida, contidos. Ampliou-se o campo de atuação do Poder Legislativo na condução do Estado e deu-se ao Judiciário maior autonomia para funcionar como árbitro da vida constitucional do país. Criou-se também um Ministério Público autônomo, capaz de ser realmente o fiscal da lei e de impor a sua aplicação.

A “Constituição Cidadã”, assim qualificada por Ulysses Guimarães, foi, destarte, uma surpresa para a classe conservadora, que vem buscando, desde sua edição, reformá-la para conformá-la ao modelo de um Estado neoliberal.

Os constituintes de 86/88 elaboraram um texto quase parlamentarista. Para tanto concluir, basta ler o seu artigo 62, que é a repetição do dispositivo da Constituição Italiana e que tem sido objeto de graves distorções impostas pelo presidente e aceitas pelo Legislativo, a comprometer o equilíbrio das próprias instituições. E, como um “mea culpa” por não terem, desde logo, enveredado para o sistema parlamentarista, fizeram constar do Ato Constitucional das Disposições Transitórias dois dispositivos da maior importância para o aperfeiçoamento de nossas instituições, desde que aplicados com a sabedoria e as boas intenções que nem sempre têm animado o espírito de nossa classe política.

A esse propósito, o que vem acontecendo no Congresso

Nacional, com a responsabilidade de nossos partidos políticos - e incluo o PT entre eles não tem um mínimo de bom senso, pelo menos no que respeita às esferas.

Para os chamados neoliberais, a Constituição precisaria ser modificada para permitir a chamada internacionalização de nossa economia, como o primeiro passo no sentido da diminuição do tamanho do Estado: a privatização das grandes empresas estatais e um novo enfoque sobre o que se deve considerar, no domínio econômico, interesses nacionais. Além de outros dispositivos, estão na mira desses reformadores sobretudo os artigos 171 a 177 da Constituição.

As esquerdas, por sua vez, também desejam reformar a Constituição para ampliar o que se poderia denominar poder popular, através da participação maior dos vários segmentos que compõem a sociedade civil como um todo no processo institucional. Entretanto, esquecem-se de que na atual correlação de forças, se houver mudanças rápidas, estas irão contemplar as camadas mais conservadoras da sociedade brasileira. Esquecem-se sobretudo da história recente dos direitos violados pela ditadura militar, a demonstrar que somente dentro do Estado de direito poderão, ao longo do tempo, ampliar sua atuação. A Constituição ficou ruim para a direita. E até por isso ela é

importante para a esquerda. Mais o fato esta aí.

Direita e esquerda querem mudar a Constituição. O problema é como fazê-lo.

Como se sabe, as Constituições dividem-se, do ponto de vista do cumprimento do seu texto, em flexíveis e rígidas. Flexíveis, de um modo geral, são as Constituições dos regimes ditatoriais, como aconteceu no Brasil depois do golpe de 1964. Toda uma Constituição, num dado instante, foi substituída por uma emenda. Essas Constituições valem tanto quanto uma lei ordinária e, às vezes, até menos. De outro lado, existem Constituições rígidas, que demandam, para serem reformuladas, obediência a normas estritas, previstas na própria Constituição. Isto acontece para que as modificações pretendidas somente possam ser aceitas depois de maduramente pensadas e discutidas pela sociedade, e não apenas dentro do Parlamento.

A Constituição de 1988 se inscreve entre as Constituições rígidas. O processo para alteração de seu texto está contido em seu artigo 60, o qual preserva, ademais, as chamadas cláusulas pétreas, que, por representarem conquistas ao fim de séculos de lutas, não podem ser alteradas, quer retirando-se parte de seu conteúdo, quer anulando-o por completo. Isto, entretanto, não quer dizer que outras normas que

lhe venham em acréscimo ou que as aperfeiçoem não possam ser editadas.

A Constituição vigente, quando promulgada, incluiu no seu texto as chamadas Disposições Constitucionais Transitórias, necessárias para que a passagem de um sistema - o da ditadura militar - para aquele que apontava para um Estado de direito democrático se fizesse sem maiores traumas, ajustando-se situações jurídicas que poderiam se apresentar de forma conflituosa. Trata-se, como o constituinte as definiu, de normas transitórias, que se esgotam uma vez cumpridas. Elas são constitucionais, porque expressam a vontade soberana da Assembléia, sendo, portanto, imperativas. As normas não podem ser alteradas porque não integram as estruturas da Lei Básica. Estão fora do arcabouço constitucional. É o que acontece com o disposto em seus artigos 29 e 32-, o primeiro, que fixou a data para o plebiscito sobre sistema e forma de governo; e o segundo que determinou que a revisão constitucional realizar-se-á após cinco anos contados da promulgação da Constituição.

A propósito, impõe-se, neste passo, precisar o conceito de "disposição transitória". Umás existem para permitir a transição entre normas antagônicas, a expressar até mesmo sistemas jurídicos adversos. Outras contêm uma expectativa de mudança que pode concretizar-se ou não. No caso, são determinantes de consulta popular ou do restabelecimento de discussões sobre o próprio texto constitucional, com votação privilegiada.

Seria, neste passo, relevante auscultar o que dizem os constitucionalistas italianos, cuja doutrina é por demais próxima da nossa e, por isso mesmo, aplicável ao nosso direito, em especial nesse terreno, tão pouco explorado pela doutrina constitucional pátria. Dentro desse espectro, o professor Rolando quadri, da Universidade de Nápoles (In Dígesto Italiano, VI 133), assinala que "la volontà normativa che si connette

alle disposizioni transitorie ha fondamento piuttosto empirico e deve essere contenuta nei limiti di materia da essa previsti. Sembra anzi a noi" - diz o mestre - "che, salvo che non si passa evincere altrimenti da conformità delle disposizioni transitorie a principi generali, si debbano considerare tali disposizioni più che come speciali, come eccezionali, data la loro ratio specifica che non consente interpretazione estensiva".

Essa linha de raciocínio é, aliás, abraçada por constitucionalistas de escola, como Gomes Canotinho, da Universidade de Coimbra, e Jorge Miranda, da Universidade de Lisboa, além de autores espanhóis e alemães.

Uma palavra, ainda, sobre poder constituinte originário e poder constituinte derivado.

Gomes Canotinho esgota a matéria. Segundo o constitucionalista português há, de um lado, um poder de modificar a Constituição em vigor segundo as regras e processos nela prescritos. É o poder constituinte derivado. Em nossa Constituição, este poder está inscrito em seu artigo 60. Distingue-se do poder constituinte originário, que seria um poder que reside sempre na nação ( e não apenas nos momentos de criação de uma Constituição), permanecendo fora da Constituição (lei constitucional). Nenhum poder de revisão o poderá regular -, em nenhum órgão e em nenhum poder de constituição podemos encontrar a sua conformação político-jurídica. Permanecendo fora e sobre a Constituição, compreende-se que ele não seja um poder vinculado pela Constituição (Direito Constitucional, Coimbra, 1941, p. 99).

Destarte, uma revisão ampla da Constituição não está prevista, pelo simples fato de que os atuais parlamentares não foram eleitos como constituintes. A eles o povo não concedeu o poder constituinte originário.

É o que afirma o professor Geraldo Ataliba: é equivocado pensar que os parlamentares federais, agora eleitos, são "como

constituintes". E diz mais: "O desconhecimento da ciência do direito constitucional é que permite tal equívoco", o que aliás "interessa aos extremistas de direita e de esquerda, que saíram perdendo com a Constituição de 1988" (In Revista de Informação Legislativa).

Não importa, no caso, que a vontade do legislador seja esta ou aquela. A lei é o que está escrito. A hermenêutica deve ser entendida como um conjunto do conteúdo, do sentido e do alcance das normas jurídicas (apud Geraldo Ataliba).

O fato é que o seu artigo 60 qualifica a nossa Constituição como rígida ou rigidíssima, nos termos de seu parágrafo 42, ao conter dispositivos supraconstitucionais, pois não podem sequer ser reduzidos pelo próprio Congresso, como órgão de reforma constitucional.

Nessas condições, a revisão dever-se-á ater ao resultado do plebiscito previsto no artigo 29 do Ato Constitucional das Disposições Transitórias. O Congresso somente irá dar consequência à decisão popular. Irá implementar, com regras adequadas, os princípios inovadores que o povo tenha decidido introduzir (sistema parlamentar, forma monárquica). Se o plebiscito resultar em confirmação da República presidencialista, nada ou pouco haverá a ser alterado.

Se, ao contrário, optar pela República parlamentarista, impor-se-á definir as atribuições, responsabilidades e relacionamento recíproco entre presidente e gabinete, bem como definir se o governo será colegiado ou centrado no primeiro-ministro, e ainda suas relações com o Congresso, poderes das duas Casas diante do governo, regime de voto de confiança, etc.

Como a esse resultado seria impossível chegar-se com o voto de 3/5, em dois turnos na Câmara e no Senado, optou-se pelo sistema unicameral, com maioria absoluta.

**Hélio Bicudo** é deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores por São Paulo

# A Agenda Proibida

## meios de comunicação e revisão constitucional

*Murilo Cesar Ramos*



traço mais fundamental da discussão sobre o papel cultural, político e econômico que os Meios de Comunicação, jornais, rádio, televisão, e meios correlatos - devem desempenhar nas democracias liberais talvez seja a concepção de que eles não podem estar sujeitos a qualquer tipo de política pública. Falar em políticas para os Meios de Comunicação é, para os liberais em geral, o mesmo que falar em censura, em controle pelos governos dos mais diversos tipos de informação; da jornalística publicitária, passando pelos programas de entretenimento.

Está aí, acredito, a insidiosa maneira que o liberalismo engendrou, ao longo da história, para justificar o argumento de que o direito à Comunicação, ou seja, o direito de amplo acesso aos Meios de Comunicação, mais do que outros direitos sociais vitais - ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia -, deve estar entregue o mais extensivamente possível às chamadas leis de mercado.

Esta constatação tornou-se evidente durante o processo de elaboração da Constituição brasileira nos anos de 1987 e 1988, quando da discussão do que viria

a ser o capítulo Da Comunicação Social, Artigos 220 a 224, além dos dispositivos inscritos no Artigo 5, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e outros constantes principalmente Das Atribuições do Congresso Nacional, e referentes à informação e aos Meios de Comunicação.

Neste trabalho, pretendo, a partir de breve histórico sobre o ocorrido naqueles idos de 87 e 88, e dando ênfase à necessidade estratégica de políticas públicas para a Comunicação, levantar algumas das questões fundamentais que, julgo, deverão merecer as atenções de todos aqueles genuinamente preocupados com a ampliação dos espaços democráticos nos Meios de Comunicação brasileiros por ocasião da revisão constitucional prevista para ter início no segundo semestre de 1993.

### **Chovendo Dinheiro**

Numa manhã de junho de 1988 reuniu-se a Comissão Temática VIII, da Constituinte, intitulada Da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia, e da Comunicação, as galerias do Auditório Nereu Ramos, onde estava instalada a Comissão,

repletas de manifestantes representando principalmente os sindicatos e movimentos populares da área da Educação. No plenário, o relator Arthur da Távola, então do PMDB-RJ, apresentava seu segundo Substitutivo para a área da Comunicação no qual recuperava muitas das idéias anteriormente derrotadas pelas forças conservadoras, ainda no âmbito da Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, quando foi relatora a deputada Cristina Tavares, PMDB-PE.

Não obstante mudanças importantes, favoráveis ao empresariado, introduzidas no Substitutivo por Arthur da Távola, como a manutenção no Executivo do poder de conceder canais de rádio e televisão, o forte lobby dos radiodifusores - do qual eram parte inclusive vários parlamentares votantes na Comissão -, reforçado pelo lobby evangélico aliado aos empresários da educação privada, reuniu votos suficientes para derrotar a proposta do relator. O que os empresários pretendiam era apresentar o seu próprio Substitutivo, que desfiguraria completamente mesmo o mínimo de avanço democrático contido no trabalho do deputado carioca.

Assim, foi sob uma forte chuva de notas de cruzados novos e moedas de baixo valor, atiradas com graça e ira pelos manifestantes da galeria, que a bancada da direita assistiu as sucessivas obstruções dos parlamentares progressistas, manobra regimental última de que dispunham para impedir a derrota do Substitutivo do relator. E por conta disso a Comunicação tornou-se a única área de toda a Constituinte a não enviar um relatório aprovado para a Comissão de Sistematização, o que fez dela a questão mais polêmica e ideologicamente mais polarizada de todo o processo constituinte, numa batalha que, exatamente pela falta de democracia nos Meios de Comunicação brasileiros, jamais chegaria à opinião pública. Como resultado desse impasse, coube à própria Comissão de Sistematização elaborar um texto para a Comunicação, que, inspirado em parte no trabalho de Arthur da Távola, acabou transformando-se no Capítulo V, do Título VIII, da Constituição Federal.

## A Agenda Proibida

Mas, afinal, quais foram essas questões tão polêmicas, responsáveis pelo que já foi chamado de “a grande batalha invisível da Constituinte?”

O que se segue é uma tentativa de elucidar essa “Agenda proibida” da Constituinte de 1987 e 1988, atualizando-a na perspectiva da próxima batalha invisível que deverá se dar durante o processo da revisão constitucional.

## Direito à informação X direito à comunicação

A tradição liberal consagra até o extremo o conceito de liberdade de expressão, que tem no conceito correlato, embora mais restrito, de “liberdade de imprensa”, a sua tradução popular mais conhecida. Como já observei acima, para os liberais a liberdade de imprensa é a garantia maior de democracia e, por um suposto “livre mercado de idéias”, pois isso seria colocá-la

sob o controle censório do Estado e seus decorrentes governos. A Primeira Emenda da Constituição dos Estados Unidos da América, promulgada com a Carta de Direitos de 1791, e que proibiu o Congresso Norte-Americano de fazer qualquer lei regulamentando a liberdade de imprensa - e de expressão em geral - é o grande marco histórico dessa tradição.

O direito à informação, ou o direito de ser informado, é o resultado clássico de tal tradição, e ele está suficiente bem resguardado na atual Constituição brasileira, tanto em incisos específicos do Artigo 5, que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos, quanto no Artigo 220 do capítulo que trata da Comunicação Social.

Ocorre que, da década de 60 paracá, acompanhando a discussão polêmica surgida no âmbito da Unesco sobre o estabelecimento de “Políticas Nacionais de Comunicação”, um conceito mais abrangente emergiu, o de “Direito à Comunicação”, fundado na noção de que a Comunicação é um bem social tão inalienável quanto o trabalho, a saúde, e a educação, e que, portanto, não basta apenas o direito “de ser informado”, de receber informação pelos Meios de Comunicação; esse direito tem que ser complementado pelo “direito de também informar”, ou seja, o de acesso mais amplo possível pela sociedade aos meios técnicos que nos permitam informar e ser informados.

Naturalmente, essa extensão de direitos não escapou ao crivo radical do lobby empresarial e não constou do texto constitucional aprovado em 5 de outubro de 1988.

O “Direito à Comunicação” deve ser, acredito, o primeiro ponto de luta para as forças progressistas e populares na batalha da revisão constitucional.

## Concessões de rádio e televisão: a moeda mais valiosa da política do é dando que se recebe

Segundo relatos de jornalistas de Brasília, na noite anterior à votação

pela Câmara dos Deputados, da autorização para início do processo de impeachment de Fernando Collor de Mello, durante reunião das lideranças favoráveis a essa autorização, realizada na casa da deputada Roseane Sarney, no Lago Norte, em Brasília, em que se misturavam parlamentares de esquerda e direita, entre estes predominando os sarneysistas, entre aqueles os petistas, alguém perguntou sobre o destino do voto do deputado Matheus Iensen (PFL-PR), membro da bancada evangélica conservadora e dono de canais de rádio em seu estado natal.

Tranquila, Roseane Sarney acalmava os nervos do interlocutor, assegurando que Iensen votaria certamente pelo impeachment, enquanto os parlamentares petistas procuravam tapar seus ouvidos para não ouvir tão sincera confissão: “Esse está fechado conosco; o papai deu um monte de concessão de rádio para ele”.

A candidez de Roseane Sarney ilustrava naquele momento um dos episódios mais antidemocráticos de todo o processo constituinte, exemplo maior da política do “é dando que se recebe” popularizada pelo líder do “Centrão” conservador, o deputado Roberto Cardoso Alves, então do PMDB-SP: a distribuição indiscriminada de concessões de rádio e televisão para parlamentares e seus testas de ferro, visando assegurar cinco anos de mandato para José Sarney.

Na realidade, a ausência em todos os tempos de uma política pública para nosso sistema de rádio e televisão, centralizando no Executivo a outorga desses estratégicos bens sociais, fez deles uma “moeda política” privilegiada, em torno das quais se travou a luta maior de toda a batalha invisível da Constituinte, e cuja polêmica principal foi a criação do Conselho Nacional de Comunicação Social.

## O Conselho Nacional de Comunicação

Depois do direito à Comunicação, a instituição

de um Conselho Nacional de Comunicação, órgão autônomo, com atribuições executivas, mas responsável também perante o legislativo, formulador de uma “política nacional de Comunicação”, era a principal reivindicação das forças populares na Constituinte, signatárias da emenda encabeçada pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ). Conselho que seria majoritariamente composto por representantes de entidades de trabalhadores e da sociedade civil.

A esse Conselho caberia, primordialmente, uma vez estabelecidos os critérios para concessão, acompanhamento e fiscalização, outorgar os canais de rádio e televisão. E foi contra ele que se levantaram as vozes conservadores mais radicais de todo o Congresso Constituinte, só comparáveis em sua estridência reacionária aos que se opunham à reforma agrária. Isto é: a classe dominante se levantava naquele momento contra as duas reformas estruturais mais fundamentais para a sociedade brasileira; a reforma agrária concreta da terra, e a reforma agrária dos latifúndios simbólicos que imperam no Brasil, o mais conspícuo deles sendo o das Organizações Roberto Marinho e sua Rede Globo de Televisão.

Para esses conservadores, é claro, nada precisava ser mudado, e as concessões de rádio e televisão deveriam continuar sob a responsabilidade exclusiva do Poder Executivo, em cujos gabinetes se traçara, principalmente durante o regime militar, as políticas jamais tornadas públicas para os Meios de Comunicação.

Dessa polarização resultou o compromisso, amplamente favorável aos conservadores, de dividir o poder das concessões entre o Executivo e o Legislativo (Artigo 223). Ao Presidente da República continuaria a caber, salvo as outorgas para emissoras locais de radiodifusão, o poder de conceder e renovar a posse dos canais de rádio e televisão por particulares, mas suas decisões somente



passariam a valer após apreciação pelo Congresso Nacional. E, numa decisão que tornava as concessões virtualmente eternas, os constituintes estabeleceram que a não renovação da concessão ou permissão dependeria de, no mínimo, dois quintos do Congresso, em votação nominal.

Quanto ao Conselho Nacional de Comunicação, ele foi instituído pela Carta de 1988, mas apenas como uma espécie de ornamento constitucional, transformado de Órgão autônomo e executivo, em “Órgão auxiliar do Congresso Nacional” (Artigo 224).

### **Por um novo Conselho Nacional de Comunicação**

A vinculação do Conselho Nacional de Comunicação, e a discussão de sua composição e atribuições, serão pontos fundamentais no processo de revisão constitucional.

É meu entendimento que esse Conselho somente fará sentido

desde que detenha funções executivas, e seja dotado de autonomia política, financeira e administrativa. Assim, acredito que será necessário abandonar a atual estrutura de órgão apenas auxiliar do Congresso Nacional, bem como as atuais competências do legislativo no que toca às concessões de rádio e televisão, para se pensar uma agência semelhante à Federal Communications Commission (FCC), ou Comissão Federal de Comunicações, que existe nos Estados Unidos desde a década de 30, à qual cabe formular as políticas públicas para o setor e regular as Telecomunicações e os Meios de Comunicação naquele país. Trata-se de uma agência que, em nosso caso, substituiria o atual Ministério das Comunicações, o seu Conselho sendo formado, de forma semelhante ao que se dá nos Estados Unidos, por pessoas representativas da sociedade

civil, com mandato determinado, designadas pelo Presidente da República, mas somente após aprovação por uma das casas do Congresso Nacional.

Trata-se, porém, de uma tese ainda sem muito aprofundamento, mesmo entre as entidades e movimentos da própria área de Comunicação, e que, portanto, terá que ser pautada com urgência a partir de agora.

### **O regime de propriedade e o sistema público de rádio e televisão**

Naquele que foi possivelmente um dos seus maiores erros táticos durante todo o processo constituinte, a Federação Nacional dos Jornalistas apresentou como o ponto mais central de sua emenda popular a transformação de todos os meios de Comunicação no Brasil em “fundações sem fins lucrativos”.

Este foi o eufemismo encontrado pelos proponentes da Emenda à época para encaminhar uma espécie de socialização branca da imprensa, do rádio e da televisão no Brasil. Naturalmente, tão logo posta na rua, a Emenda sofreu a mais pesada barragem de críticas do empresariado que, ao denunciar a suposta “comunicação” da comunicação caso esse ponto da Emenda da FENAJ fosse aprovado, aferrou-se, por seu turno, ao surrado argumento liberal de igualar a liberdade de mercado

e a chamada iniciativa privada.

A propriedade privada dos Meios de Comunicação, como aliás a propriedade privada de todos os meios de produção material e simbólica, jamais foi posta em cheque durante o processo constitucional. Apenas o relator Arthur da Távola decidiu inovar, inscrevendo no Artigo 223 dispositivo que previa o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal de rádio e televisão. Ao fazer uma discreta distinção entre os sistemas público e estatal, o relator abriu interessantes possibilidades para avanços democráticos nos Meios de Comunicação brasileiros, mas que não foram ainda percebidas pela maioria das organizações e movimentos populares em nosso país, nem pelos partidos populares e seus intelectuais a quem caberia o esforço teórico de orientar na prática o estabelecimento de rádios e televisões públicas, diversas das hoje existentes emissoras estatais.

O Brasil possui hoje uma relativamente vasta estrutura de TVs e rádios estatais, quase todas ligadas a universidades federais, enformando um sistema de “radiodifusão educativa”, liderado pela TV Educativa do Rio de Janeiro que é, por sua vez, controlada pela Fundação Roquete Pinto, subordinada diretamente ao Ministério da Educação. Paralelamente a essa estrutura, o país conta ainda com os recursos da Empresa Brasileira de Comunicação, a Radiobrás, que detém estações de rádio e televisão, além de uma agência

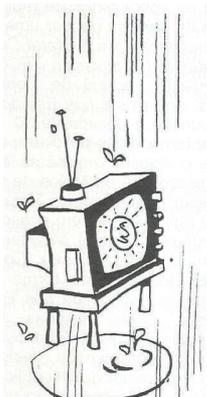
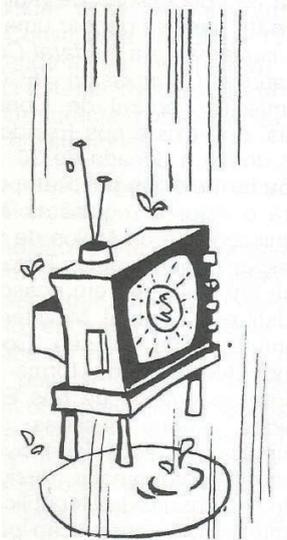
de notícias, a Agência Brasil, e que nos últimos anos tem estado subordinada, ora à Presidência da República diretamente, ora à Casa Civil, ora ao Ministério da Justiça, numa dança política que só visa favorecer o controle do potencial cultural e informativo da empresa pelos eventuais ocupantes do poder.

A Fundação Roquete Pinto, as emissoras universitárias, e comunitárias, de rádio e televisão, e todo o aparato da Radiobrás, constituem-se certamente no embrião já existente do sistema público de que nos fala a Constituição. Um sistema moldado em outros existentes mesmo em países capitalistas, como a Inglaterra, a França, Itália, Canadá, e até nos Estados Unidos, controlado por fundações autônomas de direito privado, de caráter não comercial, dirigidas por conselhos representativos das comunidades; um sistema por isso público na sua essência, imune o máximo possível às interferências do poder estatal, que já tem na Fundação Padre Anchieta e na Rádio e Televisão Cultura de São Paulo um exemplo de como as coisas podem ser feitas aqui mesmo no Brasil.

Impedir que esse dispositivo constitucional seja modificado, e fazer com que legislação ordinária e complementar torne realidade o sistema público de radiodifusão no Brasil é outra importante tarefa para a revisão constitucional e para período legislativo que a ela se seguirá.

### **Monopólios, oligopólios e a questão da regionalização**

No parágrafo 5º, do seu Artigo 220, a Constituição Federal de 1988 determinou que “os meios de



comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio. Mais adiante, nos incisos II e III, do Artigo 221, está dito que a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão deverão promover a cultura nacional e regional e estimular a produção independente que objetive sua divulgação, devendo para isto a lei prever percentuais que viabilizem a regionalização da produção cultural, artística e jornalística.

Esses dispositivos resultaram da constatação da enorme centralização que hoje caracteriza os meios de comunicação no Brasil, em particular o rádio e a televisão. Fala-se muito, entre nós, do chamado “monopólio da Globo”, expressão que busca traduzir o grande domínio de audiência da nossa maior rede de televisão que, no chamado horário nobre, detém na média entre 40 e 70% do público telespectador. Rede Globo que é apenas o braço mais visível de um grande conglomerado de comunicação, no qual se destacam o jornal O Globo, do Rio de Janeiro, as emissoras Globo de rádio, o sistema Globosat de televisão paga, por satélite, a Gravadora Som Livre, operações de marketing e merchandising, num balaio de empresas que hoje avança pela área financeira e, principalmente, pelo estratégico campo das telecomunicações, com o controle da NEC do Brasil.

As Organizações Globo, de propriedade do Cidadão Kane brasileiro, o agora quase imortal jornalista Roberto Marinho, provável futuro membro da Academia Brasileira de Letras, são apenas o exemplo maior de um sistema de comunicação controlado por um seletivo grupo de empresas familiares, com destaque para as famílias Mesquita, de O Estado de S. Paulo; Frias, da Folha de S. Paulo; Pereira Carneiro e Nascimento Brito, do Jornal do Brasil; Civita, da Editora Abril; Sirotski, da Zero Hora e Rede Brasil Sul de Comunicação; a “família Associada”, do Correio Braziliense e Estado de Minas, e

outras poucas concentradas nas diversas regiões brasileiras.

Concentração da propriedade em poucas mãos; centralização da produção cultural, artística e jornalística no eixo Sul-Sudeste; esses são, enfim, traços determinantes dos meios de comunicação no Brasil, que a Constituição tenta amenizar apontando para uma ainda não existente lei antitruste, e para uma outra legislação que obrigue as grandes redes de radiodifusão a obedecer a percentuais de programação local e regional.

Para o movimento sindical e popular, é fundamental que permaneça na Constituição a previsão de uma legislação antitruste, inibidora de “monopólios e oligopólios”, que se preocupe com a “propriedade cruzada” de jornais, rádios, televisões pagas e abertas, tal como acontece até mesmo nos países capitalistas mais avançados. Na questão da regionalização, porém, é preciso que esses movimentos deixem de olhar apenas para a possibilidade de estabelecer percentuais de programação obrigatória, e abram seus olhos para a revolução da informação que está diante de nós nessa virada de século, e que persiga a descentralização da produção e a difusão dos produtos culturais seja através das emissoras públicas acima referidas, seja através de sistemas públicos criados a partir da utilização dos canais de rádio e televisão de baixa potência, e seja principalmente através do potencial imenso dos sistemas de televisão a cabo que deverão surgir em grande quantidade, nos anos 90, nas grandes e médias cidades brasileiras.

A regulamentação democrática das chamadas novas tecnologias de comunicação, que vão muito além da possibilidade mais visível da televisão a cabo, para cruzar-se com as redes amplas de telecomunicações e informática, e seu imenso potencial cultural, informativo e educativo, é uma prioridade que se coloca com

grande ênfase para as entidades da sociedade organizada nesse momento de revisão constitucional. E a questão chave dessa regulamentação está contida no Artigo 21, Inciso XI, que assegura o monopólio estatal dos serviços públicos de telecomunicações.

Para isto, será necessário que essas entidades, e suas lideranças, dêem ênfase menos à posse estatal desses serviços, preocupando-se mais com o controle efetivamente público das redes locais, regionais e nacionais de telecomunicações - das redes tradicionais por comunicações radioelétricas e por satélite, até chegar às estradas eletrônicas geradas pela revolucionária tecnologia da fibra ótica.

### **Censura, lei de imprensa e o papel do profissional**

Formalmente, a Constituição de 88 pôs fim definitivo à censura no Brasil. Conforme o Artigo 220, “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação não sofrerão qualquer restrição”, observados é claro os limites impostos pela própria Constituição, em particular aqueles ligados aos direitos individuais e coletivos, como a vedação do anonimato, a garantia do direito de resposta aos atingidos em sua imagem pelos meios de comunicação, e o direito das pessoas à privacidade. Limites adicionais à liberdade de expressão estão previstos na Constituição, que prevê legislação reguladora dos espetáculos e diversões públicas, além de restrições à propaganda de “produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente”.

O direito à informação e a liberdade de imprensa, expressões clássicas, como já visto, da democracia liberal, estão razoavelmente bem dispostos na Constituição Federal, e não deverão sofrer modificações significativas na revisão constitucional.

A batalha invisível em torno dessas questões está se dando desde já na discussão, pelo Congresso Nacional, de um

novo projeto de Lei de Imprensa, que substitua a legislação ainda em vigor, originária do arbítrio do regime militar. Enquanto os empresários, donos de jornais e revistas, lutam por uma legislação mais formal e superficial, os profissionais jornalistas querem uma lei que avance além das questões formais, na direção de uma maior participação sua nas decisões editoriais dos veículos para que trabalham, embasados pelo caráter intrínseco de serviço público que caracteriza a atividade jornalística.

A definição clara da Comunicação como direito, e da informação como bem social sujeito à regulação contra os excessos gerados pela busca incessante do lucro, são os dois pontos que podem assegurar, como desdobramento, uma lei de imprensa mais democrática e sensível à participação do profissional nas decisões editoriais dos jornais e revistas para que trabalhem.

#### **A questão da propriedade e as reservas de mercado nos meios de comunicação**

Diz o Artigo 222 de nossa Constituição que “a propriedade de empresa jornalística e de radiodifusão sonora e de sons e imagens é privativa de brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, aos quais caberá a responsabilidade por sua administração e orientação intelectual”.

Essa “reserva de mercado”, que restringe a propriedade de meio de comunicação a brasileiros natos, ou naturalizados há mais de dez anos, merece duas considerações: a primeira é para salientar que esse dispositivo foi sempre encampado com ênfase pela esquerda e pelos movimentos sindical e popular, todos preocupados com a desnacionalização da nossa cultura, com o controle estrangeiro da imprensa, do rádio, e da televisão. Curiosamente, tal dispositivo, que contraria radicalmente os princípios liberais clássicos do *laissez faire*, jamais foi contestado pelo nosso empresariado, apesar

da ira mais absoluta que devotam a outras reservas de mercado, a mais importante delas, a da informática, derrubada pelo governo de Fernando Collor, sob os aplausos de toda a direita empresarial e partidária. A segunda consideração diz respeito ao casuísmo da exceção aberta para os naturalizados há mais de dez anos; ela foi aberta tão somente para regularizar a situação das famílias Civita e Bloch, proprietárias respectivamente das Editoras Abril e Manchete.

Acredito que as forças populares e democráticas devem aceitar a discussão desse dispositivo na revisão constitucional, uma vez que toda a nossa indústria cultural já está fortemente transnacionalizada, como parte de um movimento hoje irreversível de toda a indústria cultural mundial. Nossos empresários nacionais de jornais e radiodifusão são beneficiários de um privilégio de mercado injustificável, pois sempre estiveram integralmente solidários com a lógica do capitalismo mundial. Portanto, a abertura do mercado de comunicação ao empresário estrangeiro tem tudo para estimular uma competição que, em nada alterando o quadro do conteúdo dos meios de comunicação nacionais, poderá levar a uma abertura de mercado de trabalho mais favorável ao conjunto dos nossos profissionais.

#### **Políticas públicas de comunicação: a luta por uma agenda transparente**

Naturalmente, as questões referentes aos Meios de Comunicação, que foram apontadas neste trabalho como merecedoras das atenções das forças populares e democráticas durante o iminente processo de revisão constitucional, precisam passar por um amplo processo de discussão nos mais diversos foros da sociedade organizada.

É fundamental, porém, para isso, que a Comunicação se transforme de vez, nesse momento de possíveis mudanças em nossa Constituição, em um tema que alcance muito além dos sindicatos, associações e movimentos ligados ao jornalismo, ao rádio, e televisão.

É fundamental que escapemos da armadilha que o liberalismo armou para nós, de considerar qualquer esforço de regulamentação dos Meios de Comunicação, a partir de uma perspectiva clara de política pública, como uma maneira de censurar esses meios, de restringir a liberdade de expressão política, artística e cultural. A questão dos Meios de Comunicação interessa tanto ao operário fabril, quanto a política salarial interessa ao jornalista; a questão dos Meios de Comunicação interessa tanto ao professor, quanto a política educacional interessa ao radialista; a questão dos Meios de Comunicação interessa tanto ao médico quanto uma política nacional de saúde interessa ao publicitário ou ao artista.

Políticas públicas de Comunicação - está aí um conceito aparentemente tão simples, mas de tão grande importância para toda a sociedade, pela sua incrível novidade, e pelas possibilidades que ele traz de dar à discussão dos Meios de Comunicação a nitidez de uma agenda que se mostre transparente para todos, e não apenas para aqueles profissionais da área que são conscientes, mas que se sabem impotentes diante da muralha de silêncio que os grandes empresários da Comunicação ergueram em torno do poder imenso que exercem sobre o fluxo da informação na sociedade.

#### **Referências Bibliográficas**

- AMORIM, José Salomão. Políticas de Comunicação no Brasil: evolução e impasse. In : GOMES, Pedro G. e PIVA, Márcia Cruz (Org.). Políticas de Comunicação: participação popular. São Paulo, Edições Paulinas, p. 19-37, 1988.
- DOYLE, Helio Marcos. Comunicação: a polêmica que não sai em jornal nem em TV. Cadernos CEAC/UnB, Ano 1, n. 1, p. 151-158.
- LIMA, Venício Artur de. Comunicação na Constituinte: a defesa de velhos interesses. Cadernos CEAC/UnB, Ano 1, n. 1, p. 143-152.
- RAMOS, Murilo Cesar. As Políticas Nacionais de Comunicação e a Crise dos Paradigmas. Textos de Comunicação e Cultura. n. 27, 10. semestre/1992, p. 42-50.

**Murilo Cesar Ramos** é professor do Departamento de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília e Vice-Presidente da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.

# Refletindo Sobre a Tributação no Brasil

*Odilon Guedes*

**A** Constituição Federal de 1988 teve, como ponto de partida, a luta contra o autoritarismo, que trouxe em seu bojo a necessidade de mudanças no sentido de garantir o exercício da cidadania, produzindo avanço no campo dos direitos sociais, civis e políticos e do federalismo.

Embora não seja cumprida, e haja 77 dispositivos não regulamentados, não tardou a iniciar-se uma orquestração dos setores mais conservadores da sociedade com vistas a uma revisão constitucional ampla, geral e irrestrita.

A revisão da Constituição pela maioria absoluta dos membros da Câmara e do Senado, a partir de outubro de 93, não estaria contida nas disposições transitórias se não tivesse sido aprovado em 88 o plebiscito sobre a forma de governo, pois princípios básicos de uma nação não podem oscilar de acordo com a conjuntura.

Ao pregar o ideário do Estado mínimo e a regulação via iniciativa privada, os neoliberais lançam, através de um império de meias verdades, um programa que pode ter, pela forma ambígua como se apresenta, ampla base de apoio social e sustentação no Congresso Nacional, composto em sua maioria pela direita.

Pretende-se ampliar a privatização, acabar com o monopólio da União sobre a pesquisa, extração de petróleo e telecomunicações, promover

mudanças na Previdência Social, retirar artigos do capítulo que trata dos direitos sociais. Especialmente, para os trabalhadores do serviço público, a perda da estabilidade, a eliminação da aposentadoria por tempo de serviço, o fim da aposentadoria integral e da vinculação de remuneração dos ativos com os proventos e pensões.

É importante que os trabalhadores estejam organizados para defender as conquistas de 88. São necessárias garantias legais de emprego e uma política não discriminatória.

Os servidores públicos conquistaram o direito à greve e à sindicalização; o fim da estabilidade representa uma ameaça à organização sindical e ao exercício da cidadania, uma vez que eles são servidores do Estado, e não de governos transitórios. Para se travar uma disputa ideológica é fundamental que se estabeleçam, como ponto de partida, o tipo de Estado que a sociedade deseja, e qual o volume de recursos para que se desempenhe as funções estabelecidas.

O artigo 6º da Constituição Federal dispõe: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados". Também consta do artigo 3º, inciso II, que é objetivo fundamental da República erradicar a pobreza e a

marginalização. Entretanto, 40% da população vivem em condições de miséria e há 18 milhões de analfabetos.

A política de deixar o bolo crescer para haver uma redistribuição de renda representou um fracasso, e os seus resultados estão aí. O crescimento econômico é o pressuposto básico que deve vir acompanhado de um programa de combate à inflação e de reformas que permitam melhorar as condições de vida dos trabalhadores, não só pela elevação do nível de emprego, como dos salários reais. O grau de miserabilidade da população é fruto de um modelo excludente e concentrador e, atualmente, sem um direcionamento de recursos na área social, pode-se perpetuar o círculo de pobreza e marginalidade.

O Estado precisa adequar suas fontes de financiamento e adaptar sua estrutura administrativa ao desempenho de suas atribuições constitucionais.

Esse posicionamento se contrapõe à idéia de que o Estado precisa reduzir suas funções e de que a máquina administrativa está "inchada", sendo a principal responsável pelo déficit público, o que levou o governo Collor a dispensar e colocar em disponibilidade os funcionários.

A qualidade dos serviços prestados à população depende da reestruturação das carreiras, do treinamento e da reposição salarial



do funcionalismo.

Para a implantação de um modelo sócio-econômico que resgate o caráter social dos serviços públicos, fazem-se necessários um redirecionamento das despesas e um acréscimo de recursos tributários. No debate acerca da revisão constitucional, um dos pontos que se destaca é o da reforma tributária, que para uns é o meio de aumentar a carga tributária e, para os liberais, é a oportunidade de reduzir o número de impostos e o ônus tributário.

Entretanto, o fundamental é que através dela seja equacionada a justiça fiscal e social. O aumento da arrecadação é viável através de um processo de crescimento econômico, do combate à sonegação e da alteração da legislação ordinária, de modo a por fim às iniquidades de um sistema que privilegia a renda, a riqueza, em detrimento do salário. Para citar um exemplo, no período de 1990/91, o Imposto de Renda na fonte dos assalariados cresceu de 7% para 10%, enquanto os

rendimentos de capital na fonte diminuíram de 4% para 3%. Em 91, 55% do IR arrecadado foram oriundos do trabalho.

Pode-se aumentar a arrecadação do I.R., mesmo aumentando-se o limite de isenção, com a criação simultânea de novas alíquotas que diferenciem tributariamente os assalariados dos capitalistas.

A carga tributária, medida pela relação da arrecadação total de tributos com o PIB, situa-se em torno de 25%, sendo considerada nem alta, nem baixa, mas compatível com economias como a brasileira. Em países desenvolvidos, com maior renda per capita atinge patamares mais elevados. Apesar disso, criam-se novos tributos, aumentam-se alíquotas dos já existentes. O IPMF teve uma rejeição social muito grande, mas acabou sendo aprovado devido a um acordo quanto à aplicação dos recursos dele provenientes em programas sociais.

Para os que pagam tributos na forma da lei, a carga é elevada. Entretanto, tem-se de considerar que muitos não pagam, porque se encontram na chamada economia informal ou trabalham com caixa dois, onde entra o dinheiro da sonegação, no país ou no exterior através das fraudes cambiais, como sub ou superfaturamentos. Com a ampliação do campo de incidência, é possível diminuir alíquotas, pois, onde a maioria paga, paga-se menos.

O atual sistema tributário precisa ser alterado porque é injusto. A legislação é complexa e tem uma política de subsídios e incentivos que necessariamente não produzem retorno social.

Ao centralizar a discussão da reforma do sistema no número excessivo de tributos, os neoliberais desvirtuaram a problemática da justiça social. Estatísticas apontam para o número de 60 impostos; entretanto, a maioria são taxas que representam contraprestação de serviços e seu volume é reduzido. De competência da União, tem-se o Imposto de Renda, pessoa física e jurídica, o IPI, os impostos do

comércio exterior, o I.O.F., o I.T.R., o imposto sobre grandes fortunas, a ser regulamentado e o recém criado I.P.M.F.. Existem ainda as contribuições da seguridade social: PIS/PASEP, Finsocial-Confins, contribuição IAPAS/INPS, contribuição sobre lucro líquido, FGTS, salário-educação. Os Estados ficam com ICMS, IPVA, Transmissão Causa Mortis e Adicional de Renda. Para os municípios estão estabelecidos: o IPTU, ISS, imposto sobre venda a varejo de combustíveis e transmissão intervivos. O volume de arrecadação dos principais tributos é de 80%.

É possível e necessária, a simplificação, diminuindo-se o número de impostos e contribuições sociais, mas sem perder de vista os princípios do sistema tributário, principalmente a progressividade, garantida na Constituição atual, art.145, parágrafo 1º. No extremo dessa discussão reductionista encontra-se a proposta do imposto único, apresentada pelo prof. Marcos Cintra, atual secretário de Finanças do prefeito Paulo Salim Maluf, que vem no sentido de tornar iguais todas as desigualdades sociais e regionais, pelo seu nível de regressividade e pelo desrespeito às diferenças econômicas do país, acabando com o princípio federativo, e acarretando perda de autonomia dos Estados e municípios.

Considera-se nosso sistema regressivo porque pautado pela tributação indireta (ICMS, IPI, ISS, IVVC, Finsocial, PIS/PASEP, IOF), que representa a metade da carga tributária total e não apresenta base seletiva, onerando as camadas de mais baixa renda sem distribuir, de forma igualitária, o peso dos impostos entre os setores sociais com desnível de renda.

É preciso redirecionar a tributação direta e, ao mesmo tempo, impedir a prática atual, que transforma o imposto direto em indireto via aumento de preços. E quem paga é o consumidor. Sem controle dos preços do setor oligopolizado, esta proposta torna-se inócua. Junto com a ampliação

da tributação direta, deve-se promover alteração para reverter o peso do IRPF para assalariados, com base no artigo 150, inciso II da Constituição Federal, que veda a instituição de tratamento desigual entre contribuintes que se encontram em situação equivalente.

Enquanto se tributa indistintamente os consumidores através da tributação indireta, o patrimônio é tributado simbolicamente. A tributação sobre a propriedade representa 0,5% do PIB nacional. O Imposto Territorial Rural (ITR) tem alíquota reduzida e uma série de redutores que podem diminuir em até 90% o imposto devido, com base no grau de utilização da terra e da eficiência da exploração. Mesmo assim, a inadimplência é acentuada. Num país onde 57% das propriedades rurais estão concentradas nas mãos de apenas 1% da população, e com 18 milhões de hectares improdutivos, o imposto poderia ser fator de desconcentração da propriedade e incentivo à produção de alimentos, com conseqüente ampliação das fontes de trabalho.

A progressividade das alíquotas dos impostos sobre a propriedade é, por princípio, justa e deve ser aplicada. Entretanto, as instâncias de decisão, sofrem pressões por alterações sem sentido. Propostas de elevação de alíquotas do ITR não têm passado no Congresso Nacional e a progressividade do IPTU nos municípios é combatida por todos os meios. Como ocorreu com o IPTU de São Paulo durante a administração Luíza Erundina, que efetivamente não foi alterado, prejudicando os investimentos previstos. A campanha de interesses dos proprietários de mansões se estendeu, através de um processo de manipulação, às camadas da população que seriam beneficiadas, gerando pressão muito forte, e fazendo prevalecer, por fim, a alíquota única. O montante da arrecadação poderia ter sido o mesmo, mas qualitativamente o IPTU progressivo teria outro valor, porque pautado num princípio justo.

Embora nesse caso tenha sido exercida de maneira equivocada, a participação popular dentro dos municípios é um dos fatores fundamentais para elevar a consciência tributária, pela qual se politiza a relação entre contribuinte e Estado, com controle dos gastos públicos.

Os recursos dos municípios e seu nível de competência também constituem uma das questões presentes no debate da reforma tributária. Com a Constituição de 1988, houve uma redistribuição do bolo tributário: tirou-se uma fatia da União para elevar-se a participação de Estados e municípios. Segundo o governo federal, houve transferência de recursos, e não de encargos. Defendemos a necessidade de uma maior descentralização tributária, com definições claras de competências.

Os municípios devem ter recursos para investir na área de planejamento urbano e de melhoria das condições de vida da população através de programas sociais e de prestação de serviços nos setores básicos. Embora o direito à educação esteja assegurado na Constituição Federal e definido na Lei 8.069, de 13/07/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente -, em vez de estarem nas escolas, menores abandonam os estudos para ajudar no orçamento familiar. Uma recente pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE mostra que na Grande São Paulo os menores na faixa de zero a 17 anos de idade são responsáveis por aproximadamente 30% da renda familiar no grupo mais carente da população. Educação é investimento, e não basta construir escolas, mas é necessário prover a família de renda que permita a formação da criança, sob pena de nunca se romper o círculo de pobreza.

Estamos discutindo com as entidades envolvidas nessa questão um projeto que garanta às famílias esse patamar de renda como incentivo à educação de primeiro grau.

Os recursos dos municípios

seriam maiores se o governo federal não se utilizasse de meios de recentralização financeira. Com um programa eficaz de combate à sonegação, o Imposto de Renda e o Imposto sobre Produtos Industrializados, que são transferidas a Estados e municípios, poderiam ter o seu volume até dobrado, uma vez que estudos estatísticos apontam que, para cada cruzeiro arrecadado, um é sonegado. Em vez disso, o governo elevou a alíquota do Finsocial e criou novos impostos: o de contribuição sobre o lucro e, recentemente, o IPMF.

O combate à sonegação é um dos pontos fundamentais para o aumento da arrecadação, além de instrumento de justiça fiscal, pela não-apropriação indevida dos recursos públicos.

Mesmo que o sistema tributário seja reestruturado de modo a se adequar aos princípios aqui levantados (de tributar os mais ricos e redistribuir os recursos em forma de programas que atenuem as desigualdades sociais; de simplificação e racionalidade; de des-centralização financeira), constituindo-se em modelo para outros povos, a reforma triburária não será justa se não vier acompanhada de medidas que acabem com a impunidade e inibam a evasão. O crime de sonegação está previsto em lei; entretanto, ninguém viu até hoje sonegador na cadeia, que no Brasil continua sendo lugar para pobres.

Do profissional liberal que cobra dois preços, um com recibo outro sem, ao banqueiro, a prática

generaliza-se pela ausência de mecanismos que possam coibi-la.

No Brasil, considerado um dos países com distribuição de renda mais perversa, também a justiça se distribui desigualmente. Se assim não fosse, com o montante gerado pelos impostos retidos na fonte e não repassados poder-se-ia reformar o sistema penitenciário para abrigar os que praticam crimes de "colarinho branco", como o de sonegação.

A Receita Federal apresentou, recentemente, um estudo que demonstra a situação atual. Os contribuintes sonegam, quer estejam em situação financeira difícil ou não. Diante do quadro apresentado, as recentes medidas do governo, além de tímidas, ainda favorecem o mau pagador através da anistia fiscal.

Enquanto isso, os sonegadores estão acobertados pelo si-gilo fiscal e bancário. Não podem ser identificados pela opinião pública e ficam protegidos da própria fiscalização, que por sinal foi sendo desativada por sucessivos governos.

Atualmente, há na Receita Federal cerca de 5.400 auditores, metade do número existente vinte anos atrás, para atuar no controle de entradas e saídas de mercadorias, vistoria de bagagens na área aduaneira e fiscalizar os tributos internos. Para se ter uma comparação, há no conjunto dos Estados 35.000 fiscais só para a fiscalização do ICMS. Em relação a outros países, esse número é inferior ao dos que atuam nas alfândegas. A Grã-Bretanha conta com mais de 25.000 funcionários

aduanheiros, enquanto no Brasil esse número restringe-se a 1.300, aproximadamente.

A impunidade dos sonegadores baseia-se na ausência de fiscalização e de controle e na ineficácia da justiça. A probabilidade de uma empresa ser auditada na fiscalização externa é de duas vezes em um século. Se fiscalizada e atuada, pode recorrer administrativa e judicialmente, arrastando, com simples medidas protetórias, uma pendência fiscal por mais de uma década. - tempo suficiente para dilapidar o patrimônio e não ter como pagar a dívida, caso a ação seja julgada procedente.

Por falta de mecanismos que assegurem a cobrança efetiva de impostos, bilhões de cruzeiros estão depositados nas gavetas da Receita Federal e da Procuradoria da Fazenda Nacional, em forma de processos já julgados e em condições de serem cobrados. Provavelmente, é mais fácil para o governo aumentar alíquotas, criar novos tributos, penalizando mais os contribuintes, ou conceder anistias fiscais.

A reforma tributária deve ser acompanhada de uma reforma administrativa capaz de tornar eficiente o sistema responsável pela captação de recursos tributários e de aprimorar a estrutura de carreira do funcionalismo federal, capacitando-a corresponder às demandas sociais com qualidade e presteza.

Essas medidas não podem ser concebidas isoladamente, mas como parte de um programa que sinalize para a reestruturação do país, na qual o ponto central é a volta do crescimento econômico, com distribuição de renda e controle da inflação.



**Odilon Guedes** é professor do Departamento de Economia e presidente da Associação de Professores das Faculdades Oswaldo Cruz. Vereador pelo Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo.

# A Revisão Constitucional e o Contrato Coletivo de Trabalho

*Petilda Serva Vazquez*

**T**estemunha da transição que assolava a Europa no início do século XVI, Maquiavel, refletindo a respeito da formação de Estados nacionais e da necessidade de a Itália preparar-se para essa transição, afirmava que não havia nada mais difícil de realizar, nada mais duvidoso de sucesso, nada mais perigoso de manejar, do que iniciar uma nova ordem de coisas.

Propor uma sociedade de justiça social e de efetiva participação popular para o Brasil é ter a ambição dos sonhadores, o desejo dos sujeitos realizados e a audácia dos destemidos.

Neste sentido, a Central Única dos Trabalhadores - CUT entende que na atual conjuntura política estão sendo delineados um modelo de desenvolvimento econômico e um novo quadro de institucionalidade no país, a ser consolidado na revisão constitucional prevista para outubro deste ano.

A CUT definiu-se enquanto um campo de possibilidades no processo de lutas empreendidas pela sociedade e especialmente pelos trabalhadores brasileiros. Daí a Central propor como um dos seus eixos prioritários, a Ação Institucional no contexto dos dez anos de existência.

Consciente de seu papel no cenário brasileiro, a Central "apresenta-se como sujeito político privilegiado, que tem viabilizado a

participação popular no processo de democratização e de exercício de cidadania no país" (1).

## **Constituição de uma sociedade cidadã. Paradigma para uma nova ordem institucional**

Para Maria Vitória Benevides (1991), muitas são as dificuldades de conceituação do que seja "participação popular". Essa autora afirma que "participação popular passou a ser palavra-chave (ou mágica) que supostamente sustenta uma proposta de democratização, mas - devido a essa abrangência e indefinição - acaba, muitas vezes, como figura de retórica. Governos e partidos políticos utilizam-na como publicidade - e a participação, na prática, acaba desmoralizada" (2).

E importante então precisarmos uma concepção de participação popular para além da retórica, - ou seja, que signifique a possibilidade de realização do exercício e intervenção política desses sujeitos sociais, de maneira tal que a experiência democrática que se processa no país seja impregnada de soberania popular. Assim poderemos vivenciar a formação de uma sociedade cidadã.

A participação nessa sociedade cidadã viabiliza-se na explicitação dos conflitos e antagonismos próprios à sociedade de classe. Esse é o pressuposto essencial - a experiência permanente dos conflitos colocados pelos sujeitos sociais cuja legitimidade esteja

sustentada pela integridade das demandas por justiça social.

O paradigma de constituição de uma sociedade cidadã para o Brasil, proposto pela CUT, esbarra no paradigma perverso do neoliberalismo de exclusão social e da lei de mercado levadas à ordem institucional. Segundo avaliação do deputado Hélio Bicudo, "para os chamados neoliberais, a Constituição precisaria ser modificada para permitir a chamada internacionalização de nossa economia, como primeiro passo no sentido da diminuição do tamanho do Estado: a privatização das grandes empresas estatais e um novo enfoque sobre o que sejam interesses nacionais" (3).

## **Desafios no enfrentamento do neoliberalismo**

Essa é a perspectiva do projeto neoliberal de "modernização", que, para sua implementação plena, necessitaria ser incorporada a uma Constituição que viesse a rever "a definição de empresa nacional, dos monopólios do Estado na área do petróleo, telecomunicações e subsolo, e derrubar os direitos sociais (jornada de seis horas, estabilidade do funcionalismo público, licença paternidade, revisão do direito de greve, eliminação da aposentadoria privada por tempo de serviço e ampliação da previdência privada) (4). Por isso, os defensores do modelo

neoliberal pregam com astúcia e urgência uma revisão ampla da Constituição, delegando amplos poderes ao atual Congresso para realizar uma revisão de tal porte que, inevitavelmente, resultaria na confecção de uma nova Carta Constitucional.

O jurista Yves Gandra, representante convicto dessa revisão, encontra em outro jurista, Geraldo Ataliba, resistência a uma revisão ampla e imediata. Segundo Ataliba, “é equivocado pensar que os parlamentares federais agora eleitos são como constituintes. O desconhecimento da ciência do Direito Constitucional é que permite tal equívoco”(5).

Neste contexto, a CUT estará se articulando com os sujeitos políticos, como OAB, CNBB, ABI e outros, no sentido de debater e enfrentar os desafios colocados por um modelo socialmente reacionário e retrógrado, ao mesmo tempo em que defendendo em sua proposta de transição uma democracia criativa e de luta pela liberdade, necessária à constituição de identidade dos sujeitos sociais.

Assim, a posição da Central vai no sentido da defesa da explicitação constante das contradições de classes, da realização integral do ser humano, da criação de novos espaços públicos, de uma concepção de direito e de institucionalidade que reflita a dinâmica social e as novas relações de juízos que se realizam num contexto de democracia plena.

A CUT prioriza a defesa dos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988, a legislação trabalhista, com especial atenção à liberdade e à autonomia sindical, o direito à organização nos locais de trabalho e reformas que garantam a criação de mecanismos de fiscalização e controle da coisa pública.

ACUT entende que um processo precisa ser gestado, amadurecido, discutido e implementado. Isto significa respeitar a dinâmica da sociedade, sem propor ou acreditar em modelos prontos, acabados e iluminados.

Com propriedade, o professor

Wanderley Guilherme dos Santos observa-. “O que vem acontecendo no Brasil é de repente estarmos com uma agenda abarrotada de questões que países de democracia estável levaram mais de um século para resolver”. Continuando a sua reflexão sobre a existência de “história das instituições”, o estudioso se rebela contra as pretensas idéias iluminadas e propostas arbitrárias de modelo institucional quando critica o artigo do sindicalista Medeiros. Este afirma que um partido para existir deve ter no mínimo 2% ou 3% do eleitorado de cada Estado. Observa o professor: “Ora, essa percentagem no Brasil significa botar para dentro ou para fora do sistema de representação formal 1 ou 2 milhões de pessoas”, e, questiona- “quem é Medeiros para arbitrar valor do voto de 2 milhões de pessoas?”(6).

### **Sistema democrático de relações de trabalho - contrato coletivo de trabalho**

São muitas as questões referentes a uma nova ordem institucional. Polêmicas como, representação, voto distrital, novo pacto federativo, reforma partidária, entre outras, expressam a magnitude desse processo político.

No que diz respeito à área trabalhista, o desafio colocado pela CUT refere-se não só a questões institucionais, pertinentes aos direitos dos trabalhadores, mas também a um “agir” que signifique uma nova cultura e uma nova prática sindical.

### **De que cultura e prática sindical estamos falando?**

A CUT se define por um sindicalismo combativo e classista, resultado das experiências de lutas empreendidas pelos trabalhadores brasileiros. A dimensão classista desta prática sindical acontece quando se constitui uma identidade de trabalhador independente da experiência de trabalho realizada pelos diversos segmentos e diferentes categorias profissionais. Identidade não deve ser entendida

como unidade, única, igual. A identidade de sujeitos individuais ou coletivos se forma quando preservada as diferenças, e o elemento essencial a esta formação são as experiências, de que os sujeitos são portadores, na sua multiplicidade de vivências de tempo e lugar e na infinitude das demandas, desejos e expectativas.

Respeitar e conviver com as diferenças é praticar Uma nova ética, uma nova visão de mundo. É transpor e fugir à lógica burguesa do interesse comum, da autoritária unidade, da ilusória igualdade.

Nós nos percebemos diferentes e, a despeito dessa diferença, nos fazermos irmãos solidários é propor uma nova hegemonia. E não estamos aqui nos referindo à colaboração, cooperação, nem conciliação com interesses que submetem e alienam os homens. Não se trata em absoluto da irmandade tão desejada pelos representantes do capital. Trata-se, sim, da identidade de classe forjada na luta, no movimento, no processo de desalienação de homens e de coletividades submetidos - classe como concebida por Thompson, enquanto “fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciências’ (Thompson, 1987, 9).

É nessa dimensão de mobilização que entendemos o processo de “fazer-se classe”. A mobilização aqui proposta compreende então as experiências de conflitos, formação, informação e negociação vívidas pelos trabalhadores, motivados tanto pelas frustrações do trabalho estranhado, quanto pelas expectativas de realização própria e demanda de um trabalho criativo e desalienado. E tem sido neste contexto que o movimento sindical vem colocando em discussão e na prática a sua proposta de Sistema Democrático de Trabalho.

Pensado como um processo de construção de relações menos injustas, com base numa ética que permita transparência e respeito ao coletivo dos trabalhadores, o

Sistema Democrático de Trabalho proposto pela Central busca implementar não apenas um novo procedimento de relações de trabalho substitutivo à CLT. Essa proposta visa também colocar os trabalhadores, enquanto classe, tanto no cenário político como no Estado. Não há possibilidades de democracia nem de modernização no país se não forem respeitadas as experiências e a condição de classe dos trabalhadores na luta pela satisfação de suas demandas políticas. E nisso a proposta difere totalmente do projeto neoliberal, que objetiva a atomização e pulverização dos trabalhadores, reconhecendo-os apenas como indivíduos isolados, fora da classe.

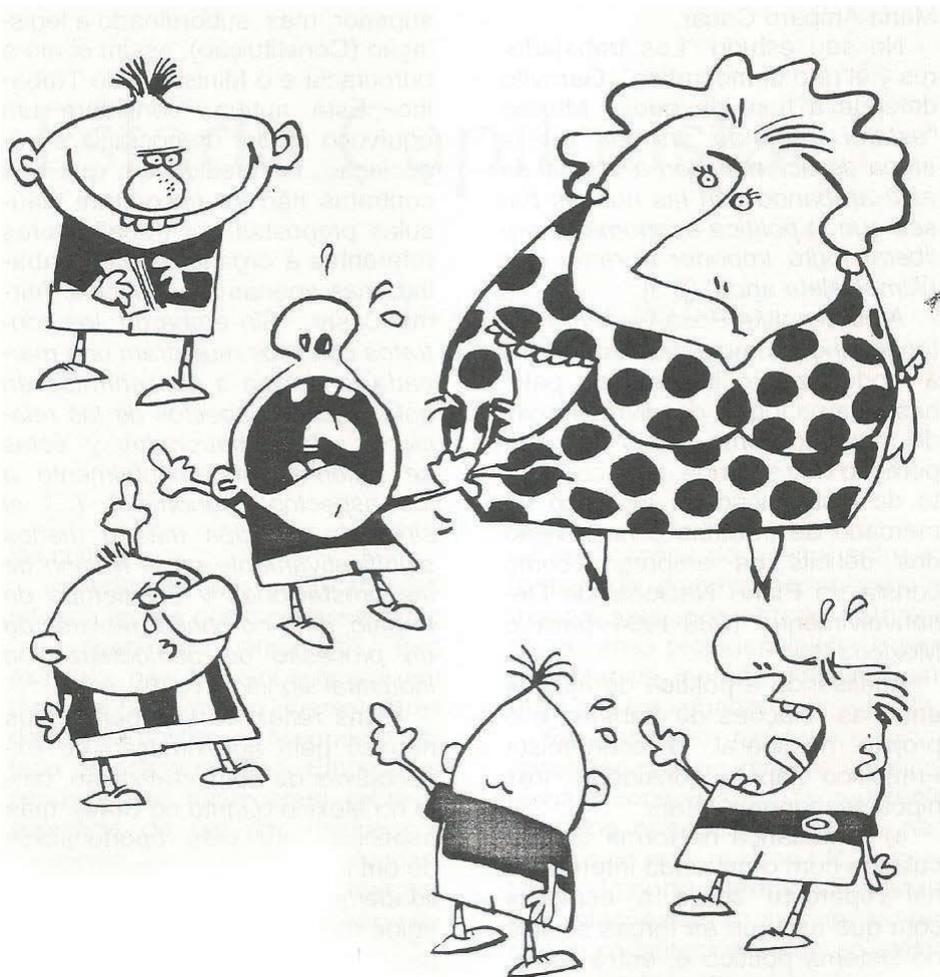
Experiência do contrato coletivo de trabalho no México

Muitas são as tensões e críticas à proposta do contrato coletivo de trabalho como modelo de relações de trabalho ou enquanto instrumento de pacto e compromisso de classe.

Em seminário realizado em setembro de 1990, em Salvador, Bahia, José Siqueira Neto, um dos ideólogos do Contrato Coletivo, afirmava para uma platéia de sindicalistas baianos: “Eu não tenho modelo. O modelo vira regra e vicia o processo”. Por outro lado, Freitas Junior, assessor jurídico sindical, cobrava uma maior reflexão, tanto sobre o conteúdo do contrato coletivo, quanto sobre sua aplicabilidade e formas de encaminhamento. Freitas, naquela oportunidade, considerava ainda a necessidade de o movimento sindical 11 retomar um pouco de agito estratégico (...) que não é fazer tática de campanha salarial”. mas ter a ambição de conceber um projeto social, educacional, de erradicação da miséria absoluta, e de uma política salarial para o país.

Essas discussões sobre o contrato evidenciam a necessidade de reflexões mais profundas, para uma proposta normatizada e generalizante de relações de trabalho.

Uma outra questão colocada no seio das discussões sobre o contrato coletivo enquanto



instrumento regulador das relações de trabalho e de democracia do mundo do trabalho diz respeito ao escopo de sua ação ou de sua influência.

No mundo do trabalho, democracia pressupõe alguns requisitos fundamentais, tais como: liberdade na organização do trabalho, livre negociação, participação, entre outros. Neste contexto, é conveniente a observação de uma experiência de procedimentos e práticas de contratação coletiva, quanto à sua aplicabilidade e eficácia.

O exemplo mexicano serve de ilustração para uma reflexão num cenário político semelhante ao brasileiro. Tanto no México como no Brasil, um projeto neoliberal está em curso. Daí a pertinência de tal aproximação.

Um projeto de modernização, num contexto de sociedade democrática, tem sido perseguido tanto no Brasil quanto no México.

A satisfação das demandas dos trabalhadores constitui um dos desafios centrais da luta pela democratização em ambos os países.

A crise que castiga a economia brasileira na última década também se fez sentir no México, onde o projeto de uma política neoliberal se apresenta como alternativa à crise. Neste ponto, recorro a três estudiosos mexicanos: Rosa Aibina Garavito, Francisco Zapata e Maria Amparo Casar.

No seu estudo “Los trabajadores y el reto democrático”, Garavito defende a tese de que o México “estaria entrando en una nueva etapa de acumulación a la cual se está arribando con las nuevas bases que la política económica neoliberal logro imponer durante dos últimos siete años” (p.3).

A economista Rosa Garavito entende ainda como sendo autoritária a modernização imposta no país, baseada na lógica das livres forças do mercado como meio de recuperação dos salários, no incremento da distribuição de ingresso no mercado de trabalho e na revisão dos déficits de emprego, como consta do Plano Nacional de Desenvolvimento 1989-1994 para o México (7).

Analisando a política de ajustes entre as relações de trabalho e o projeto neoliberal, o economista Francisco Zapata considera três hipóteses fundamentais:

a) a mudança na forma de vinculação com o mercado internacional repercute sobre a estrutura com que assume as forças sociais no sistema político e, entre estas, o lugar que cabe ao movimento dos trabalhadores-;

b) a legislação trabalhista não é primordialmente uma questão jurídica, mas se identifica com processos políticos, isto é, conforma-se a um determinado sistema de relações entre trabalhadores, empresários e Estado, regulando e definindo o acordo com o processo de acumulação;

c) o sindicalismo não se define autonomamente com relação ao Estado. Atua dentro do espaço que ele define e, portanto, o âmbito de ação sindical não é o de negociação coletiva, mas das relações políticas.

Estabelecer uma relação entre o modelo de crescimento econômico e o modelo de relações trabalhistas ajuda a compreender as possibilidades, limites e desafios que se colocam a uma expectativa de democratização destas relações.

A socióloga Maria Amparo Casar (7) considera o contrato coletivo como sendo um direito social superior, mas subordinado à legislação (Constituição), assim como a burocracia e o Ministério do Trabalho. Esta autora “considera um equívoco atrelar democracia e negociação, na medida em que nos contratos não se encontram cláusulas propostas

por trabalhadores referentes à organização do trabalho, mas apenas a benefícios. Afirma Casar: “Sin embargo, los contratos colectivos muestran una marcada tendencia a concentrarse en solo algunos aspectos de las relaciones obrero-patronales y estas se refieren fundamentalmente a los aspectos económicos (...) el sindicato participa mas o menos significativamente en la fijación de las prestaciones y del tiempo de trabajo, pero no puede habiarse de un proceso de democratización industrial significativo (8).

Estas reflexões são pertinentes não só pela aproximação de expectativas de democratização, tanto no México quanto no Brasil, mas especialmente pela oportunidade de um novo quadro de institucionalidade que se anuncia, quiçá, sob a égide de um governo de esquerda, tendo à frente uma liderança forjada no próprio movimento sindical.

### Desafios da CUT

Neste sentido, só aumenta a nossa responsabilidade para com o conjunto do movimento sindical. A CUT entende então que a consolidação de uma nova ordem deverá ser concebida no contexto de um processo de transição, onde os conflitos levados pelos trabalhadores sejam reconhecidos como legítimos-que uma redefinição do Estado precise as suas atribuições e responsabilidades para com as políticas sociais. É preciso garantir o atual patamar de direitos conquistados, não graças à CLT, mas a despeito dela, mérito de lutas históricas dos trabalhadores, que não podem ser varridas nem jogadas fora em nome de uma nova era de negociação.

A transição pressupõe a ratificação de convenções internacionais de trabalho que garantam a organização nos locais de trabalho e a representação sindical, adoção de legislação de suporte, fim da intervenção compulsória da Justiça do Trabalho, o exercício pleno do direito de greve, para que o sistema

de negociação seja permanente e articulado (9).

Muitas são as questões e muitos os desafios, mas não falta vontade política e disposição da Central para enfrentá-los.

E, neste ponto, mais uma questão poderia ser colocada-Como o movimento sindical compatibilizará questões gerais da sociedade com os interesses específicos de segmentos de trabalhadores?

Um novo aparato jurídico institucional só deve ser pensado num processo de amadurecimento, mas com a certeza de que o contrato coletivo deve ser concebido como um campo complexo de lutas.

### Referências Bibliográficas

- (1) Roteiro do texto/documento aprovado pela Executiva Nacional, em abril de 1993.
- (2) Benevides, Maria Vitória. 1991, pp. 16-17.
- (3) Vide citação de Aldo Arantes in “O golpe da revisão constitucional ampla”. revista Princípio, nº 29, maio, junho e julho 1993, São Paulo.
- (4) Dirceu, José. “A revisão anunciada”. Linha Direta, 23 a 29 de abril, 1993, São Paulo.
- (5) Arantes, Aldo, op.cit., p.6
- (6) Veja, 28 de abril, 1993, São Paulo.
- (7) Casar, Maria Amaro. “La fijación de las condiciones de trabajador y el contrato colectivo en México: un proceso de negociación?”. Caderno Escola de México.
- (8) As reflexões sobre o México estão mais amplamente desenvolvidas em texto apresentado no Seminário “Contrato coletivo de trabalho. Perspectivas para o Brasil”, 5 e 6 de abril, 1993, Salvador, Bahia.
- (9) Vide “O sistema democrático de relações de trabalho”. Proposta da CUT, in Informacut, nº 206, janeiro, 1993.

**Petilda Serva Vazquez** é assessora da Secretaria Nacional de Formação da CUT

# Imagens do Estado Capitalista

*Flávio Bezerra de Farias*

**S**obre a questão da organicidade entre Estado e capital, muitos autores perderam-se em raciocínios do tipo: Quem é o primeiro, o Estado ou o capital? Ou, através de imagens: Quem é o primeiro, o ovo ou a galinha? A complicação aumenta quando se faz um diagnóstico da desmedida do sistema burocrático e administrativo estatal.

“Os traços patológicos das sociedades modernas”, diz Habermas, “condensam-se em figuras na medida em que se torna visível uma preponderância das formas econômicas e burocráticas ou, em geral, cognitivo-instrumentais da racionalidade”(1). Utilizando um discurso moderno, ao procurar se existe alguma causa interna que possa levar à dissolução do regime político ou à sua transformação, poderíamos recorrer às observações de Maquiavel, no seu primeiro discurso sobre o terceiro livro de Tito Lívio: “...num Estado, como no corpo humano, há certos elementos que se ligam aos outros e cuja presença requer, de quando em quando, um tratamento clínico”(2).

Na hipótese de se considerar o Estado um monstro marinho, um Leviatã, ou melhor, uma baleia chamada Moby Dick, tratar-se-ia de abatê-la. Em se tratando de um Minotauro, bastaria enviar um Rambo neoliberal para pegá-lo pelos chifres. Poderíamos, por

oposição, nos referir a figuras que mostrassem que “as aparências enganam” (por exemplo, não é o Sol que gira em torno da Terra, mas o inverso). Atrás do regime político se esconde o Estado propriamente dito. Embora as espumas, ao aparecerem sobre a superfície de um rio, indiquem a existência de correntes profundas, são as correntes profundas que geram a energia numa usina hidro-elétrica, e não as espumas.

Assim, no Brasil, hoje devemos reafirmar e ampliar as conquistas de 1988 no campo dos direitos dos cidadãos e das modalidades de exercício do poder por parte desses mesmos cidadãos ou seus representantes (democracia formal: “espumas”), bem como melhorar a posição relativa da classe operária no seio do Estado propriamente dito, que deve ser desprivatizado (democracia real: “correntes profundas”).

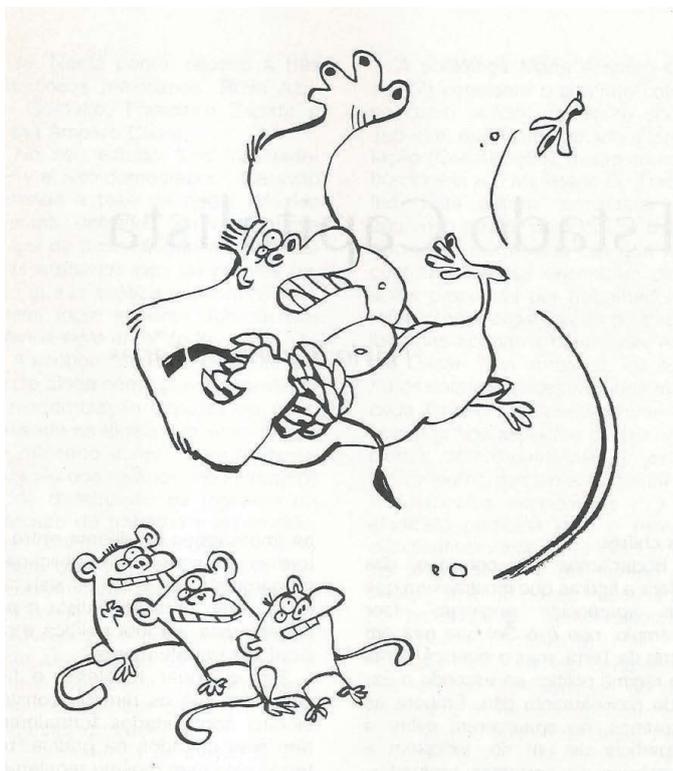
Quais são as “espumas” e as “correntes profundas” movidas na

atual revisão constitucional? Quais as implicações do dilema entre as formas de governo republicana e monarquista, ou entre os sistemas de governo presidencialista e parlamentarista, na luta política e sindical dos trabalhadores?

Em qualquer hipótese, é fácil constatar que os direitos constitucionais conquistados formalmente têm sido negados na prática, não tendo sido nem mesmo regulamentados. Importa afirmar a primazia das relações sobre as normas: um direito constitucional que só existe como norma (aparência) corresponde a uma democracia formal que nega a democracia real (essência). Neste caso, as “espumas” equivalem à negação das “correntes profundas”. Nos marcos da Constituição de 1988, quais as possibilidades e os limites da intervenção estatal?

Muito se escreveu sobre o intervencionismo enquanto prática referida ao Estado, que, junto com a sociedade civil, forma uma

Hegel	Marx/Engels/Lenin	Gramsci	Habermas
Estado	Estado propriamente dito, Ideologia, Religião, Direito, etc.	Sociedade Política	Sistemas
		Sociedade Civil	
Sociedade Civil	Modo de Produção	Modo de Produção	Mundo Vital



totalidade, de acordo com Hegel e os marxistas, conforme a seguinte imagem topológica: Hegel Marx/ Engels/Lenin Gramsci Habernas Estado Estado propriamente dito, ideologia, Religião, Direito, etc. Sociedade Política Sistemas Sociedade Civil Sociedade Civil Modo de Produção Modo de Produção Mundo Vital

Parece também pertinente supor que o Estado antecede lógica e historicamente a sua função no contexto da sociedade civil (no sentido de Hegel e Marx). Mas os trabalhos correntes apresentaram um dos aspectos seguintes: a) examina-se o papel do Estado sem determinar a sua natureza; b) condiciona-se os fins do Estado ao objetivo primeiro e deliberado do crescimento (acumulação de riqueza material) e do desenvolvimento (acumulação de riqueza social)-, c) confunde-se o Estado propriamente dito com um governo que traz a marca das "falsas aparências"; etc.

O fenômeno do intervencionismo estatal suscitou diversas sínteses ideológicas favoráveis ao fortalecimento do Estado. Assim, o marxismo oficial apreendeu o Estado a partir do método "dia-

mat" stalinizado. Este método, segundo Henri Lefebvre, "era uma tentativa de totalização, um sistema filosófico-político... uma filosofia de Estado e uma filosofia do Estado, suposto resultado final da filosofia da história e da história da filosofia. A síntese conduzia ao Estado stalinista fortalecido"(3).

O keynesianismo, por seu turno, fundamentou-se numa doutrina fenomênica do Estado intervencionista, referindo-se apenas à legitimação ("Estado social") e aos aparelhos de Estado ("Estado máximo"). A imagem que utilizamos para exprimir essa ideologia é a de um carrossel (4).

Poderia o "Estado-carrossel" neutralizar a luta de classes e estabelecer uma intervenção tecnicamente neutra? Teria a capacidade de "regular" os movimentos dos agentes sociais no sentido da previsão de um percurso favorável a todos (proletários e capitalistas) nos contextos de uma economia dada ou de uma economia-mundo? Segundo Immanuel Wallerstein, é o sistema mundial que funciona como um carrossel: "O sistema mundial está longe de ter esgotado seu reservatório de produtos e

de países suscetíveis de assumir um papel dominante. Mas este carrossel sempre girou no quadro do mesmo sistema histórico, que se reproduziu graças à mesma estrutura (uma economia-mundo dotada de um sistema interestatal) e ao mesmo mecanismo (a acumulação sem fim)"(5).

Por outro lado, o neoliberalismo dominante baseou-se numa doutrina fenomênica do Estado limitado apenas à legitimação ("Estado de direito") e aos aparelhos de Estado ("Estado mínimo"). A imagem utilizada pelo governo Collor para exprimir essa ideologia foi a de um elefante (6). Conforme Fukuyama, o cemitério desse paquiderme encontra-se no "fim da história": "O Estado que emerge no fim da história é liberal na medida em que reconhece e protege, através de um sistema jurídico, o direito universal do homem à liberdade, e é democrático na medida em que somente existe com o consentimento dos governados"(7). Após haver criticado a forma como se desenvolve o debate atual sobre o programa neoliberal de privatização do governo Itamar, o economista Belluzzo - além de rejeitar tanto as posições que valorizam a mera transferência da propriedade pública ao controle privado, como as que pretendem bloquear qualquer avanço ou alteração no âmbito das relações entre o Estado e a economia - chega à seguinte conclusão: "A estatização sem peias e sua forma de financiamento causaram, na verdade, a imobilização da capacidade de coordenação e de planejamento do Estado"(8).

Na cabeça deste articulista, a imagem correspondente ao conceito de regulação é, pasmem, uma peia de elefante. No Brasil, a contradição reside no fato de que a Constituição de 1988 atribuiu ao Estado fundamentos e limites social-democráticos relativamente avançados ("Estado previdência"). A intervenção do Estado do "Bem-Estar" periférico brasileiro, sob as formas de gestão estatal do dinheiro, da força de trabalho, do plano, da taxa de juros, etc.,

embora seja um fruto natural do próprio desenvolvimento do capitalismo nos campos social e político, é apresentada pelos defensores do neoliberalismo sob a falsa aparência de um “excesso de tamanho”, de uma “obesidade”, de um “elefante branco”, etc. Essa ideologia destaca o aspecto quantitativo do “Estado mínimo” e só discute o aspecto qualitativo nos limites do conceito abstrato de “Estado de direito”. Percebemos facilmente que o regime sugerido pelos neoliberais no sentido de um “emagrecimento” do Estado implica concretamente o seu descompromisso com a saúde, com a educação, com a previdência, etc. Como disse Gramsci, “...o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição da renda nacional”(9).

Os partidários do “Estado mínimo” afirmam também que, para assegurar seu próprio crescimento, o Estado subtrai da esfera produtiva uma fração importante de sua substância e se comporta como um parasita, podendo chegar, caso se desenvolva em demasia, até a ameaçar a própria existência da iniciativa privada. Para nos livrarmos desse organismo parasitário, deveriam ser podadas

as despesas individuais de saúde e de proteção social, para assegurar o bem-estar do corpo social.

Os neoliberais atribuem ainda ao Estado-nação brasileiro o “drama de ser grande” territorialmente, provocando uma “crise de gestão”, de sorte que, como os dinossauros em tempos passados, o Estado terminaria por morrer de fome(10).

A revisão constitucional e o plebiscito sobre a forma e o sistema de governo têm representado um contexto privilegiado para o florescimento da ideologia neoliberal. Daí a necessidade de os movimentos sindical e político de esquerda construírem um amplo arco de alianças na defesa dos interesses dos trabalhadores, bem como a exigência de aprimorar “os movimentos anti-sistemáticos” (Wallerstein), que passa pela ampliação e pelo aprofundamento das conquistas de 1988.

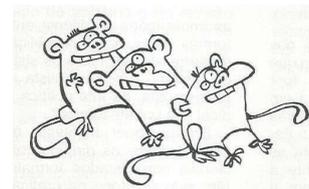
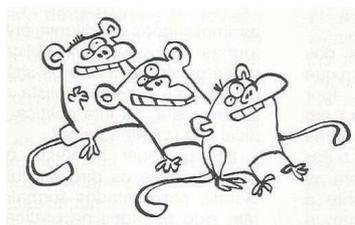
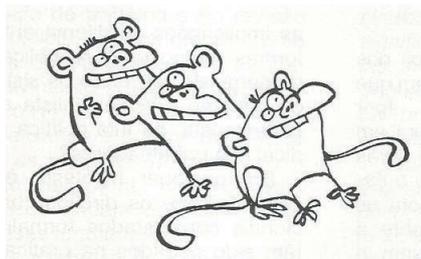
Sem prejuízo da análise mais profunda, poderíamos criar imagens perfeitamente adequadas ao “modelo fordista periférico”, mostrando que o “Estado ético” (Gramsci) equivale a um elefante domado: nem sempre o “elefante é branco”, podendo ser domado para o circo, para o transporte, etc. Quem deve domar o elefante (na sociedade política) são as massas populares (na sociedade civil). Como disse Gramsci, “...na realidade, só o grupo social que coloca o fim do Estado e de si mesmo como fim a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral”(11).

Assim, sobre o que fazer, a filosofia da práxis responderia, como Lênin, que somente com consciência de classe (sindical e política) as massas trabalhadoras poderão encabrestar o elefante e colocá-lo a serviço dos interesses da maioria da população.

## Referências bibliográficas

- (1) Jürgen Habermas. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990, p.319.
- (2) In: Baruch de Espinoza. Tratado político. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.367.
- (3) Henri Lefebvre. Lógica formal/Lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p.3-4.
- (4) Sobre o conceito de “Estado-carrossel”, ver Flávio Bezerra de Farias. L’Etat et le processus de socialisation capitaliste au Brésil, Doctorat d’Etat, Paris-Nord 1988, pp.163-183.
- (5) Immanuel Wallerstein e alii. La crise. quelle crise? Paris: François Maspero, 1982, p.22.
- (6) Em entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo em 3/12/92, o presidente Itamar Franco acusou o governo Collor de haver dispendido o equivalente a 30 milhões de dólares na mídia para apresentar o Estado como um “elefante branco”
- (7) Fukuyama “The end of history?” In Perry Anderson. O fim da história de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p.13.
- (8) Luiz G. Belluzzo. “Oual privatização?” In revista Isto é, 28/04/93, p.30.
- (9) Antonio Gramsci. Maquiável. A política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p.32.
- (10) Aspásia Camargo. “O drama de ser grande”. In Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 13/10/91, cad.1, p.2.
- (11) Antonio Gramsci. Maquiável..., op.cit., 145.

**Flávio Bezerra de Farias** é professor e presidente da Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão.



# Sociedade Industrial X Sociedade Tecnizada:

## mudança no trabalho, mudança na educação

*Lucília Regina de Souza Machado*



Objeto de reflexão de um número crescente de estudiosos de diversos campos do conhecimento, as novas opções tecnológicas e organizacionais que incidem sobre os processos de trabalho, a despeito das controvérsias se representariam alteração qualitativa do padrão taylorista-fordista, mero acoplamento simbiótico a este ou até sua reciclagem, vêm colocando em tela indagações cruciais.

Estariam ocorrendo apenas mudanças no trabalho ou mudança societal? Que mudanças no trabalho e que mudança societal? Fim da sociedade industrial e novas perspectivas para o trabalho com o concurso da tecnologia? Fim do próprio trabalho humano? Como refletir e atualizar a problemática da formação humana, considerando o caráter ambivalente/contraditório do trabalho (alienação x emancipação humana) e o caráter ambivalente / contraditório das atuais inovações tecnológicas e organizacionais (reestruturação capitalista para reposição dos seus pressupostos x afirmação do novo com a alteração das bases da produção do valor negando esses mesmos pressupostos)?

O advento da sociedade industrial representou a hegemonia da indústria sobre um padrão agrário-rural. Hoje, mesmo nas formações sociais onde esse processo ainda não se completou e até naquelas onde, ainda que desenvolvido, teria fôlego antes de seu forçado esgotamento, o novo padrão internacional de competitividade capitalista dita a necessidade de redefinição do modelo da indústria, força a expansão do terciário, destrói os critérios diferenciadores dos setores da economia, provoca alterações na estrutura de empregos, nas relações trabalhistas, na estrutura ocupacional e nas definições de trabalho qualificado e desqualificado.

A nova sociedade tecnizada tem sido vista como algo distinto da sociedade industrial, não como sua expressão mais desenvolvida, mas como diferente em termos qualitativos. Agora em vez de se produzir com o auxílio de máquinas grandes, pesadas, poluidoras, rígidas e onerosas pelo consumo energético, recorre-se a equipamentos menores, leves, "limpos", flexíveis e poupadores de energia. Se, com relação ao fator

força de trabalho, a sociedade industrial representou absorção crescente de mão-de-obra, mesmo com a mecanização, a sociedade tecnizada representaria uma redução não só relativa, mas absoluta do elemento humano. Essas alterações são cruciais porque incidem sobre a estrutura genética da própria sociedade capitalista: a produção do valor passa a depender menos do trabalho humano vivo e mais da utilização do trabalho humano morto, incorporado e materializado na tecnologia.

O quadro sócio-econômico desta realidade multifacética, onde formas de trabalho diferentes se completam e se chocam simultaneamente, ainda que subordinadas à mesma lógica do 'capital, é complexo. trazendo desdobramentos culturais, éticos e políticos de tipo novo, que incluem segmentações internas ao conjunto da classe operária e ao mundo do trabalho com a configuração de clivagens e conflitos, para os quais as respostas existentes são tímidas.

Tal complexidade se agiganta ao se considerar que, enquanto na sociedade industrial o processo

de desenvolvimento apresentou-se de forma relativamente linear, ainda que com especificidades históricas não desprezíveis, podendo-se vislumbrar, a partir de um único centro - a indústria - o engendramento sucessivo de fases -, na atual sociedade tecnizada, que se esboça, ainda que se possa relativizar a natureza desse conceito, o processo de desenvolvimento e de assimilação das inovações tem se mostrado policêntrico, podendo-se aplicar as técnicas em vários domínios, com consequências múltiplas e imprevisíveis.

Neste texto, pretende-se oferecer alguns elementos teóricos para a compreensão da problemática acima exposta, sem a pretensão de se fazer uma análise exaustiva, dada a sua complexidade, extensão e caráter histórico emergente, com o objetivo de contribuir para a atualização do debate sobre as conexões entre trabalho e educação e alternativas para o projeto educacional das forças de trabalho.

### **Revoluções tecnológicas e ciclos longos do capitalismo**

O quadro de mudanças societais referido acima não significa, obviamente, correlata mudança estrutural, ainda que, com ela possa estabelecer conexões importantes, que precisam ser resgatadas em análises desse tipo.

As transformações tecnológicas constituem ajustamentos da base técnica de produção às determinações das necessidades de valorização do capital. A concorrência capitalista requer contínuo aumento da produtividade pelo aumento do controle e da racionalização do trabalho e pela redução dos custos de cada unidade produzida. Busca-se, com isso, diminuir, cada vez mais, o valor, ou seja, o tempo de trabalho socialmente necessário

incorporado em cada mercadoria. Ao momento inicial de elevação dos lucros, sobrevém a concentração e centralização do capital. A longo prazo a generalização da inovação tecnológica leva à perda relativa de rentabilidade, abrindo-se uma nova era de crise de acumulação, que denuncia o esgotamento da base técnica em uso. Visando a busca de uma mais valia relativa extraordinária, a concorrência intercapitalista força a obsolescência do padrão vigente e patrocina outras inovações tecnológicas, que incidirão em aumento da composição orgânica do capital, ou seja, maior investimento em capital constante (equipamentos, instalações, etc.) em detrimento do capital variável (salários).

Os ciclos que promovem pequenos reajustes e reciclagens na dinâmica do capitalismo podem ter durações variadas, porém aqueles que evidenciam uma real e qualitativa mudança na base técnica tem duração longa. Esse tipo de alteração atinge fundamentalmente o princípio objetivo de organização do processo de trabalho, ou seja, a dimensão instrumental, capaz de tornar o capital independente do trabalho vivo e os trabalhadores em meros complementos do mecanismo. É o que ocorre com a mecanização na maquinofatura e com a automação rígida ou flexível na sistemofatura. Outras mudanças, menos decisivas, porém também importantes são as que tomam a força de trabalho como ponto de partida e incidem sobre o princípio subjetivo, as adaptações organizacionais do processo de produção ao trabalhador. É o que acontece na cooperação simples e na manufatura.

Na evolução histórica do capitalismo, quatro longos ciclos podem ser identificados, sendo apenas os três últimos característicos de revoluções

tecnológicas. O primeiro expressa a Revolução Industrial, abrange o fim do século XVIII até a crise de 1847 e se caracteriza pela difusão gradativa da máquina a vapor de fabricação artesanal. A primeira revolução tecnológica surge no contexto do capitalismo concorrencial, visa responder à crise iniciada em 1847, através da adoção da máquina a vapor de fabricação mecânica. O início da última década do século passado, momento de emergência do imperialismo clássico, marca o ensejo da segunda revolução tecnológica, cuja referência básica é a implementação das soluções permitidas pelo uso de motores elétricos a combustão.

O momento atual, caracterizado pela transnacionalização do capital, identifica a terceira revolução tecnológica, que tem como elemento definidor a possibilidade de controle generalizado das máquinas por meio da aparelhagem eletrônica. Essa novidade surgida após a 1ª Guerra Mundial representa um salto qualitativo pois ao alterar a base do tratamento, da conservação e da transmissão das informações oportuniza mudanças profundas no trabalho humano. Não se trata de simples aperfeiçoamento dos meios de produção, ainda que estes se tornem mais potentes, velozes e precisos. A nova tecnologia se distingue pela aplicação universal, atingindo todos os setores da vida social, constituindo-se em fator chave e propulsor de outras inovações.

### **Processo de trabalho e movimento de qualificação e desqualificação da força de trabalho**

A cooperação simples e a manufatura constituíram formas organizacionais cujos métodos se revelaram limitados e incompatíveis com as necessidades de expansão



do capital pois não possibilitavam um efetivo controle sobre o trabalhador. Essas duas formas possuem uma base técnica artesanal, cuja fonte de energia fundamental é a humana. Em ambas os instrumentos são individuais, sendo que na manufatura, em decorrência da fragmentação do trabalho, verifica-se um movimento de especialização de ferramentas. Se na cooperação simples, pode-se dizer que instrumento e trabalhador encontram-se indissociáveis; na manufatura, trabalhador e ferramenta estão em unidade.

Na cooperação simples há um movimento de qualificação advindo com a nova potência do trabalho coletivo, que exige nivelção das diferenças individuais pelo alto, ou seja, predominam habilidades manuais, mas o trabalhador é envolvido em todo o ciclo produtivo. Além disso, os trabalhadores estão apenas formalmente incorporados ao capital, pois o modo de produção ainda não está plenamente determinado por ele. O capital se limita a reunir os trabalhadores, dirige, vigia, media e faz crescer a produtividade. No entanto, os trabalhadores tem suas formas de trabalho anteriores adotadas, conservam sua maneira individual de trabalhar e dominam todo o ciclo produtivo.

Na manufatura, a unilateralidade da conversão do trabalhador em trabalhador parcial promove violenta desqualificação. A intervenção do capital volta-se para a decomposição do trabalho, o parcelamento das tarefas, o isolamento das fases de produção e o estabelecimento da graduação hierárquica. Verifica-se o início da incorporação real dos trabalhadores pelo capital, ainda que limitada pela insuficiência da base técnica, incapaz de livrar inteiramente o capital da dependência ao trabalho, pois este ainda detém o controle subjetivo e objetivo da destreza, da força e da rapidez motora humanas, valores intrínsecos ao padrão de qualificação dessa forma organizacional.

A maquinofatura acentua essa tendência de desqualificação da força de trabalho, com a efetivação da incorporação real do trabalhador pelo capital, permitida pela intervenção sobre o princípio objetivo da organização do trabalho, com a mudança da base técnica, a mecanização, necessária à independência do capital com relação ao trabalho vivo. A máquina se apropria de atividades, habilidades e forças humanas, podendo responder ainda e satisfatoriamente a demandas da produção antes não plenamente respondidas, dadas às limitações naturais dos indivíduos.

O trabalhador se vê reduzido em apêndice de máquinas. ao cuidar de tarefas simples como transmissão da ação da máquina à matéria-prima, vigilância e preservação dos equipamentos. Essa simplificação do trabalho humano o homogeniza, possibilitando maior intercâmbio de postos de trabalho, rotatividade da força laboral e incorporação de crianças e mulheres ao sistema fabril.

A máquina, o trabalho humano objetivado, é a forma do capital enquanto apropriação do trabalho vivo. Este é mero acessório e meio para a ação da máquina. A ciência aí incorporada é propriedade do capital, opera através da máquina, como poder alheio, como poder sobre o trabalhador.

A sistemofatura introduz a automação no processo de trabalho e dependendo do caráter da sua base técnica pode ser de tipo rígido e flexível.

A sistemofatura rígida tem por base a eletromecânica. Os autômatos são rígidos porque não aceitam ser utilizados pra fins não estabelecidos previamente, não aceitam rearranjos e reprogramações, pois o comando de suas operações encontra-se embutido no próprio equipamento. que está voltado, basicamente, para a capacidade de impor a repetibilidade em alto grau.

A automação eletromecânica significa reforço da divisão entre

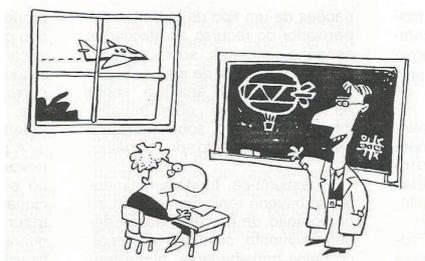
concepção e execução, pois requer processos concebidos com anterioridade, imposição unilateral do ritmo de trabalho, anulação da autonomia do trabalhador, para o qual são reservados apenas movimentos elementares como alimentação e manutenção de máquinas, exigindo pouca qualificação. A rotatividade passa a ser instrumento de controle pois a mão-de-obra torna-se facilmente substituível.

A sistemofatura rígida corrobora uma tendência de desqualificação da força de trabalho com a introdução da manufatura. Já com a sistemofatura flexível verifica-se um movimento ambivalente, introduzindo mudanças no processo de trabalho, sobre cujas conseqüências em termos de qualificação e desqualificação surgem polêmicas teóricas muito interessantes com importantes desdobramentos práticos.

A novidade está na modificação da base técnica provocada pela introdução da microeletrônica, permitindo o surgimento do chamado trabalho flexível e integrado. Essa flexibilidade advém da versatilidade do equipamento possível de ser reprogramado para atividades de variados tipos, pois seu comando não se encontra nele imbutido, mas armazenado em "softwares". Trata-se também de um trabalho integrado graças ao tipo de racionalização sistêmica, que atinge não somente pontos específicos, mas todos os sistemas do conjunto da produção.

E o próprio instrumental que impõe essa racionalização sistêmica, cujos principais ingredientes são a lógica circular do princípio de "feedback", a lógica conceitual da simbolização processual, a codificação e o congelamento do conhecimento em "softwares", a mecanização do trabalho intelectual e a eliminação das atividades sensório-concretas na relação entre sujeito e objeto de trabalho.

A flexibilização e integração do trabalho introduzem mudanças na



natureza das atividades humanas, nas formas de sua organização e nos requerimentos de qualificações. O trabalho indireto cresce em importância devido à necessidade da programação dos ajustes, dos testes e da monitoração. O trabalho direto tende a se reduzir ao conhecimento, observação e manipulação dos painéis. O trabalho de manutenção torna-se cada vez mais preventivo. Atividades antes desmembradas e isoladas voltam-se a se integrar, bem como setores inteiros. A cadeia da produção se subdivide em novos formatos, de caráter grupal, dando ensejo à formação de equipes semi-autônomas, às quais são conferidas funções de gestão do tempo, de autocontrole de qualidade e dos resultados. O conceito de tecnologia de grupo introduz mudanças na concepção do espaço físico pelas máquinas, que podem passar por combinações de novo tipo como as cédulas de fabricação. Novos caminhos de padronização do trabalho são traçados e novas estratégias de heterogeneização da força de trabalho repõem o eixo da hierarquização.

A flexibilidade funcional passa a ser sinônimo de qualificação e representa a possibilidade de desempenho de várias funções simultâneas e conexas e de intercambialidade dentro do coletivo de trabalho. Apregoa-se agora a existência de novas exigências aos trabalhadores tais como as de seleção, trato e interpretação de informações, de comunicação e interação grupal, de antevision de problemas, de resolução de imprevistos, de atenção e de responsabilidade, dentre outras. Algumas ocupações tornam-se obsoletas, enquanto o conceito

de qualificação passa a incorporar além do critério de escolaridade, outras dimensões de competência humana antes não consideradas.

Nessa nova sociabilidade tecnológica não estão claras nem para o trabalhador as potencialidades destas modificações, nem tão pouco para o capital as novas formas de controle sobre o trabalho. De um lado parece existir possibilidade de recuperação do controle do saber e da produção pelos trabalhadores. em decorrência da maior participação, capacitação, alteração na organização hierárquica e nas formas grupais de trabalho. De outro viabiliza-se maior controle pelo capital pela simplificação da organização do trabalho, pela possibilidade de coleta de dados em tempo real, de vigilância à distância, de concentração e maior controle das informações pela gerência.

Um dado novo apresenta-se como desafio para ambos os lados: opera-se uma recriação da dependência do capital em relação ao trabalho em função da vulnerabilidade dos equipamentos, da produção integrada que não admite interrupção em nenhum de seus pontos, de intelectualização do trabalho e da crescente exigência de confiabilidade da produção em relação ao trabalhador, que, em última instância, conserva a prerrogativa de negá-la.

### **Impactos sobre a força de trabalho e desafios para a formação**

Pode-se destacar, pelo menos, três áreas atingidas pelas novas inovações tecnológicas e organizacionais: as estruturas de emprego, ocupacional e de qualificações. Destaque especial

será dado, neste texto, a essa última dimensão.

Embora a nova tecnologia seja capital-intensivo, não se pode, isoladamente, considerá-las como fator de aumento do desemprego, que depende fundamentalmente do nível de investimentos.

O desemprego tecnológico tem endereço certo e concentra-se principalmente em áreas defasadas face ao novo padrão de competitividade, em atividades facilmente substituíveis pelo novo instrumental (ocupações rotineiras, manuais e respectivas) e naquelas portadoras de significado para padrões tecnológicos em desatualização (operadores de máquinas-ferramentas convencionais, torneiras mecânicas, operários-artífices em geral, oficiais mecânicos, supervisores, antigos operários diretos, etc).

Algumas das atividades executadas pelos trabalhadores diretos passam a ser de competência das máquinas. O novo perfil para esse tipo de trabalho inclui as capacidades de orientação por meio de painéis e mostradores eletrônicos, o desempenho de tarefas de preparação, de ajustes, de comunicação com técnicos, de acompanhamento e de controle de qualidade, podendo chegar até a inclusão da capacidade de elaboração de "softwares" simples.

A figura do programador constitui uma novidade e sua presença ganha espaço nas atividades de projetos, acompanhamento da execução e de orientação dos operadores. No campo da manutenção, outros profissionais entram em cena e se caracterizam por um perfil amplo e qualificado em decorrência da necessidade de responder às exigências de

compreensão da concepção dos equipamentos, já que devem atuar preventivamente ao surgimento de avarias.

Observa-se, também, a expansão de formas contratuais alternativas com o surgimento de sub-contratações, encomendas de tarefas específicas, terceirização e “telework”.

As atividades que tendem a sofrer impactos positivos são aquelas voltadas para o desenvolvimento e melhoria dos produtos e processos, as de escritório e de serviços em geral, bem como as pertinentes aos novos campos de trabalho relacionados com o aperfeiçoamento dos meios de produção, tais como desenvolvimento de novos instrumentos, tratamento preliminar de materiais, etc.

Na área da estrutura ocupacional, observa-se a tendência de diluição das diferenças específicas que caracterizam os setores da economia. com a adoção de linguagem, instrumentos e estilos organizacionais relativamente comuns a todos, além de maior crescimento do terciário, inclusive com a expansão das atividades de escritório no interior das fábricas.

O desenvolvimento progressivo e interrelacionado da ciência e da técnica, a conversão da própria produção em um processo tecnológico, a presença da atividade de conhecimento no processo de trabalho e as transformações no sistema de conhecimentos científicos trazem contornos diferentes e ainda pouco analisados para a estrutura de qualificações.

Surgem questionamentos

específicos sobre o possível novo conteúdo do trabalho, sobre as implicações de um tipo de trabalho dispensador do recurso às atividades sensório-concretas, sobre uma hipotética demanda de maior abstração e capacidade analítica, sobre as novas relações entre trabalho intelectual e físico, sobre a pretensa intelectualização do trabalho, etc.

Questiona-se, fundamentalmente, se haveria reais chances de incorporação de parcelas desse desenvolvimento científico-tecnológico pelos trabalhadores, numa tendência de reversão à alienação intrínseca ao processo de produção capitalista e, em especial, relativamente à situação dos países periféricos e dependentes, aliados que sempre estiveram do projeto de pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

As pesquisas empíricas e os ensaios analíticos têm salientado tendências de aperfeiçoamento da experiência produtiva em decorrência das alterações no seio do trabalhador coletivo, envolvendo as relações entre os membros das unidades produtivas, o conteúdo das atividades e a gestão do processo de trabalho. Nessa perspectiva inserem-se as formas organizacionais mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, envolventes e flexíveis e relativamente autônomas. Destacam, também, como fato novo, a intensificação do fluxo de informação e comunicação entre trabalhadores indiretos é diretos, alterando a relação hierárquica anterior com o próprio conhecimento.

No entanto, é necessário

introduzir questionamentos quanto às efetivas possibilidades de reunificação do trabalho humano por essas inovações, se efetivamente estaria ocorrendo a destruição do monopólio de conhecimento mantido pelas gerências e da hierarquização, e se o trabalhador estaria tendo oportunidades reais de desenvolvimento de suas habilidades, de interação e exercício da autonomia.

A possibilidade de existência de novos tipos de controle embutidos no equipamento, na forma de racionalização do trabalho e nas estruturas grupais lança dúvidas quanto a essa hipotética democratização das relações de trabalho.

Por outro lado, que significa mesmo trabalho em equipe para o sujeito em particular? Todos os trabalhadores se sentem gratificados com essa forma de trabalhar e adquirem proveitos semelhantes? A maior potenciação que o coletivo aporta ao trabalho representa maior enriquecimento individual? Será que o grupo promove a superação das diferenças e desigualdades de qualificação existentes dentre os trabalhadores ou as reproduz, dissimulando-as e criando novos critérios segmentadores?

Os novos recursos apoiados na informática, nas novas opções energéticas e na biotecnologia crescem em importância no processo produtivo. Com o auxílio do comando numérico e da tecnologia de informação em geral, os instrumentos experimentam uma reviravolta, tornando-se flexíveis, com capacidade de múltiplas combinações, de originar diferentes



opções integradas, de monitorar, controlar, retroalimentar e efetuar operações lógicas.

Qual é o caráter dessa nova cultura tecnológica, dessas novas referências culturais, desse novo universo simbólico trazidos pelos novos códigos que permitem a interação com essa realidade? Esses novos recursos têm contribuído para estimular o desenvolvimento das potencialidades humanas ou se limitam a orientar atividades meramente técnico-instrumentais? Como tem sido introduzido esse novo universo simbólico no cotidiano dos trabalhadores e como tem sido por eles recebido?

O homem tem se libertado de uma série de limites anteriormente impostos pela natureza e pelas suas próprias condições físicas e intelectuais. Porém, cabe perguntar se as inovações tecnológicas e organizativas têm efetivamente estendido essas potencialidades de superação histórica ao trabalhador em particular ou continuam sendo monopolizadas em favor de novas estratégias de intensificação do trabalho, na perspectiva de alimentação da lógica da acumulação privatista?

Nessa linha de questionamentos, cabe chamar a atenção para os novos hábitos de trabalho modelados pelas necessidades do processamento rápido, intenso e confiável da informação, de observação do "tempo real" ditado pelos equipamentos, do planejamento rígido e formalista que impõe a padronização e a orientação prescritora de regras.

As instruções fortemente formalizadas e a cristalização dos conhecimentos nos "softwares" favorecem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos trabalhadores? Quais as chances de liberdade entre o trabalhador prescrito e o a ser realizado e de emergência de saberes originados do trabalho? Qual o peso relativo dos conteúdos passíveis de codificação, padronização e transferência face aos indetermináveis? Que espaços existem para a introdução de modificações no processo de trabalho pelos trabalhadores?

Apesar da inexistência de respostas satisfatórias para essas

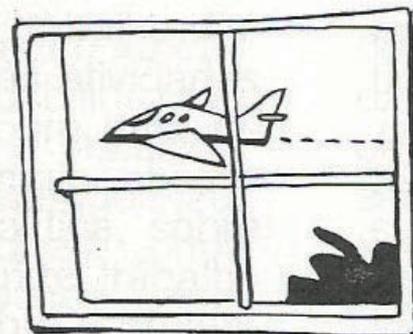
dúvidas, verifica-se dentre os analistas, uma forte indicação de que o padrão de qualificação atual exige trabalhadores flexíveis, capazes de lidar com uma variedade de funções, de integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos. Demanda-se responsabilidades em função da sensibilidade e custo dos equipamentos, cooperação, organização equilíbrio, disciplina, atenção às normas, concentração, precisão, assiduidade e consciência dos atos praticados. Fala-se, ainda, que os trabalhadores de agora devem mostrar abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções.

É interessante observar o quanto pesa neste perfil as variáveis do tipo comportamental. Cabe perguntar o que é efetivamente necessário para desenvolver a capacidade de domínio do circuito completo do processamento das informações, que tipo de fundamentos teóricos do conhecimento formal e que habilidades podem permitir uma interação inteligente e crítica com os equipamentos e normas. Há que se pensar também nesse perfil com a perspectiva de se buscar formas de relação e de educação que abram espaço para a consolidação de garantias de uma visão ampla, profunda e transformadora do processo de trabalho, em função da real democratização desse espaço.

### Conclusão

O atual processo de inovações tecnológicas e organizacionais é bastante complexo porque suas manifestações são difusas, atingem diferentemente setores da vida social e aos trabalhadores e em tempos não coordenados. Nem sempre os ajustes no âmbito da estrutura de empregos, ocupacional, de qualificações e de formação revelam-se possíveis e podem atender aos múltiplos interesses em jogo.

O processo está ligado à dinâmica da concorrência intercapitalista, particularmente aos períodos de acentuada crise econômica. o que explica a não explicitação das políticas de exclusão/demissão e de



inclusão/emprego das empresas e a falta de abertura à participação dos trabalhadores no processo decisório de implantação das inovações.

Há que se pensar em políticas públicas relativas à redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades da economia, à requalificação dos trabalhadores ativos e dispensados e à atualização das políticas de formação para o trabalho.

A nova formação passa, necessariamente, pela substituição da perspectiva direcionada para o aprender a fazer por outra que permita o aprender a aprender. Passa por uma nova matriz que envolva a nova maneira de trabalhar a informação, o domínio de funções conexas, de linguagens diferenciadas, da capacidade de lidar com várias situações e de aproveitar e transferir conhecimentos adquiridos em outras experiências. Para isso, é necessário o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes a métodos e teorias.

No campo das relações sociais e técnicas, a vivência de formas que favoreçam o despertar da consciência e dos valores emancipadores do ser humano, tais como autonomia e liberdade, constituem pré-condições fundamentais ao exercício da nova competência grupal e aos novos hábitos de trabalho, na perspectiva de construção de um novo tipo de saber, o gestor, fundamental a uma qualificação realmente de tipo novo.

**Lucília Regina de Souza Machado** é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

# Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão\*

*Gaudêncio Frigotto*

Inicialmente, quero dizer que estou muito feliz em poder participar deste debate no Congresso da ANDES. As questões que temos pela frente são muito concretas e urgentes, mais concretas ainda se tornam quando inúmeros colegas têm a incumbência de geri-las a nível municipal, estadual ou federal. Entre outras questões nos deparamos com as seguintes:

- O que fazer com a formação técnico-profissional se ela está hegemonicamente na mão de empresários de mentalidade elitista, oligárquica e escravocata?

- O que fazer com o sistema de ensino técnico-industrial para avançar na ruptura das gestões autocráticas e torná-lo menos elitista? Como evitar a tendência de tornar este sistema de ensino um enclave, um sistema à parte? Como incorporá-lo na perspectiva do sistema unitário de escola básica defendido pela maioria dos educadores progressistas na LDB, sem jogá-lo na vala comum das precárias condições de trabalho da maioria das escolas?

A análise da relação trabalho-educação e dessas questões é, para a ANDES, duplamente importante. Primeiro, por ser um

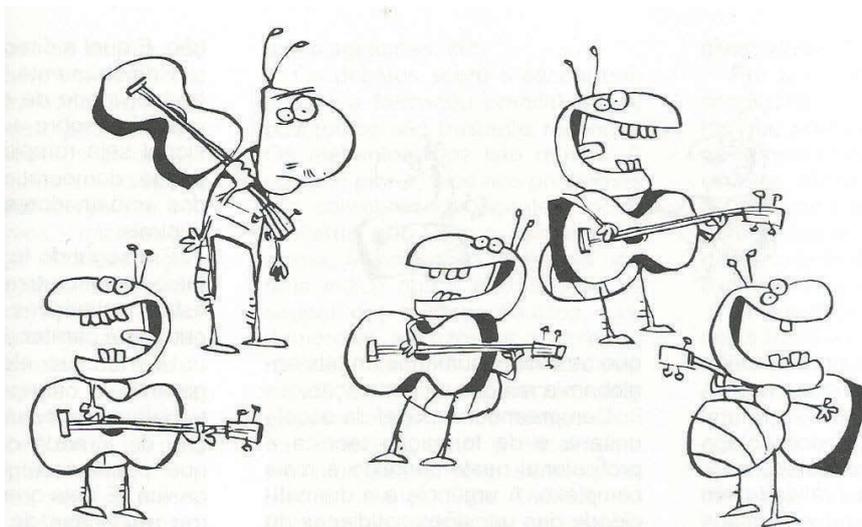
sindicato que reúne cerca de 80 mil trabalhadores e, em segundo lugar e principalmente, por ser um sindicato cujos trabalhadores se ocupam da formação humana no seu sentido amplo de formação técnico-científica, política, cultural e estética. No curto tempo de quinze minutos estipulado para cada intervenção. e tendo em vista que nossas falas serão, pelo que percebemos, bastante complementares, irei vincar alguns pontos que nos ajudem a aprofundar o debate posteriormente. Inicialmente, vou destacar três pontos prévios de caráter teórico e político:

O primeiro é de que o trabalho, enquanto categoria histórica, é tão velho quanto o ser humano. É pelo trabalho que o homem se faz humano, transforma a natureza e a si mesmo. É uma categoria, como nos assinala Marx, antediluviana. Teórica e metodologicamente, todavia, necessitamos entender que o trabalho assume determinações históricas concretas de acordo com a natureza das relações sociais. Isto não só na perspectiva das diferenças entre o trabalho escravo, servil, e o trabalho sob as relações sociais capitalistas, mas na própria forma que ele assume

dentro dessas relações sociais em formações sociais concretas.

O segundo aspecto é que os interlocutores com que podemos discutir a relação trabalho-educação, trabalho-formação técnico - profissional na década de 90 são diferentes dos do período que vai da década de 60 a meados da década de 80. Os interlocutores das décadas de 60 e 70, cujo ideário básico sintetizava-se na teoria do capital humano, marcadamente tecnicista e economicista e que tanto influenciou as reformas educacionais de ensino superior em 1968 e de primeiro e segundo graus em 1971, mudaram seu discurso. Aquela concepção de treinamento, adestramento, é transmutada hoje por conceitos ou categorias como: pedagogia da qualidade, educação cooperativa e participativa, pedagogia total, formação multifacetada, polivalente, etc. Aqui os interlocutores mudaram os conceitos sem mudar a perspectiva das relações sociais de exploração e exclusão. Ao contrário, trata-se de categorias do ideário neoliberal, cuja marca fundamental é construir uma sociedade para poucos.

Mas a esses interlocutores juntam-se outros, que aparentemente estão mais



próximos de nossas preocupações e que nos dizem que hoje a discussão da questão do trabalho e de sua centralidade na vida humana é uma postura conservadora, já que estamos na sociedade pós-moderna e pós-industrial, sociedade do lúdico e do ócio. Esta tem sido a perspectiva de trabalhos como os de Claus Offe, neofrankfurtiano que postula não ser mais o trabalho uma categoria sociológica e política importante, pois não define hoje as preocupações básicas do trabalhador. Ou as análises de Adam Schaff e Robert Kurz sobre o fim do trabalho assalariado e das classes sociais fundamentais.

O diagnóstico que esses pensadores nos trazem sobre a crise do capitalismo e do trabalho no seu interior é, sem dúvida, uma grande contribuição. Todavia, as conclusões obtidas desse diagnóstico são profundamente problemáticas e derivam, ao meu ver, ao mesmo tempo, de uma visão bastante mecanicista da crise do capitalismo e de uma concepção reducionista do trabalho. Abandona-se por completo o que é fundamental - a visão ontológica do trabalho.

O terceiro e último aspecto prévio para o debate relaciona-se à concepção de escola unitária e do papel fundamental do conhecimento na luta capital-trabalho. É necessário entender por escola unitária aquela que em sua unidade de conhecimento

engendra a virtuosidade e a possibilidade de compreender, interpretar a diversidade. O caráter unitário é o princípio por excelência do conhecimento científico. Trata-se de um saberpolitécnico. isto é, que na sua base engendra a dimensão científico-técnica, social, política, cultural e estética da formação humana. É sob esta perspectiva educativa que se pode formar cada cidadão e todos os cidadãos com competência técnica para produzir melhor e mais eficientemente, mas também com elementos básicos de competência política que lhes permitam apropriar-se do resultado do seu trabalho e dilatar cada vez mais seu mundo humano e, portanto, mundo de efetiva liberdade, que interessa ao trabalhador - interesse nem sempre compreendido pelos trabalhadores sob as condições de alienação a que estão submetidos.

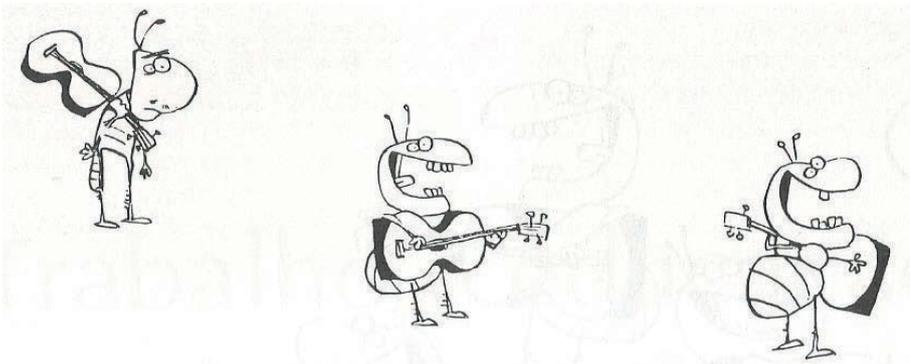
Neste contexto, a compreensão da natureza da crise do capitalismo e dos custos humanos que ela acarreta é hoje fundamental. Dizer que o capitalismo é uma sociedade onde a crise lhe é inerente, o que é sem dúvida verdadeiro, não resolve nosso problema. A questão é entender qual a especificidade da crise hoje e como ela atinge as diferentes regiões do mundo.

A novidade da crise é justamente o fato de que aquilo que foi a solução parcial para a crise de 29 está em colapso. O enfrentamento da crise de 29 deu-se, a partir dos anos 30, com uma pesada intervenção

estatal na economia e a criação do Estado de Bem-Estar Social, cujo sistema de regulação do regime de acumulação a literatura apresenta como sendo do sistema fordista e neofordista. Dos anos 50 a 70, esse sistema de regulação caracterizou-se por uma economia de produção em grande escala e consumo de massa. Políticas de emprego e de relativa estabilidade, salário-desemprego e políticas sociais de saúde e educação constituíram fundamentalmente o ideário social-democrata.

O colapso desse regime de acumulação fez-se sentir desde o início dos anos 70, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, os primeiros a buscarem como solução a volta à estratégia mercantilista sob o ideário neoliberal. A crise de acumulação manifesta-se hoje pela exclusão de capitalistas unia acirrada luta inter-capitalista de reorganização e de regionalização da economia, com o sucateamento veloz de numerosas regiões em todas as partes do mundo. Do ponto de vista do trabalhador, há uma exclusão crescente em dados absolutos. Na década de 80, a praga do Primeiro Mundo foi o desemprego estrutural. Isto levou Robert Kurz (1) a indicar que pela primeira vez o aumento da produtividade corrói o próprio trabalho em termos absolutos (desemprego estrutural crescente) e a concorrência solapa o fundamento do capitalismo.

Configura-se uma realidade



em que a humanidade nunca dispôs de tanto avanço das forças produtivas e onde as relações sociais de exclusão condenam a maioria ao desemprego e ao subemprego. Perversamente, a liberação do homem da máquina não significa tempo liberado, mundo de liberdade, mas tempo alienado, torturado e escravizado. Tortura da procura de emprego e da sobrevivência. Perversamente, torna-se mercadoria força-trabalho é uma luta até das centrais de trabalhadores de diferentes partes do mundo.

Falar no fim do trabalho como elemento básico de preocupação neste contexto, sem atentar para a dimensão ontológica, é bastante cínico. É difícil sustentar o que Offe e o próprio A. Schaff percebem como preocupação central dos trabalhadores: o ciclo vital, o lúdico e o lazer. Também é problemático falar no fim das classes sociais fundamentais, por mais complexa que se apresente sua apreensão, enquanto a forma mais-valia não tenha sido superada. A derrocada do socialismo real, pelos rumos que tomou desde meados dos anos 20, tardou demais e se presta, entre outras coisas, a tornar mais arduosa a tarefa teórica e política desta análise.

O impacto da crise do capitalismo em países como o Brasil é mais dramático. Os níveis de concentração de capital, de riqueza e de renda, revelados pelo último Anuário Estatístico do IBGE (1993), são de tal ordem perversos que os custos humanos brutais englobam a maioria da população.

Compreender o papel da escola unitária e de formação técnica e profissional neste contexto é mais complexo. A urgência e a dramaticidade das questões cotidianas do trabalhador podem nos levar a propostas de cunho imediatista e assistencialista. De outra parte, esse contexto favorece o acirramento do corporativismo e equívocos como o de mantermos o sistema de ensino técnico - mesmo com a mudança de nome para educação tecnológica - num sistema paralelo, num enclave. E a outra educação seria não-tecnológica? Como justificar política, ética e mesmo economicamente, numa perspectiva democrática, tal dualismo? Mas é nesse contexto de crise e de penumbra, onde a morbidez pode aparecer, que, paradoxalmente, temos que enfrentar as questões concretas que nos propomos neste debate, como a do que fazer com a formação profissional e com o sistema de escolas técnicas federais.

No Brasil existem milhares de pessoas que pedem treinamento profissional. Temos que ter uma resposta concreta para isso. Essa resposta não pode ser encontrada na substituição da escola básica, mesmo que na situação em que se encontram esses enormes contingentes de jovens e adultos assim sejam levados a pensar, pois isto seria reforçar mecanismos de exclusão.

Creio que desde o processo constituinte, e agora, nos embates da LDB sobre esta questão, temos suficiente clareza teórica, política e técnica. O problema está na força

política para implementar esta direção. E qual a direção?

Primeiramente, lutar para que a exclusividade de controle dos empresários sobre a formação profissional seja rompida com a participação democrática do Estado e dos trabalhadores mediante suas centrais.

Em segundo lugar, garantir uma maior democratização de acesso a estas instituições e a criação de outras de caráter público. Um terceiro elemento crucial é garantir, a crianças e jovens que trabalham e estudam, uma redução da jornada de trabalho, para que possam freqüentar a escola básica. E nela que poderão encontrar uma base de conhecimento e socialização que os leve a perceber que o puro e simples treinamento profissional, no contexto da competitividade hoje, é muito pouco. Perceber, de outra parte, que têm direitos inalienáveis a defender: o trabalho, a saúde, a educação, a locomoção e os bens culturais mais amplos, etc. O papel da universidade e da escola pública neste particular é crucial. Necessitamos criar estratégias concretas capazes de atender, com qualidade, a alunos com essas características. Poucas universidades têm se empenhado nessa direção. Para as crianças, a luta é de que possam freqüentar pelo menos um turno de 4 ou 5 horas de escola básica, e em outro período receber- formação profissional, o que, por contingência da brutalidade das condições de vida, constitui uma reivindicação imediata da grande maioria das crianças e dos jovens da classe popular.

Mas a luta social mais profunda é manter essas crianças longe do imediatismo interesseiro do capital. Luta pela não exclusão de seus pais do emprego e por salários que possibilitem mínimas condições de vida. Como entender as cifras de milhares de jovens vivendo na rua (meninos e meninas de rua) fora desses processos de violenta exclusão? Esta é uma luta socialista histórica (sem medo de

usar a palavra socialismo, (2).

No âmbito da escola básica de primeiro e segundo graus, e na perspectiva da tese da escola unitária, temos também várias tarefas a realizar. Primeiramente, aprofundar essa concepção, pois ela está no cerne dos processos de conhecimento com os quais a sociedade e o sistema produtivo operam sob a nova base técnica - microeletrônica associada à informatização, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia. O conhecimento básico é cada vez mais uma grande arma de luta do trabalhador na relação capital-trabalho. Este conhecimento básico situa-se hoje na conclusão de uma boa escola de segundo grau.

Aqui o confronto deve se dar no plano ideológico, político e técnico, ou seja, um confronto contra-hegemônico. Ou acreditamos que estamos na era pós-industrial e pós-moderna de uma sociedade (brutalmente excludente e maximizadora de mais-valia) sem classes e sem conflito social? O neoliberalismo e o neoconservadorismo se alimentam dentro deste horizonte de análise.

Segundo o modelito neoliberal de ajuste - leia-se mais exclusão, mais desemprego -, onde o deus mercado deverá regular tudo, até nossos sonhos, teremos uma sociedade para poucos. Os exemplos da Argentina e do Chile devem nos ensinar algo. Nesta lógica é que entram as visões elitistas - centros de excelência, sistemas paralelos de ensino, pedagogia da qualidade, ilhas de competência. Chega-se a postular mais educação geral e uma formação polivalente.

Se pensarmos a democracia como um valor universal a ser conquistado no horizonte de um socialismo democrático no conteúdo, no método e na forma, como pondera Francisco de Oliveira em recente trabalho (3), o horizonte da luta é sem dúvida uma escola unitária, tecnológica, omnilateral ou politécnica. Trata-se de categorias

que não nos devem espantar e nem ser tomadas como modismos, com a invenção de um método com um padrinho personalista. Chega de bengalas personalistas e clientelistas - tenham o nome de CIEPS, CIACS ou de escolas construtivistas, piagetianas, etc.

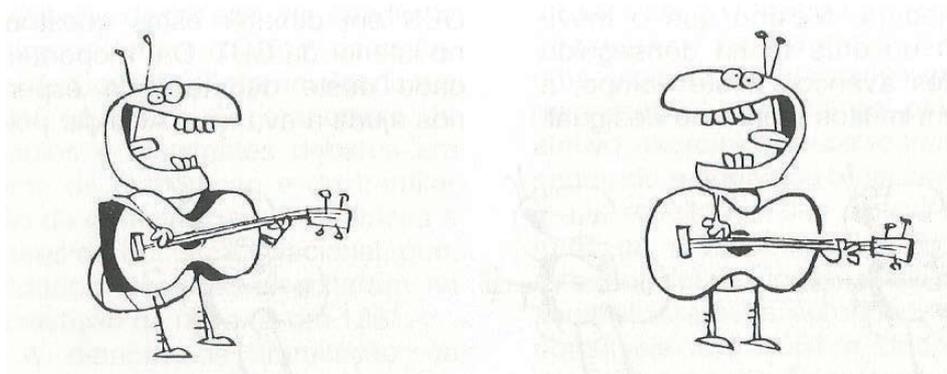
Os debates sobre a escola unitária e a formação omnilateral ou politécnica são bastante recentes. Os mal-entendidos são muitos. A posição pior é, face aos problemas e à complexidade vigentes apoiar o status quo. Como assinalamos acima, a concepção de escola unitária indica que a escola deve se ocupar dos núcleos básicos, fundamentais, capazes de apreender, na sua unidade, a análise da diversidade. Se alguém apreendeu adequadamente o núcleo fundamental da biologia, este conhecimento terá múltiplas funções: servirá para fazê-lo avançar nos âmbitos de fronteira no campo da engenharia genética, como para fazê-lo entender as questões ligadas à ecologia, à saúde, etc. Esses conhecimentos nucleares, básicos, unitários, constituem condição necessária para que todos os cidadãos possam ir desenvolvendo suas múltiplas necessidades, capacidades e dimensões.

A formação omnilateral (todas as dimensões do ser humano) não é uma educação genérica, discursiva e, portanto, de um falso humanismo. Sua dimensão politécnica contrapõe-se à perspectiva de treinamento em várias técnicas (polivalência do trabalhador). A polivalência

pode ser constituída de inúmeras atividades brutalmente mecânicas e imbecilizadoras. A perspectiva da politécnica situa-se no horizonte de uma formação humana que abranja a compreensão da produção do conhecimento em suas dimensões técnicas, valorativas, culturais, políticas e estéticas. Não se trata de linearidade única, mas da unidade que engendra o diversidade (4).

Por fim, creio que estamos em condições de perceber que aqueles que postulam hoje um sistema de formação tecnológica paralelo escolas técnicas federais -, uma espécie de enclave, seja qual for o nome, estão alimentando justamente o lado dominante, o lado da exclusão e do elitismo.

Em recente estudo sobre as escolas técnicas federais, do qual extraímos, juntamente com Maria A.C. Franco, um artigo, mostramos que o projeto de expansão das escolas técnicas apresentou-se como alavanca para o desenvolvimento (velho e surrado jargão), mas que na realidade constitui-se apenas em bengala clientelista. Estamos com isto postulando o fim das escolas técnicas e das melhores condições de trabalho que lá existem? Absolutamente não. Estamos de acordo com a pura e simples estadualização desse nível de ensino. atirando-o na vala comum do descabro do segundo grau (chamado de propedêutico)? Certamente não, pois esta é uma descentralização autoritária em todos os sentidos. Perversamente, esta é uma dominância da lógica neoliberal da descentralização.



Este conjunto de problemas conjunturais dentro do descalbro neoliberal pode nos levar pura e simplesmente a defender a centralização, o estatismo autocrático ou perspectivas como a criação de um enclave que vai do pré-escolar ao doutoramento, com o nome de Sistema de Educação Tecnológica. Nada mais equivocado, e, pelas razões acima, muitos colegas que em outras questões alinhavam-se numa perspectiva progressista nesta tornam-se corporativistas.

É preciso também dizer que, se é forçoso reconhecer que as escolas técnicas federais reúnem hoje melhores condições de trabalho e de salário - o que devemos defender e buscar ampliar -, isso não significa dizer que o ensino nessas instituições venha balizando-se pela perspectiva que a maioria dos educadores têm defendido no projeto da LDB - escola unitária, tecnológica ou politécnica.

Há mais de quinze anos venho trabalhando na questão da formação técnica. Ela está marcada pela fragmentação, pelo imediatismo do mercado, mesmo que atenda a uma elite cujo mercado imediato é, para a grande maioria, a universidade. Nada teríamos a opor a isso se o acesso a essas escolas, que são de elevado custo, fosse mais democrático. Aqui exige-se, apenas, vontade política (5). Há também nessas escolas um atraso significativo face às exigências da nova base técnica do processo produtivo e de uma formação humana mais ampla.

Não há nessas escolas, de um modo geral, um projeto pedagógico unitário, onde química, física, matemática não constituam áreas nobres, e língua portuguesa, história, geografia, para citar exemplos, campos sem muita relevância. Esta visão é plena de miopia política e reflete um profundo atraso histórico. Falta-lhe um sentido humano mais profundo. Trata-se no mais das vezes, de reforçar, mesmo que

involuntariamente, a lógica do elitismo e da exclusão.

Nota-se, ainda, em muitas destas escolas, uma herança do autoritarismo forjado nos longos anos de ditadura. Mesmo que o movimento docente tenha conseguido grandes avanços neste campo, a luta em muitos lugares é desigual, e prolonga-se uma tradição autocrática e autoritária.

Formar um sistema unitário de escola básica de primeiro e segundo graus é um desafio político imenso. Todavia, os ganhos sociais, políticos, humanos e econômicos, a médio prazo, sem dúvida nenhuma poderão ser enormes. Necessitamos romper com os lugares comuns muito usados pelo empresariado oligárquico e escravocrata e pelo forte lobby tecnocrático, que afirma que devemos manter o que é bom assim como está. Bom para quem?

Certamente o aprofundamento deste desafio nos levará a entender que nem a história acabou, como quer o assessor do Pentágono, Fukuyama, nem chegamos a um tempo em que podemos decretar o fim do trabalho, o fim das classes sociais, o fim do conflito, e estamos todos no mundo lúdico e no ócio, como nos podem levar a crer as teses de Offe, A. Schaff e Robert Kurz, embora seus trabalhos devam ser lidos e nos tragam, como assinaléi acima, imensas contribuições para entendermos a perversidade das relações capitalistas no contexto onde o mesmo busca um novo patamar de acumulação para um número cada vez menor de pessoas.

Na luta contra-hegemônica desta lógica, as questões da escola unitária e politécnica, o enfrentamento das armadilhas do imediatismo, do adestramento e de novos conceitos - pedagogia da qualidade, ilhas de competência - marcados pelo elitismo e pela exclusão e a tentativa de enclaves. são desafios concretos aos quais a ANDES não pode se furtar. Vemos com imensa simpatia o esforço da ANDES em debater

estas questões no interior da CUT. Daí a oportunidade deste debate, que esízero nos ajude a avançar. Avançar política, teórica e tecnicamente entre nós, educadores, para que possam avançar de forma eficaz e adequada no seio dos diferentes espaços da sociedade onde o embate contra-hegemônico se efetiva. Nesta tarefa precisamos somar forças. Obrigado.

## Referências bibliográficas

- 1) Ver Kurz, R. O colapso da modernização. Da crise do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
  - 2) Para aprofundar esta questão, é importante ver NOSELLA, P.A., Escola de Cransci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 3) Ver especialmente o texto de Francisco de Oliveira, em "A democr,3c]ll C017)0 proposta". Rio de Janeiro: IBASE/ Vozes, 1991.
  - 4) Para quem estiver interessado em aprofundar este debate, além do texto de Nosella acima referido, ver Demerval Saviani, Sobre a concepção de Politécnica, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989. Ver também a análise de José dos Santos Rodrigues em sua dissertaç,5o de mestrado "A educação politécnica no Brasil - Concepção em Construção (198 -1992). Rio de, Janeiro, UFF, 1993. (
  - 5) Vale lembrar aqui algumas experiências. Não há muitos anos, a Escola Federal de Campos -RJ, quando dirigida pelo professor Luciano Dangelo e uma equipe com postura democrática, criou critérios de acesso a um significativo número de alunos das classes populares. Criou, igualmente, mecanismos acadêmicos para atender a essa nova realidade. Há quatro anos a Fundação Oswaldo Cruz criou uma escola técnica de segundo grau na área da saúde. Aqui também a perspectiva democrática criou critérios de seleção específicos para dar acesso efetivo aos estudantes que concluíam o primeiro grau, nas escolas das favelas que cercam a fundação. Aqui também criaram-se critérios de um trabalho mais integral dentro da concepção de politécnica.
- \* Exposição apresentada no Seminário Educação e Trabalho, XII Congresso da ANDES, Manaus, 3 de março de 1993.

**Gaudêncio Frigotto** é professor e pesquisador na Universidade Federal Fluminense e no IESAE da Fundação Getúlio Vargas

# O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961 - 1968)\*

*Joana Neves*

**A**o participar deste seminário considerei relevante e pertinente tratar do tema Educação e Trabalho à luz de experiências passadas. São dois os tipos de experiências: uma, institucional, oficial, que apontava para perspectivas de uma educação transformadora, realizada em um contexto de democratização da sociedade brasileira, e outra, profissional e pessoal, que determinou opções e compromissos vigentes até hoje.

Ou seja, vou tratar da experiência educacional do Serviço de Ensino Vocacional - SEV -, setor oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizada entre 1961 e 1968. E vou considerá-la a partir da perspectiva de alguém que se iniciou profissionalmente nessa experiência e foi por ela marcada definitivamente.

No momento em que o tema educação e trabalho se apresenta, para o nosso sindicato, como uma questão fundamental que exige respostas e/ou propostas urgentes, considero válido introduzir no debate um diálogo com as nossas próprias experiências. Uma vez que, se é verdade que temos pela frente a imensa tarefa de reconstruir a educação brasileira, e verdade, também, que, gostemos ou não, não vamos começar de um marco zero isento de quaisquer interferências.

É conveniente, então, encarar de frente os avanços e os recuos já

vivenciados pela educação e pelas escolas brasileiras, e estabelecer, com clareza e com um mínimo de segurança, os novos marcos que devemos erigir para o necessário recomeço que o atual momento nos cobra.

## **O Serviço de ensino vocacional - SEV**

O final da década de 50 foi assinalado por expressivos debates no campo da educação que apresentaram significativos resultados, tanto em termos institucionais como em termos de realizações concretas.

Os debates verificaram-se num contexto favorável à formulação e efetivação de propostas inovadoras. Estava em curso um processo de democratização da sociedade brasileira, decorrente da queda da ditadura Vargas (1945) e da vigência da Constituição promulgada em 1946. A educação era objeto de amplos e constantes debates em torno da elaboração e da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, iniciados em 1948, resultaram na aprovação da nova lei em 1961.

A demora da tramitação da LDB, no entanto, não paralisou os educadores; algumas experiências inovadoras foram colocadas em prática. Os trabalhos pioneiros orientados por Paulo Freire, no final dos anos 50, se corporificaram no eficaz método de alfabetização

que, com o nome de seu formulador, acabou por se tornar conhecido mundialmente e aplicado, com êxito, em outros países.

Com o mesmo espírito inovador, de certa forma inspirado pelas formulações de Paulo Freire e igualmente voltado para os interesses dos segmentos sociais mais populares, foi iniciado, em 1958, um novo processo educacional com a criação das chamadas "classes experimentais", sob a coordenação da professora Maria Nilde Macellani, no Ginásio Estadual de Socorro, na capital de São Paulo.

Em 1959, um novo Manifesto dos Pioneiros da educação ratificou as propostas de transformação da educação brasileira, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, calcada no pleno e efetivo exercício da cidadania, assegurado a todos os brasileiros.

Os resultados das experiências mais ou menos isoladas mostraram-se, desde logo, positivos e sensibilizaram as autoridades responsáveis. Em 1961 a Secretaria da Educação de São Paulo criou uma Comissão de Especialistas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, coordenada por um técnico do Departamento de Ensino Profissional, professor Osvaldo Barros Santos, destinada a encaminhar a questão da formação profissional. O resultado dos trabalhos dessa comissão foi a

criação dos Ginásios Vocacionais, que deveriam integrar a rede pública do Estado, coordenados por um setor especialmente criado para essa tarefa: o Serviço de Ensino Vocacional, cuja coordenação ficou a cargo da professora Maria Nilde Macellani.

Em 1962 foram instalados três ginásios- um na capital - “Oswaldo Aranha”- e os outros no interior do Estado. um na cidade de Americana - “João XXIII” - e outro em Batatais - “Cândido Portinari”. Em 1963 foram instalados mais dois ginásios no interior: em Rio Claro “Chanceler Raul Fernandes” - e em Barretos - “Embaixador Macedo Soares”. A rede vocacional se completou em 1968 com a criação do curso noturno e do segundo ciclo (colegial) no ginásio que passou a ser, então, Colégio “Oswaldo Aranha” e com a instalação do Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, na Grande São Paulo.

### **A concepção da educação dos ginásios vocacionais**

A concepção de educação que Sorteava o trabalho dos ginásios vocacionais assentava-se nos princípios da chamada escola nova ou escola ativa, que tinha por eixo principal o pressuposto de que o aluno é o sujeito da sua própria educação. Não cabe, nos limites desse artigo, uma discussão ampla sobre a renovação pedagógica proposta e levada a efeito pelo SEV; é importante, contudo, para o tema em pauta, resgatar sua idéia básica: superar a dicotomia educação x trabalho, engendrada pelo dualismo do sistema educacional brasileiro. O sistema dualista estabelecia uma escola pública tradicional (primário, ginásio e colégio), voltada para o interesse das elites sócio-econômicas, que realizava um ensino propedêutico: cada nível preparando para o estágio seguinte, mais avançado, em direção ao ensino superior. Enquanto isso, os pobres deveriam se dirigir às escolas profissionais, que os preparariam para o trabalho.

A tarefa que o SEV se propôs foi, de fato, redirecionar a escola pública. Para tanto, impunham-se a

superação do caráter propedêutico e a vinculação da escola aos interesses gerais da sociedade e às reais necessidades da maioria da população. Isso implicava considerar o trabalho como questão fundamental para a educação, de acordo com a concepção de homem e de sua situação no mundo que embasava a proposta de educação dos ginásios vocacionais, assim formulada na época: “Como um ser situado, o Homem é condicionado pela cultura. No entanto, no seio da sua cultura, ele existe com possibilidades de criticar e transcender os próprios condicionamentos. É o processo de libertação fundamentado na intencionalidade das ações humanas. O homem é livre em cada uma das suas opções, para superar os determinismos da natureza e criar novas formas existenciais. Ele é capaz e deve encontrar sua forma original de ser e fazer e, em fazendo, ele se faz.

O existir e o agir do homem implicam exigências autênticas de realização dos homens de tal época e cultura, e levam à descoberta do sentido das opções desses homens.

O ato humano de transformação da natureza é o trabalho, que torna o Homem pessoa à medida que cria novas realidades, situando-o no momento histórico. Pelo trabalho o Homem se coloca acima dos determinismos naturais, comunica-se com os outros homens e participa da criação universal. O trabalho projeta o Homem na solidariedade cósmica” (SEV - Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo; 1968, pág.7).

O campo de atuação do SEV era a escola secundária, organizada na época (organização mantida pela LDB de 1961) em dois ciclos: o ginásial e o colegial, com quatro e três anos de duração, respectivamente. Para realizar sua proposta básica, iniciando-se pelo primeiro ciclo, os ginásios vocacionais dispuseram-se a promover a integração entre educação e trabalho. A proposta de trabalho colocada em prática

era extremamente simples na sua formulação: tomando-se a formação geral como base imprescindível e comum a todos, buscava-se, através de recursos e procedimentos didático-pedagógicos adequados, possibilitar aos estudantes, ao mesmo tempo, a descoberta crítica do mundo do trabalho e das possibilidades de sua inserção nele. Para tanto, além dos estudos comuns do currículo ginásial, os alunos realizavam atividades que lhes permitiam descobrir e desenvolver suas aptidões individuais. Os estudos e as atividades eram complementados, ou, mais propriamente, sintetizados através de um trabalho sistemático de orientação vocacional.

Não se tratava, de modo algum, de formação profissional, considerada prematura para aquela etapa escolar; tratava-se, sim, de fazer com que ao conhecimento do mundo e das coisas o aluno acrescentasse o conhecimento de si mesmo, das suas aspirações, das suas capacidades e das condições para realizá-las. Tratava-se de implementar um processo educativo que, superando as dicotomias criadas e/ou acentuadas pela escola tradicional, restabelecesse as ligações intrínsecas entre saber e fazer, pensar e agir, trabalho intelectual e trabalho manual.

Vale ressaltar que essas dicotomias, de extração elitista, estavam (como, aliás, ainda estão) profundamente arraigadas na sociedade brasileira e correspondiam às contradições do capitalismo, base da nossa organização socio-econômica e política. Aquelas dicotomias podem ser alinhadas como oposições fundamentais, como as que ocorrem entre capital e trabalho, ricos e pobres, patrões e trabalhadores, elite e povo.

Desse modo, o Serviço de Ensino Vocacional não se dispunha apenas a um enfrentamento da escola tradicional no plano didático-pedagógico ou curricular; enfrentava-se, sobretudo, a própria concepção de sociedade. Para o SEV, a superação do dualismo

educacional significava a luta pelo fim das discriminações sociais. A educação era então concebida como processo que deveria contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, verdadeiramente democrática.

### A concretização da proposta educativa do SEV

O ensino vocacional exigia, para a sua concretização, um conjunto de procedimentos de ordem prática que viabilizassem a realização das idéias e dos princípios formulados. Representavam, no fundo, a base da renovação do trabalho educacional. A principal inovação realizada pelo SEV consistia em conferir às atividades educacionais as características de um trabalho profissional: planejamento e preparo de todas as atividades: do currículo a cada uma das atividades de sala de aula; acompanhamento, observação e avaliação sistemática dos resultados obtidos, promovendo-se os constantes e periódicos ajustes que se fizessem necessários para a adequação das propostas às ações concretas.

O ginásio vocacional caracterizava-se, para efeitos da prática didático-pedagógica, como escola experimental, segundo os termos da LDB, que assegurava condições especiais de trabalho às instituições que se propusessem realizar experiências pedagógicas diferenciadas em relação às escolas comuns. Nessa condição, cada ginásio vocacional desenvolvia seu trabalho por meio das seguintes práticas:

**Trabalho em tempo integral.** Alunos e professores permaneciam nove horas na escola (incluía uma hora para o almoço) em regime de dedicação exclusiva às atividades educacionais.

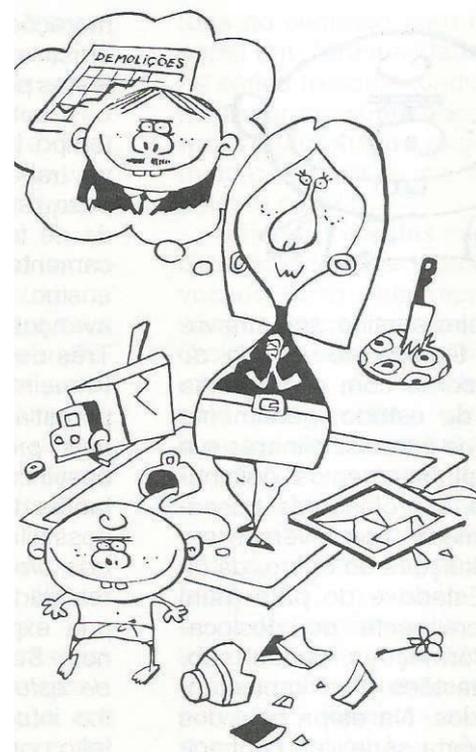
**Trabalho de equipe.** Igualmente utilizadas por alunos e professores, as diversas técnicas de estudo em grupo eram empregadas em larga medida. Aos professores, o trabalho de equipe propiciava: planejamentos conjuntos, trabalhos por áreas de estudo, trabalhos interdisciplinares e,

conseqüentemente, a possibilidade de realização da educação integrada e integral, atenta a todos os aspectos da formação dos jovens, e não apenas aos cognitivos. Para os alunos, os estudos de grupo contribuíam sobretudo para a socialização, nela incluído o conhecimento como forma de realização e integração social. Integração pesquisa-ensino-extensão. Essa era, com certeza, a mola mestra do ensino vocacional. Dessa integração dependia fundamentalmente a interligação entre a educação e a realidade vivida pelos educandos; da mesma forma, dela dependia a concretização de um processo educativo que pretendia ter como principal efeito o aprimoramento da capacidade de atuação e intervenção de cada jovem na sua própria realidade.

O trabalho de cada ginásio vocacional se iniciava, justamente, por uma pesquisa junto à comunidade na qual a escola estava inserida, objetivando equacionar as aspirações, necessidades e condições para a realização da educação. Através dessa pesquisa inicial obtinha-se a caracterização da clientela, ponto de partida para o planejamento das atividades de ensino.

A pesquisa era ainda utilizada no cotidiano das atividades da escola: 1) como técnica de ensino, iniciando os estudantes na metodologia de estudo que faz do aprendizado não uma forma de repetição do já sabido, mas a investigação do novo a partir da procura de respostas ou soluções para problemas formulados sobre os conteúdos a serem estudados; e 2) como pesquisa propriamente dita, integrando a rotina de trabalho dos professores, tanto sobre questões especificamente pedagógicas como sobre o conteúdo das diversas disciplinas do currículo escolar.

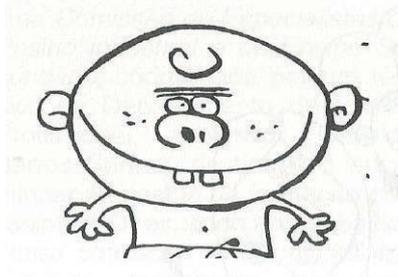
O ensino, em consonância com a pesquisa, apresentava-se, portanto, como uma forma permanente e sistemática de investigação, de indagação, de busca; ou seja, como forma de



produção do conhecimento: novo para os alunos e continuamente renovado para os professores.

A extensão (não batizada com esse nome, mas praticada regularmente), entendida como relação escola-comunidade ou, de forma mais ampla, relação educação-realidade social, era feita em dois sentidos: a escola saindo para a comunidade e trazendo a comunidade para o interior da escola.

No primeiro sentido, trabalhava-se com a técnica de estudo do meio; de acordo com o programa das áreas de estudo, geralmente com objetivos interdisciplinares e a partir de planejamentos detalhados, alunos e professores buscavam diretamente nos diversos setores e instituições do bairro, da cidade, do Estado e do país (num processo crescente de deslocamentos) informações, dados, subsídios e questões para implementar os estudos. Na etapa final dos estudos (quarta série), ao conhecimento obtido através do contato direto com a realidade estudada somava-se a intervenção direta dos estudantes nessa mesma realidade, através da ação comunitária um programa de



atuação que coroava os estudos do meio realizados ao longo de todo o curso ginásial.

No sentido inverso - trazer a comunidade para dentro da escola -, o ginásio vocacional procurava integrar no seu trabalho, inicial e principalmente, os pais dos alunos. Eles eram chamados à escola não só para se inteirar e participar da educação de seus filhos, mas também para, enquanto cidadãos, discutir, acompanhar e avaliar o processo educacional, cobrando, propondo e contribuindo para as modificações que se fizessem necessárias.

Além dos pais dos alunos, eram solicitados a colaborar intelectual e politicamente (às vezes materialmente também) com a escola todas as pessoas e/ou instituições que, em função dos objetivos propostos, tivessem alguma contribuição a dar.

Ainda como forma de integração com a comunidade, a escola promovia e participava de eventos públicos, desde as tradicionais comemorações cívicas até espetáculos artísticos e esportivos, bem como festas populares tradicionais.

A conjugação desses fatores: - tempo integral, dedicação exclusiva, trabalho de equipe e integração pesquisa-ensino-extensão, realizada de forma profissional e cientificamente controlada - ensejou ao ensino vocacional uma série de avanços didático-pedagógicos. Três deles devem ser ressaltados. Primeiro, o ensino temático, que permitia a superação dos tradicionais programas fixos, em geral, desvinculados da realidade e distantes dos interesses dos alunos, e possibilitava o estudo

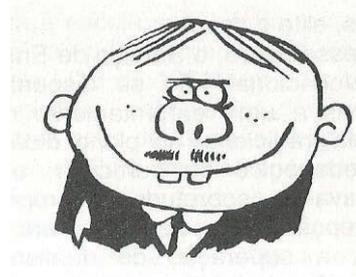
de conteúdos problematizados, inseridos na realidade social vigente e na própria experiência de vida dos alunos. Segundo, o ensino por área de estudo, entendido como trabalho integrado de disciplinas afins, feito por uma equipe de especialistas, e não como "polivalência" de um único professor (como veio a ser desvirtuado mais tarde). E terceiro, o sistema de avaliação, que estabelecia uma avaliação diagnóstica, contínua, conceitual-qualitativa e devidamente individualizada. Esse sistema permitia identificar as características, dificuldades e limitações intelectuais de cada aluno, possibilitando um trabalho constante de recuperação ou reforço do processo de aprendizagem. Em decorrência disso, o índice de aproveitamento nos ginásios vocacionais era o maior da rede escolar.

### A orientação vocacional

A orientação vocacional era a meta final do trabalho educativo realizado no ginásio vocacional. Por isso, era responsabilidade de todos, da direção da escola a cada um dos professores nas suas disciplinas. Contudo, foram criados alguns instrumentos didático-pedagógicos e institucionais especialmente voltados para a problemática da descoberta do trabalho e das aptidões de cada um.

O currículo comum do curso ginásial, voltado para a formação geral, foi enriquecido com o acréscimo das práticas educativas: Artes Industriais, Práticas Agrícolas, Práticas Comerciais e Educação Doméstica. Através do trabalho nelas realizado os alunos tinham oportunidade de descobrir as diversas profissões ligadas àqueles campos específicos de atividades, analisando e refletindo sobre a importância das profissões e dos profissionais no conjunto da sociedade; ao mesmo tempo, podiam descobrir e desenvolver suas próprias habilidades em cada um dos diversos campos de trabalho.

A descoberta e o treino de



habilidades específicas, ligadas a reflexão sobre o mundo do trabalho, faziam parte, também, dos trabalhos da área de Educação Artística, que incluía: Educação Musical, Artes Plásticas e Teatro.

Vale ressaltar que a reflexão sobre as atividades humanas, através das quais o homem revela sua condição de construtor e criador de si próprio e do mundo, era o eixo do trabalho de todas as áreas de estudo, sobretudo da de Estudos Sociais, que constituía a área núcleo do sistema.

A finalização do trabalho de orientação vocacional era feita pelo setor de orientação educacional. Este setor, a cargo de um profissional específico, tinha a responsabilidade de sintetizar todas as análises feitas pelo conjunto das diversas áreas de estudo e práticas educativas, possibilitando a cada aluno a realização de um processo de auto-avaliação do qual resultava, como consequência lógica dos conhecimentos construídos, a elaboração de uma ficha que continha, na forma de orientação, o encaminhamento vocacional do aluno.

Assim, ao concluir o ginásio, o jovem deveria estar capacitado para a difícil tarefa de fazer uma opção profissional consciente, fosse para ingressar imediatamente no mercado de trabalho, fosse para prosseguir os estudos, ou as duas coisas ao mesmo tempo.

Porém, a principal contribuição para a integração educação-trabalho efetivada no ginásio vocacional talvez esteja no fato de que nele a educação era produzida, ela própria, como uma forma de trabalho.

### **Consolidação, expansão e fim da experiência de educação vocacional - 1968 - "O ano que não acabou"**

As catástrofes político-ideológicas brasileiras, nelas incluídas as ditaduras, agredem desde logo e profundamente a educação e a cultura. Em 1968, com o malfadado AI-5, não foi diferente.

No início de 1968, após um exaustivo processo de auto-avaliação, o SEV ampliou suas experiências. Foram criados:

1) o segundo ciclo profissionalizante, em São Paulo, transformando-se o Ginásio "Osvaldo Aranha" em colégio.

2) os cursos noturnos, também no "Osvaldo Aranha": curso ginásial e cursos supletivos, que deveriam, dar treino profissional e ao mesmo tempo, preparar os estudantes adultos para o chamado Exame de Madureza.

3) O Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, que, localizado em um pólo industrial, deveria buscar novas formas de promover a educação de jovens pertencentes à classe trabalhadora, quer dizer à imensa maioria da população. Mais especificamente, pela localização da escola, o ginásio de São Caetano deveria considerar a problemática questão da educação dos filhos dos operários - trabalhadores da grande indústria capitalista.

A criação de novos espaços para a realização de um trabalho experimental em educação colocava o vocacional no cerne mesmo do mundo do trabalho sob a organização capitalista, com todas as contradições que lhe são inerentes e que expressam a contradição fundamental: a criatividade e o fazer humanos colocados a serviço da exploração do homem pelo homem.

Para dar conta dessa nova fase, o vocacional se propunha a aprofundar a integração entre educação e trabalho, realizando o processo educativo a partir da experiência concreta de trabalho dos alunos. (Exigia-se do aluno do segundo ciclo que se empregasse em um trabalho regular, de meio

período).

A formulação desta proposta considerava dois pontos fundamentais:

Primeiro, a adequação à realidade brasileira. Na medida em que a grande maioria da população era constituída por trabalhadores e as condições sócio-econômicas impunham às crianças e jovens o ingresso prematuro no mercado de trabalho, entendia-se que a escola deveria considerar essa realidade e integrar ao processo educacional, tanto quanto possível, a situação dos jovens no seu trabalho. Segundo, o reconhecimento do trabalho como princípio educativo fundamental, o que permitia, portanto, colocá-lo efetiva e concretamente como núcleo da educação. Entendia-se por isso que as condições vivenciadas pelos jovens e adultos nos seus respectivos empregos deveriam ser consideradas nos temas a serem estudados, na formulação de objetivos, nos programas (conteúdo) das áreas, nas técnicas de ensino e estudo e na própria sistemática de avaliação da aprendizagem.

Esse era o grande desafio para 1968. Alguns primeiros e importantes passos foram dados; mas a caminhada foi interrompida, junto com o ano, antes do fim.

A ditadura militar impediu a continuação das experiências educacionais inovadoras e democráticas. No tocante à educação dos trabalhadores e à formação profissional, a Lei 5692 foi tão ampla quanto inócua: a profissionalização obrigatória no segundo grau não saiu do papel e a "terminalidade" em todas as séries (recomendada para o primeiro grau, sobretudo nas áreas rurais) não chegou sequer a escamotear a evasão (na verdade expulsão) escolar.

O fim das escolas experimentais determinado pela ditadura foi provocado tanto pela repressão (prisão, cassação, demissão dos profissionais) como pela "sutileza" administrativa. As escolas vocacionais, por exemplo, não foram fechadas; apenas retiram

delas as condições especiais de funcionamento. Melhor dizendo, bastou uma e definitiva providência: a retirada do tempo integral para os professores. Com isso inviabilizaram-se: a dedicação exclusiva, o trabalho de equipe, o estudo por áreas e, conseqüentemente, a integração pesquisa - ensino - extensão. Ou seja, inviabilizou-se, tão somente, a própria experiência pedagógica.

Em 1969 o segundo ciclo profissionalizante, proposto pelo SEV, não teve sua autorização provisória confirmada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo; as turmas já matriculadas (ginásio e colégio) concluiriam o curso no sistema vocacional, mas as novas turmas deveriam ser enquadradas no modelo comum da rede pública.

Agora, quase trinta anos depois, a educação dos trabalhadores e a formação profissional são, mais do que nunca, problemas para a sociedade brasileira.

Hoje, depois do desastre causado à educação pela última ditadura, o desafio é, de novo, recomeçar e construir um sistema realmente democrático de educação, voltado para a maioria da população. Resta esperar e lutar para que, desta vez, o processo não seja interrompido e que a ditadura tenha sido, de fato, a última.

\* Exposição apresentada no Seminário "Educação e Trabalho", XII congresso da Andes-SN, Manaus, 3 de março de 1993.

**Joana Neves** é professora da Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa e 3ª tesoureira da ANDES-SN (gestão 92-94).

# A LDB dos Anos 90 a norma e a interpretação da relação trabalho e educação\*

Maria A. Ciavatta Franco

*“Não esqueço da miséria do Brasil, da miséria latina. A miséria não do pão, mi . sén . a do egoísmo, a miséria dos ideais, a miséria cultural, a miséria televisiva, a miséria das relações humanas, a miséria da saúde, a miséria do sonho, a miséria da loteria, a miséria dos enganos, dos remédios, do desespero, da solidão. A tragédia brasileira. Os cambodjas cotidianos nos hospitais do Brasil. As Chemobyls escorrendo das favelas, nos trens da Central. O heroísmo largando a capa e a espada, saltando para a página documentaria. Olho no olho da pobreza, cheiro de sujeira e fome. muita fome. em todas as classes do Brasil” (Denise Stoklos).*

## A lei e a vida

A Lei é asséptica. Ela é elaborada em ambientes assépticos, elegantes, finos, agradáveis, onde não chegam os indigestos problemas da vida, da fome, do desemprego, da miséria. Mas a vida, em um país como o nosso, carrega o sintoma trágico da fome latina que, como disse Glauber Rocha, “sendo sentida, não é compreendida”. Mais de 32 milhões de brasileiros passam fome: quase 70% da população não se alimenta suficientemente; 9 milhões de famílias tem renda mensal mínima que, se dá para uma cesta básica, não lhes garante habitação, vestuário, transporte. Falta-lhes emprego, saúde, educação. Eles vivem no esgoto das favelas, no lixo das cidades,

nos níveis mais precários da sobrevivência humana. Morrem, anualmente, no Brasil, 300 mil crianças; 18% da população de 15 anos ou mais não sabe ler ou escrever; 4 a 5 milhões de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola; apenas 16% dos jovens entre 15 e 19 anos chegam ao ensino médio (Ação, 1993, p.3-4; IBGE, 1992).

Este quadro de abandono ganha alguma compreensão quando visto na materialidade das relações econômico-financeiras que se estabeleceram no país, nas últimas décadas: a taxa anual de inflação passou de 110% em 1980 para 1.765 em 1989; a taxa de crescimento do Produto Interno Bruto caiu de 8,6% nos anos 70 para 17% nos anos 80, ficando negativo no início dos anos 90; o

PIB per capita em 1990 foi inferior ao de 1979, tendo caído 5,3 entre 1981 e 90; a taxa de investimento real em 1989 era inferior em 5,6 à taxa de 1980, com a conseqüente redução de crescimento do país; a dívida externa, apesar da maciça transferência de recurso para o exterior, subiu de 64 para 115 bilhões entre 80 e 89; a concentração de renda é tal de modo que os 10% mais pobres que detinham 0,9% da renda nacional em 1981 chegaram em 1989 com 0,7%; e a participação dos 50% mais pobres passou de 14,5% para 11,2; a porcentagem de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza passou de 24% em 1980 para 39% em 1988; o salário mínimo caiu 40% entre 1980 e 89; 52% da população ocupada ganha até dois salários mínimos;

os salários que se apropriavam de 50% da renda nacional no fim da década de 70, passam a deter apenas 35% no início dos anos 90; os trabalhadores de cor parda e preta recebem, em média, 41% e 48%, respectivamente, menos que os brancos (IBGE, 1992; Soares, 1993, p.12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos 90, no Brasil, tem este quadro como base de sua implementação. E sobre ele que devem ser pensadas as diretrizes, os planos educacionais e as linhas de ação exigidas pela prática educativa. Estas bases, corrompidas no seu potencial de desenvolvimento e na sua ética frente ao ser humano, não podem ser esquecidas fora do muro das escolas. Elas constituem o horizonte social sobre o qual deve ser interpretada a Lei. É da norma e da interpretação da lei que tratamos no primeiro momento; a seguir, discutimos a questão do trabalho e sua vinculação com a educação; finalmente, analisamos alguns dos aspectos da LDB nos termos (provisórios porque a Lei ainda deve passar pelo Senado e ser homologada pela Presidência da República) em que foi aprovada recentemente, pela Câmara dos Deputados.

### **A lei: a norma e a interpretação**

A Lei é a norma, a ordem que classes e grupos sociais estabelecem para regular as relações entre uns e outros. A Lei é expressão de poder, de luta na divisão de poderes, resultado dos embates pela hegemonia em um campo político ou social. Mas a lei, além de norma, é expressão de uma cultura, de 'um momento histórico e, como tal, demanda interpretação ou determinada forma de leitura da norma que deve orientar a ação.

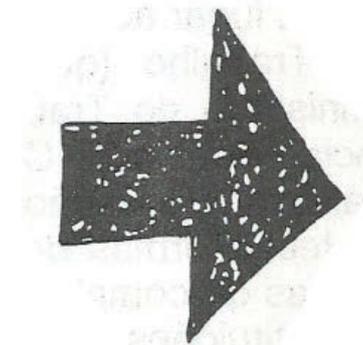
Não vou me ater ao caráter de norma da LDB, mas à sua interpretação. E essa interpretação ocorre em um contexto de fome, de miséria mas, também, de emergência dos movimentos sociais organizados, atentos

aos passos de gabinete e às suas elaborações normativas, disciplinadoras, restritivas.

Diferente do tempo em que fomos normatizados em "pensamento, palavras e obras" pela 5692, pela 5540 e por tantas leis mais, o contexto histórico do processo desta LDB é o de luta aberta pelos valores de democracia enquanto utopia de participação e de equidade social, sugerindo, na expressão feliz de Francisco de Oliveira, a democracia como necessidade e como método. Significa que a Lei deve ser interpretada no sentido da ampliação da vontade coletiva de afirmar a inconformidade com a exclusão social de milhões de desamparados, e de construir um outro país, uma outra educação.

A gênese da Lei está no mais amplo processo que conhecemos, em torno a uma lei de educação, de participação da sociedade organizada, de ampla negociação entre as forças mais atuantes da sociedade brasileira, de um grande número de entidades e instituições e de parlamentares de todos os matizes políticos. Algumas idéias básicas nortearam o movimento que teve sua expressão mais viva no Fórum Nacional da Educação, depois Fórum em Defesa da Escola Pública: educação pública de qualidade para todos, educação básica entendida como educação da criança e do adolescente, como educação fundamental e média, o direito do trabalhador à educação para a leitura crítica do mundo em que vive e para a conquista dos direitos da cidadania, a defesa da universidade pública e de sua autonomia, o resgate do papel do professor na transformação da sociedade.

Mas não se amplia a democracia apenas pela contemplação do passado, e sim, principalmente, pelas estratégias de construir o presente. E aí importa ver as dificuldades que a Lei apresenta para a construção de uma nova hegemonia que supere a exclusão social em que estamos imersos. Do



ponto de vista da relação trabalho e educação, vale destacar duas questões: a primeira dificuldade e a mais geral delas é organizar a educação pensando no trabalho como princípio educativo; outras dificuldades específicas dizem respeito às restrições impostas à presença dos trabalhadores no processo de sua formação e de seus filhos.

### **A lei e o trabalho**

Só para fins didáticos separamos a cultura e o trabalho. Porque o que é o trabalho na sua acepção mais ampla e fundamental, senão ação do homem sobre a natureza produzindo os bens necessários à sua sobrevivência, aperfeiçoando-se no ato de produzir, gerando conhecimento e criando a cultura que lega às novas gerações? Essa é a dimensão ontológica do trabalho enquanto criação, "base estruturante de um novo tipo de ser" pelo papel ativo da consciência estabelecendo finalidade e valores para o seu agir. "Ao se constituir, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada" (Lukács, 1978, p.8).

A experiência histórica do trabalho, a memória coletiva do trabalho, em nosso país, é a experiência da escravidão, da semi-escravidão e da rejeição do trabalho como forma de opressão, de aviltamento, de rebaixamento social, de separação das pessoas, das raças e das classes sociais. E, ainda hoje, a experiência presente de trabalho de milhões de trabalhadores, é de condições adversas e de privação

na vida pessoal, na vida familiar e nas demais instâncias da vida social. São condições advindas das relações de exploração do trabalhador, de alienação ou de expropriação de seus meios de vida, de seu salário, e de suas possibilidades de conhecimento e de controle do processo do próprio trabalho.

Em relação ao trabalho de crianças e adolescentes, a sociedade capitalista, aponta 'para uma dimensão importante, ela busca incorporar o trabalho humano desde a infância. E aí o trabalho se apresenta como uma dupla preocupação: como atividade propriamente produtiva e como atividade educativa.

Ocorre que isto é, por si só, nesta sociedade, uma contradição. Dado que as condições do trabalho são de exploração, em vez de ser, para a criança e o jovem, uma atividade formativa, uma relação de construção humana, fundamental, o trabalho também se torna uma forma de exploração, um flagelo de vida, uma estratégia de ampliação da mais-valia.

Assim, quando se fala no trabalho como uma atividade educativa, é preciso parar e se perguntar em que medida, em que situações o trabalho é educativo. O que quer dizer que não podemos pensar abstratamente o trabalho como princípio educativo.

Ou, em outros termos, o sujeito das relações sociais em uma sociedade capitalista não é o homem ou criança. O sujeito é o mercado, é o capital. O grande sujeito é a acumulação do capital. O que faz com que se possa entender as condições de extrema desigualdade social e de distribuição da riqueza com a qual convivemos no Brasil, atualmente. O capital e o Estado associado ao capital vão se interessar pela criança, pela criança pobre, trabalhadora, não do ponto de vista de sua formação mais global, de sua hominização - no sentido de fazer-se homem -, mas enquanto uma mercadoria especial, uma força de trabalho que

tem uma especificidade. Assim, é preciso fazer uma distinção entre o trabalho como relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de auto-desenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida, e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, forma específica de produção da existência no capitalismo. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador.

As condições de produção da mercadoria envolvem a divisão e a hierarquização do trabalho dos indivíduos, que vão fazer parte de um processo de trabalho que é coletivo. A divisão do trabalho não só potencializa, dinamiza a capacidade produtiva mas, também, limita o trabalhador a tarefas cada vez mais "parciais", mais "simples", tarefas que restringem, no trabalhador, o uso de sua sensibilidade, de sua criatividade, para executar com rigor aquilo que a máquina pede.

O "tempo de trabalho" como princípio quantitativo, de produção de valor é que governa o processo de trabalho e "coisifica" o homem. A história da sociedade industrial é uma história de luta dos trabalhadores contra a imposição da disciplina do trabalho, da disciplina de quartel, da organização e racionalização dos processos de trabalho até o esvaziamento completo dos interesses e motivações pessoais no ato de trabalhar.

O desenvolvimento de novas tecnologias, a automação, a informatização dos processos de trabalho, a flexibilização, o trabalho em equipe introduzem a perspectiva de maior participação no controle dos processos de trabalho e novas possibilidades de desenvolvimento pessoal. Mas, de outra parte, esses progressos vem acompanhados de

uma nova segmentação da força de trabalho, de novos padrões de qualificação, de terceirização e de desemprego estrutural (Alliez, 1988; Schaff, 1990).

Não obstante o universo maravilhoso da ciência e da técnica no mundo, hoje, não obstante toda riqueza gerada que, supõe-se deve facilitar a sobrevivência do ser humano, temos de reconhecer que há uma extrema desigualdade na distribuição desses benefícios e, também, das formas históricas de trabalhar, de produzir esses bens. Há trabalhos que são como que alienação de vida, seja pela divisão social do trabalho (trabalho físico, manual e intelectual), seja pela desqualificação das tarefas, pela especialização, pela repetição, seja pela perda de controle do trabalhador sobre o próprio trabalho ou pela subordinação do esforço humano a serviço da acumulação do capital.

Estas são as formas históricas do trabalho, que se constituem num princípio educativo negativo, deformador e alienador. Cumpre fazer uma leitura crítica das relações concretas de trabalho a que os trabalhadores e, principalmente, os jovens e as crianças são submetidos. Além das condições graves de sobrevivência em que se encontra perto de 70% da população brasileira, de forma semelhante à de muitas outras populações da América Latina, do Terceiro Mundo, é preciso ter as condições concretas em que vivem os trabalhadores e suas famílias como horizonte sob o qual a Lei deve ser interpretada para fins de sua implementação.

### **A LDB e a formação profissional**

Não há dúvida de que a grande conquista, ao nível da Lei, é a ênfase na escola básica de qualidade para todos, entendida a extensão desta concepção ao ensino médio. Mesmo assim, não fica excluída uma certa dualidade de redes de educação básica e profissional até porque é a desigualdade social que organiza a sociedade brasileira e

inspira muitos de seus mais altos representantes.

Não obstante a atualização da linguagem, a Lei é conservadora no que concerne ao ensino médio, à educação técnica profissional e à educação básica de jovens e adultos trabalhadores. Ela não incorpora os avanços sociais negociados até o Substitutivo Jorge Hage. Não obstante o bonito título do Capítulo XII "Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores", a Lei fala de formação profissional. Os trabalhadores constituem a materialidade do processo que perturba o lugar comum da serenidade olímpica da Lei. Eles constituem 1 os sujeitos sociais inconformados, mesmo que calados, com toda forma de sujeição.

Em tese, a formação profissional é uma abstração. Mas esta e a natureza da lei, ser geral para aplicar-se a todos, ser abstrata por ser normativa. Cabe à sociedade decodificar o texto da Lei, interpretá-lo e empenhar-se nas lutas concretas pela sua aplicação nos termos dos interesses específicos de cada classe ou grupo social.

### **A volta ao ensino médio e o fim do supletivo**

A Lei se reapropria de um termo consagrado na cultura educacional brasileira, voltando à denominação "ensino médio", abandonando o, ainda hoje, estranho "ensino de 2º grau". Suprime o termo "ensino supletivo" e, saudavelmente, fala de "educação básica de jovens e adultos trabalhadores".

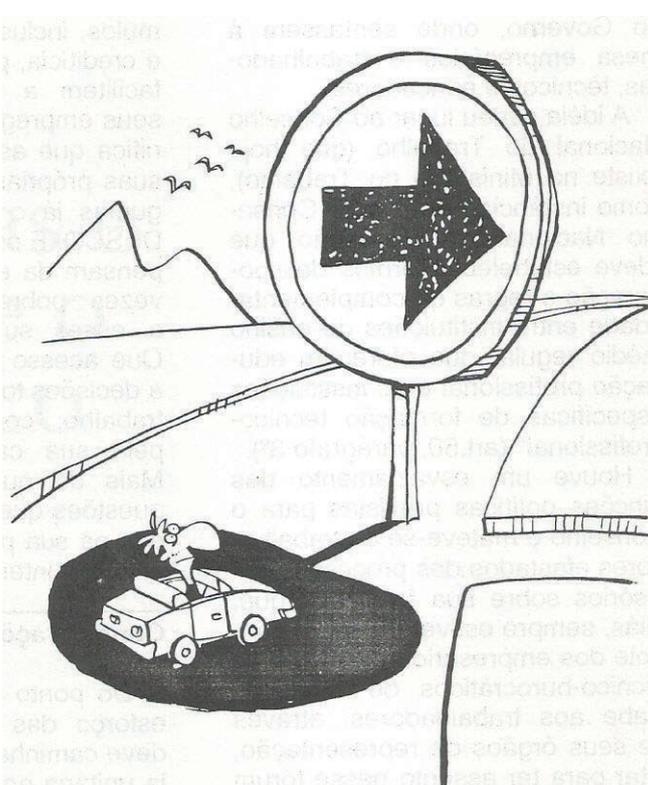
Mas a ênfase do texto não é a ampliação dos direitos desses jovens e adultos trabalhadores, mas a reafirmação da formação técnico-profissional que vem dos anos 40. Seria exagero e incorreto dizer que reitera-se a receita de profissionalização da Lei nº 5692. A nova LDB não tem o caráter autoritário da Reforma. Mas ela salvaguarda exemplarmente os direitos dos setores empresariais técnico-burocráticos hegemônicos, ligados a todas as formas de

"preparação para o mercado de trabalho". Assim, em termos gerais, os benefícios, que podem ser obtidos pelos trabalhadores, dependem de sua presença organizada nos espaços de sua formação, nas empresas, nos sindicatos, nas escolas.

### **Politecnia**

O termo politecnia consumiu longas discussões sobre seu significado e aplicabilidade na educação, desde o início dos trabalhos em torno da LDB, em 1988. Criticado e sonogado pelos que viam nele a porta de entrada do comunismo nas escolas (sic!), renegado silenciosamente por muitos e defendido abertamente por poucos, sua presença na Lei se transformou de uma polêmica e complexa definição em apenas um adjetivo, "educação tecnológica e politécnica" (Substitutivos J. Hage e A. Amin, art.53), até desaparecer na presente Lei.

Da idéia inicial de uma educação onde os processos técnicos de aprendizagem e treinamento fossem ampliados com uma visão científico-tecnológica e histórico-política da produção do conhecimento que acompanha a técnica, restou, como um dos objetivos do ensino médio, "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (art.47, IV). Considero o texto uma vitória parcial, o suficiente para dar uma inspiração mais rica a ação educativa, na medida em que os professores estiverem comprometidos com a superação de suas concepções tradicionais



de ensino profissional e técnico.

### **O conhecimento dos trabalhadores**

A lei não deixa espaço para o aproveitamento do conhecimento dos trabalhadores para sua inserção no sistema regular de ensino. A direção política das primeiras discussões sobre a LDB enfatiza o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos no trabalho, independente de sua estrita correspondência à educação regular escolarizada. O texto enfatiza "os estudos correspondentes à educação básica" quando fala da obtenção do certificado de conclusão de ensino médio (art.50, parágrafo 29). O Substitutivo J.Hage previa a obtenção de diploma de conclusão do ensino médio "ao aluno que conclua o terceiro ano com aproveitamento, independentemente da duração total da modalidade de educação profissional em que tenha se matriculado" (art. 54, parágrafo 20).

## O Conselho Nacional do Trabalho

Este Conselho, tal como está previsto, é uma instância estranha ao projeto original da LDB. O que estava posto era o Conselho Nacional de Formação Profissional, instância subordinada ao Conselho Nacional de Educação, com a competência estabelecida para a formulação e coordenação de políticas de formação profissional, com a presença de representantes dos movimentos sociais organizados e do Governo, onde sentassem à mesa empresários e trabalhadores, técnicos e educadores.

A idéia cedeu lugar ao Conselho Nacional do Trabalho (que hoje existe no Ministério do Trabalho), como instância paralela ao Conselho Nacional de Educação que “deve estabelecer formas de cooperação e regras de complementaridade entre instituições de ensino médio regular que ofereçam educação profissional e as instituições específicas de formação técnico-profissional” (art.50, parágrafo 32).

Houve um esvaziamento das funções políticas previstas para o Conselho e manteve-se os trabalhadores afastados dos processos decisórios sobre sua formação que, aliás, sempre estiveram sob o controle dos empresários e de setores técnico-burocráticos do Governo. Cabe aos trabalhadores, através de seus órgãos de representação, lutar para ter assento nesse fórum de decisões (vide, também, Lopes Neto e Moraes, 1992).

### Trabalhadores estudantes

Outra perda, principalmente para os jovens trabalhadores, foi a supressão do “regime especial para trabalhadores-estudantes” que previa a redução da jornada diária de trabalho em até duas horas diárias, sem prejuízo salarial; a redução da jornada diária em até uma hora para trabalhadores adultos; a oferta de trabalho em tempo parcial especialmente para adolescentes;

o intervalo de estudos até duas horas para empregados inscritos em programas de educação à distância. Sabemos que uma das razões do baixo rendimento dos alunos dos cursos noturnos é sua exaustão para estudar depois de uma longa jornada de oito horas de trabalho e duas a quatro horas de transporte. Nesse aspecto, podemos dizer que o mercado continua a ser o grande “educador” e a vitória é do capital através de seus representantes legais.

De outra parte, a lei diz que o poder público favorecerá “o acesso e a permanência do trabalhador na escola” criando “incentivo e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados” (art. 57, 1). Significa que as empresas vão criar suas próprias escolas? - como algumas já o fizeram - vide BRADESCO. E os trabalhadores, o que pensam da escola pública (muitas vezes pobre e abandonada) face a esses subsistemas paralelos? Que acesso tem os trabalhadores a decisões tomadas em seu local de trabalho, com recursos gerados pela, sua capacidade produtiva? Mais do que nunca, estas são questões que devem ser examinadas na sua prática, que é onde se efetiva a interpretação da lei.

### Considerações finais

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária onde, ao nível de todas as instituições, se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado de trabalho seja uma dimensão da realidade social (Frigotto, 1980). Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, onde o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua em benefício de todos.

A luta, que tem no horizonte uma nova LDB para uma sociedade com justiça social, passa pela construção crítica da relação

trabalho e educação. Trata-se de contrapor-se a todas as formas de exploração do homem e de apontar para constituição de novas relações sociais; de opor-se a uma visão reducionista, utilitarista, atrofiadora e, essencialmente, restritiva de formação humana.

A luta no campo do trabalho da educação passa pela discussão de como se concretiza ao nível do trabalho e ao nível da escola. “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. O que a Lei está apontando é o espaço de uma luta pela hegemonia não apenas no campo da educação mas, basicamente, na sociedade. No presente mais imediato estamos lutando pela democracia com equidade social, por uma democracia substantiva em todos os planos da vida humana.

### Referências Bibliográficas

- Ação da Cidadania, contra a miséria e pela vida. Cartilha para ajudar a formar comitês. S.E., S.L., 1993.
- ALLIEZ, Eric. Contratempo. Ensaio sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988. FRANCO, Maria A. Ciavatta. “O Trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente - Uma discussão necessária”. Tecnologia Educacional, ABT, Rio de Janeiro, 21 (105/106): 25-30, mar./jun. 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “E falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem”. Entrevista. Comunicação, Belém, 07 de agosto de 1980.
- IBGE. Anuário Estatístico do Brasil 1992. Rio de Janeiro: IBGE, 1992.
- LDB. Texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez/ANDE, 1990.
- LDB nQ 1258-C, aprovada em 19105/1993. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL 1.258-A/88). Modificações decorrentes do parecer da relatora Deputada Angela Amin. Brasília: Câmara dos Deputados, setembro de 1991.
- LOPES NETO, Sebastião e MORAES, Carmem Sylvia Vidigal Moraes. Contribuição para a definição de uma política de formação profissional da CUT. (Texto apresentado à Direção Nacional da CUT, na reunião de 8 a 11 de dezembro de 1992). LUKACS, George. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- SCHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1990.
- SOARES, Maria Clara. “Políticas de ajuste agravaram a pobreza”. Políticas Governamentais, IBASE, Rio de Janeiro. 9 (90), abril/maio 1993. Este trabalho tem por base o texto da LDB nQ 1258-C aprovado na Câmara dos Deputados, em treze de maio de 1993, comparado ao Substitutivo do relator Dep. Jorge Hage, de 28 de junho de 1990 e ao Substitutivo da relatora Dep. Angela Amin, de setembro de 1991

**Maria A. Ciavatta Franco** é coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense e presidente da Associação de Educadores da América Latina e Caribe (AELAC-Brasil).

# Mutações Técnicas e Organizacionais e o Ensino Tecnológico

*Newton A. Paciulli Bryan*

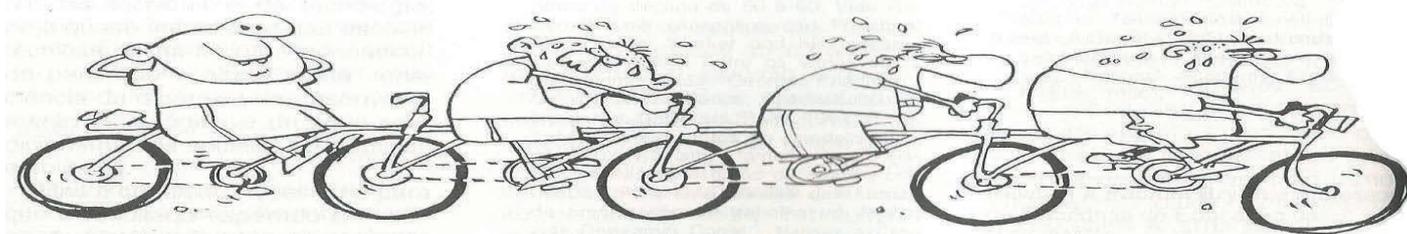
**D**urante cerca de cinquenta anos, o Brasil desenvolveu-se economicamente, criou um setor industrial diversificado baseado na importação de tecnologia dos países mais desenvolvidas e um sistema de ensino tecnológico que atendeu de modo bastante satisfatório as demandas do setor produtivo.

Nota-se também uma congruência direta e facilmente visível entre o ensino técnico e o modelo de organização do trabalho que durante muito tempo foi o dominante nas empresas. O modelo em vigor até o início da década de 80 e que atualmente se encontra em crise é o que se convencionou denominar taylorismo e fordismo. Essa estrutura organizacional ainda prevalecente nas empresas, em que alguns poucos planejam o trabalho e a grande maioria é incumbida apenas da execução das ordens provenientes dos escritórios de planejamento transmitidas por quadros técnicos intermediários, é perfeitamente compatível com uma estrutura educacional que expulsa 80% dos ingressantes no ensino fundamental, que atende apenas um número muito pequeno de alunos no ensino secundário (técnico inclusive) e uma ínfima proporção

da população no ensino superior de qualidade. Mesmo os sistemas de formação profissional até hoje vinculados aos sindicatos patronais SENAI e SENAC - são altamente excludentes quando comparamos o seu desempenho com o universo da população trabalhadora pois no modelo taylorista de organização não há uma grande demanda de trabalhadores qualificados.

Essa congruência entre o sistema de ensino e a estrutura social, apontada enfaticamente pela Teoria da Reprodução nos anos 70, não existe por obra do acaso. O modo de organização do sistema de ensino existente surgiu num período de crise do capitalismo, no início do século, e foi ao mesmo tempo produto e condição para a reordenação do processo de trabalho necessária para dar conta dessa crise. O sistema Taylor, que veio responder aquela crise, é inconcebível sem a existência de uma massa de trabalhadores sem qualidades especiais ao lado de técnicos graduados e de instituições especializadas na geração do saber necessário à produção (laboratórios de pesquisa das universidades e das grandes empresas). Assim, do sistema Taylor podemos reter como sendo

seus princípios fundamentais a separação entre o planejamento e a execução do trabalho, a organização do trabalho na forma de **tarifa** e a padronização dos procedimentos e da formação do trabalhador. Originário dos Estados Unidos, onde foi plasmado a partir de elementos já implantados em várias indústrias, o novo modelo de organização - o taylorismo - difundiu-se em escala mundial e transbordou os limites da fábrica tornando-se referência para outras instituições - escolas, hospitais, exército, etc (1). No Brasil, a difusão da chamada Organização Racional (ou Científica) do Trabalho deu-se de modo muito original. Ao contrário dos países europeus onde a difusão do sistema Taylor ocorreu através da sua introdução diretamente nas indústrias, no Brasil seus princípios foram primeiramente utilizados para organizar as instituições de formação profissional. Desde a experiência pioneira de Roberto Mange no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo de formação de mecânicos para as ferrovias, em 1923, os principais tayloristas complementados com a psicologia do trabalho tem sido utilizados para organizar o processo de formação de trabalhadores, englobando



o currículo e a metodologia de ensino, com as qualidades técnicas e sociais consideradas como adequadas ao novo tipo de organização da produção que se esperava implantar na indústria. Esse processo de difusão do taylorismo no Brasil se consolida na década de 30 com a criação de escolas ferroviárias e do IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho - e, em 1942, do SENAI pelo mesmo grupo de engenheiros, economistas e educadores. É necessário também ressaltar que o IDORT desempenhou um importante papel na reorganização da administração pública ao projetar a estrutura de várias secretarias de estado, inclusive a Secretaria da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (2).

De modelo de organização hegemônico, o taylorismo tem seus fundamentos de legitimação - seu caráter racional ou científico e sua propaganda capacidade de aumentar a produtividade do trabalho questionados pelo movimento operário em busca de condições humanas e democráticas no trabalho, principalmente a partir dos anos 60, e por estudiosos da administração de diferentes disciplinas. Seus princípios norteadores - a separação entre a concepção e a execução, a organização do trabalho na forma de tarefas para serem executadas por trabalhadores atomizados e a formação dos trabalhadores segundo procedimentos padronizados tendo como parâmetros exclusivamente as exigências das tarefas levando à sua hiperespecialização - passam a ser frontalmente contestados. Redescobre-se (3) que no exercício do trabalho o trabalhador elabora um saber fundamental para o aumento da produtividade, que a ampliação do espaço de atuação do trabalhador dando-lhe o caráter

polivalente é uma condição para a melhoria da qualidade do produto e que o grupo de trabalho exerce um poder motivador sobre seus membros, em outras palavras, que o trabalho cooperativo produz o efeito sinérgico que Marx já havia enfatizado em sua análise realizada no século XIX (4) e que a alienação do trabalho tem como contrapartida o descompromisso do trabalhador em relação ao seu produto.

Tendo como molas propulsoras uma constelação de fatores que inclui tanto as demandas provenientes da concorrência intercapitalista em esfera mundial, com a dinâmica intrínseca ao desenvolvimento da ciência e tecnologia (5) e o conflito entre o capital e o trabalho (6), desde os anos 50 vêm ocorrendo uma notável mutação tecnológica envolvendo a criação de novos materiais, equipamentos e processos que tem possibilitado uma total reformulação dos conceitos até então dominantes na produção agrícola, industrial e de serviços. A produção flexível e automação têm possibilitado ultrapassar a rigidez das formas procedentes baseadas na produção em massa de artigos padronizados.

Em conjunto com os novos modelos de gestão, a introdução dessas técnicas na produção vem destruindo as barreiras existentes entre ocupações tradicionais e causando uma notável mudança nas qualidades demandadas dos trabalhadores, embora de modo desigual nos vários setores produtivos. A introdução de dispositivos de controles informatizados nas indústrias de processo contínuo (e há uma busca da continuidade mesmo nas formas de produção até agora discretas) é um claro exemplo de homogeneização das ocupações e do perfil do trabalhador que

os opera. Eis as características do trabalho desse novo tipo de operário, conforme um articulista do jornal IL Manifesto: ele "trabalha fundamentalmente através do conhecimento e identificação de símbolos e indicadores" e suas competências "são indiferentes ao objeto a transformar, referindo-se somente ao controle da reação tecnologia-transformação do produto (7)". Mas, desse operário, não é esperado apenas que responda aos sinais do equipamento de modo padronizado, ao contrário, dele é demandado que invente soluções para situações imprevistas (estocásticas, não deterministas). Assim, do seu senso de responsabilidade, competência e criatividade dependem o andamento do processo e a integridade dos equipamentos quando afloram eventos não passíveis de previsão (B). Aos técnicos e engenheiros, por outro lado, a diminuição dos níveis hierárquicos nas empresas, a crescente informatização dos bancos de dados e a necessidade de interagir com igual poder com os trabalhadores de produção, novas competências e atitudes são enfatizadas.

Entretanto, é necessário ressaltar que o uso de equipamentos que incorporam tecnologia de ponta não é incompatível com o emprego de trabalhadores sem qualquer formação realizando tarefas parciais na produção e que tampouco as formas de gestão participativas são universalmente encontradas nas empresas. A qualificação do trabalhador não é determinada diretamente pela tecnologia mas por um conjunto de fatores entre os quais deve ser enfatizado a própria organização e modo de funcionamento da instituição escolar. A ampliação do tempo de escolarização médio, novas metodologias de ensino

que incentivam a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a democratização da gestão escolar estimulando o aluno a discutir e a tomar decisões junto com outros membros da comunidade escolar etc, também têm exercido um impacto importante sobre a organização do local do trabalho de modo a valorizar as habilidades e conhecimentos que o trabalhador desenvolveu na escola (9).

A conjunção do emprego de novas tecnologias e de formas de organização e gestão participativas no local de trabalho têm valorizado novas competências do trabalhador. Na literatura específica (10), as seguintes competências, saberes e atitudes são apontadas como especialmente relevantes:

1. Iniciativa - dinamismo e criatividade que permitam ao trabalhador agir e pensar por si mesmo;

2. Cooperação - interação construtiva com outros visando a atingir o mesmo objetivo;

3. Trabalho em grupo - capacidade de interagir no seio de grupos de trabalho;

4. Formação mútua - disposição para aprender e de ensinar os seus pares continuamente;

5. Avaliação do produto de trabalho durante o processo produtivo;

6. Comunicação - boa utilização da comunicação oral, escrita, cinética e gráfica, e aptidão para ouvir, ler, compreender corretamente as mensagens recebidas;

7. Raciocínio - produção de argumentos lógicos, indutivos e dedutivos;

8. Resolução de problemas - identificar problemas, pesquisar diferentes soluções possíveis e analisar e escolher a solução mais adequada para cada caso;

9. Tomada de decisão - intervir

no decorrer do processo de produção para evitar acidentes e diminuir a zero o número de artigos fora de especificação que seriam refugados ou necessitariam retrabalho.

10. Disposição ao multiculturalismo - possuir atitudes de respeito para com pares provenientes de outros meios sócio-culturais e capacidade de criar a partir dos saberes produzidos em meios culturais diferentes dos seus;

11. Obter e processar informações - possuir habilidades e conhecimentos para acessar informações sistematizadas (bancos de dados, manuais, etc.) e não-sistemáticas (conhecimentos pessoais obtidos na rede de relações informais em que se insere) e utilizá-las para a solução de problemas;

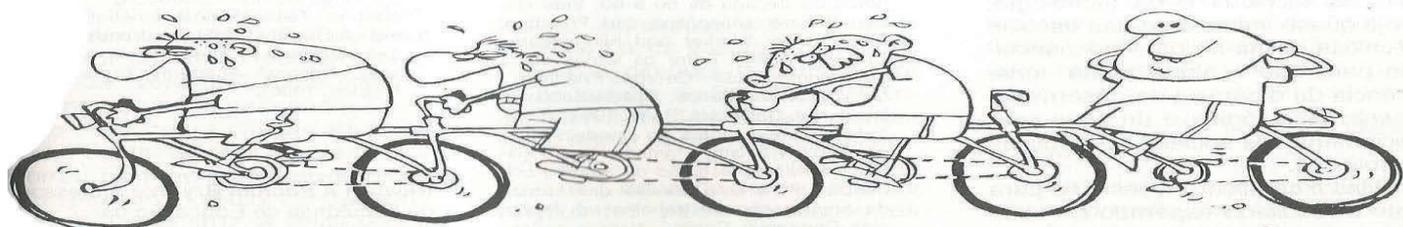
12. Planejar - capacidade para participar no planejamento do trabalho cooperativo.

A democratização da sociedade e o afloramento das reivindicações dos movimentos sociais organizados - sindicatos, ecológico, associações de sem-teto e sem-terra aportam problemas cuja solução passa pela introdução de novas formas de gestão nas instituições públicas, que possibilitem a participação da sociedade no processo de tomada de decisão, e de inovações tecnológicas que viabilizem a satisfação dessas necessidades manifestas. Diminuir o preço da construção de moradias confortáveis, resolver o problema do tráfego e transportes que inferniza a vida dos cidadãos e encarece os produtos, viabilizar a utilização de fontes renováveis e não poluentes de energia, encontrar novas formas de processamento do lixo e esgoto urbanos nas proximidades da fonte de sua geração de modo a não transferir problemas para outros espaços, melhorar a qualidade

e diminuir os preços dos bens de consumo e equipamentos de uso coletivo eliminando no projeto as prováveis fontes de risco para o usuário, aumentar a produtividade agrícola sem ofender o meio ambiente etc.. são algumas das demandas que exigem inovações tecnológicas possíveis de serem obtidas tendo como base o acervo de conhecimentos já disponível.

A formação de trabalhadores com capacidade de inovar, de identificar problemas, encontrar as suas soluções e capaz de implementá-las é, assim, um imperativo para o desenvolvimento econômico além de ser condição necessária para a construção de uma sociedade democrática. Essas demandas de formação do trabalhador põem como desafio para os educadores a transformação dos currículos e metodologias de ensino em vigor nas instituições escolares. Promover essas transformações cabe aos profissionais engajados no ensino em geral e no profissional, em especial. Entretanto, os estudos sobre inovação tecnológica e organizacional e a pesquisa educacional, embora não apresentem fórmulas, constituem um fundamento valioso para esse trabalho.

A literatura especializada aponta que as novas tecnologias têm em comum o fato de nascerem em áreas não abarcadas totalmente por uma única disciplina acadêmica, ao contrário, são de natureza essencialmente multidisciplinar e têm nascido comumente nas suas interfaces (microeletrônica, biotecnologia, etc.). No caso da elaboração do projeto do produto, as exigências de variedade, adaptabilidade ao uso e forma estética tem ensejado uma estreita relação entre a arte e a técnica (não por acaso, os países que tem alcançado sucesso na área do design industrial são os



que mantiveram uma forte tradição de ensino artístico e de atividades artesanais na escola fundamental como a Itália, Suécia e Dinamarca). Procurar a união entre a ciência, arte e a técnica tem também um valor especial em termos pedagógicos. A teoria da aprendizagem mostra que a invenção técnica, a descoberta científica e a criação artística tem fundamentos epistemológicos comuns, e que o estímulo à criatividade em uma dessas áreas da atividade humana potencializa o desenvolvimento das outras (11). A história das técnicas, por seu lado, indica que as novas tecnologias surgem tanto de uma ruptura com os conhecimentos já estabelecidos (com os “paradigmas tecnológicos”), como através de um processo evolutivo em que uma soma de pequenas melhorias e desenvolvimentos é feita sobre a técnica já consolidada. Mostra também que, a implementação de novas tecnologias ocorre através da incorporação de conhecimentos já consolidados em outras áreas (12). O estudo da história das técnicas e da tecnologia, hoje quase inexistente nas escolas técnicas, torna-se uma necessidade para que o aluno tenha consciência da dinâmica do desenvolvimento tecnológico e de seus condicionamentos sociais, econômicos e políticos.

Mas é condição necessária para que o resultado esperado do ensino da história das técnicas e para que o processo de criação ocorra, que se supere a justaposição de disciplinas em compartimentos estanques, segmentadas entre a “formação geral” de natureza científica e humanista e a “formação especial” técnica. O desafio aos educadores é, portanto, o de estabelecer currículos fundamentados na inter-relação entre as disciplinas e atividades. Uma via promissora nesse sentido é o de se organizar atividades em torno de projetos de pesquisa sobre temas relevantes para o aluno que exijam o concurso de conhecimentos de diferentes áreas e que ponham o aluno e os professores em contato com os diversos locais onde também se dá a produção do conhecimento - fábricas, escritórios, fazendas, universidades e institutos de

pesquisa.

### Referências Bibliográficas

1. Análise das origens, estrutura e difusão do sistema Taylor, elaboradas sob diferentes enfoques e complementares são encontradas nas seguintes obras: Hiry Braverman - Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Zahar Ed. (Rio de Janeiro, 1975). Benjamin Coriat - L'Atelier et le Cronométré, Christian Bourgois, Ed. Paris, 1979). Alfred D. Chandler Jr. - The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business. Harvard University Press (Cambridge, Mass., 1977). Dan Clawson. - Bureaucracy and the labor Process. The Transformation of the U.S. Industry, 1860-1920. Monthly Review press (Nova Iorque, 1980), Maurice de Montmollin e Olivier Pastré (Org.) - Le Taylorisme, Éditions La Découvert (Paris, 1984).
2. Sobre o trabalho do IDORT, vide Alvaro Tenca - Razão e Vontade Política. O IDORT e a Grande Indústria nos Anos 30. Tese de Mestrado em História, UNICAMP; Campinas, 1987. Sobre o ensino ferroviário e o SENAI, vide nosso estudo in Newton A. P. Bryan - Educação e Processo de Trabalho. UNICAMP, 1983.
3. Muitas das propostas atuais de reorganização do trabalho são encontráveis em obras da década de 50 e 60. Vide Robert Blauner (Alienation and Freedom: The Factory Worker and his industry. Chicago, 1964). Entre as várias obras de Friedman, vide - Georges Friedman Le Travail en Miettes. Spécialisation et loisirs. Ed. Gallimard (Paris, 1964; 1a. ed. 1956). Os elementos do “modelo japonês” do “taylorismo” também foram inspirados nesses estudos de autores ocidentais. Para uma análise das formas de organização do trabalho no Japão, vide Bnehamin Coriat - penser a “envers”. Travail et Organisation dans l'Entreprise Japonaise. Christian Bougois Éditeur (Paris, 1991).
4. Vide K. Marx - O Capital. A Crítica da Economia Política - Civilização Brasileira (Rio de Janeiro, 1975). livro 1, cap. XI
5. Dosi mostrou claramente a insuficiência explicativa das teorias da inovação embasadas apenas nas demandas do mercado (“demand-pull”) ou na dinâmica autônoma da tecnologia (“technologypush”) e propõe uma teoria baseada na existência de paradigmas (no sentido khuniano do termo) e de trajetórias tecnológicas que determinam a direção das mutações técnicas. Vide Giovanni Dosi “Technological paradigma and technological trajectories. A suggested interpretation of the determinants and directions of technical change” Research Policy 11 (1982).
6. Um caso exemplar de mudança técnica motivada pelo conflito entre o capital e trabalho é o do desenvolvimento e difusão das máquinas-ferramenta com comando numérico. Vide David F. Noble Forces of Production. A Social History of industrial Automation. Oxford University Press (Nova Iorque, 1984),
7. II Manifesto (11/1986), cit. por André Gorz - Les Métamorphoses du travail. Quête du sens. (Critique de la raison économique). Eds. Calilée (Paris, 1991), p.99.
8. Cf. Louis E. Davis e James C. Taylor “Technology and Job Design” in - Design of Jobs. Goodyear Publishing Co. (Sta. Monica, 1979). Vide também a - análise de Larry Hirschhorn - Beyond Mechanization: Work and Technology in a Postindustrial Age. MIT. Press (Cambridge, Mass., 1984).
9. Vide o estudo sobre essa relação nos EUA realizada in Martin Carnoy e Henry M. Levin - Escola e Trabalho no Estado Capitalista. Cortez Ed. (São Paulo, 1987).
10. Vide, entre outros estudos, H. Levin e R.W. Humberger (1989); Keith Pavitt - “The objectives of technology policy” Science and Public Policy, vol. 14. No. 4 (agosto, 1987).
11. Vide o clássico estado-manifesto de Jerome Bruner - O Processo da Educação e especificamente. O seu ensaio “The Act of Discover In “On Knowing Essays for the left hand. Harvard University Press (Cambridge, Mass. 1979).
12. A viabilização da propulsão a jato, por exemplo, ocorreu pela incorporação das técnicas de produção de turbinas a vapor. Vide Nathan Rosenberg - “The impact of Technological Innovation: A Historical View. In Ralph Landau & Rosemberg (eds.) - The Positive Sum Strategy. National Academy Press (Washington, 1986).

---

**Newton A. Paciulli Bryan é professor da Faculdade de Educação da UNICAMP**

# DOM PEDRO CASALDÁLIGA

## Bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT

**N**a tarde ensolarada de 25 de maio de 1993, chegamos à cidade de São Félix do Araguaia e percorremos as ruas de terra entre o pequeno Hotel Xavante e a “casa do bispo”, igual a tantas outras do lugar. Percorremos toda a residência, pois as portas estavam abertas, chegando a um “puxado” nos fundos que funciona como “escritório” do bispo. Dom Pedro estava sentado em frente a uma mesa pequena e simples e nos recebeu imediatamente para a entrevista. Eram 14h 40. Durante mais de três horas, estivemos juntos conversando. O bispo fez questão de mostrar cada canto de sua casa, uma das mais pobres do povoado.

❑ **Universidade e Sociedade - Dom Pedro, quando o senhor chegou aqui, como era a organização popular dessa região?**

**Dom Pedro Casaldáliga** - O povo vivia isolado e sem qualquer organização. Não havia nenhum tipo de comunicação, nem papel, nem telefone, nem ônibus. Uma das primeiras providências que tomamos foi publicar um “boletim” com o nome de ALVORADA. Esse nome foi escolhido porque era o nome da “voadeira” (uma espécie de lancha) usada pelo padre Francisco Jentel para chegar até aqui. Padre Jentel foi expulso do país e morreu na França. Nosso jornalzinho tinha um símbolo: um pequeno galo com uma cruz. A Rede Globo passou para todo o

país, no seu noticiário do horário nobre, como se o galo fosse a foice e a cruz o martelo, vinculando o boletim e a Prelazia ao comunismo marxista. Pequinês. Com a nossa chegada, começou a presença estruturada da Igreja nessa região.

❑ **Em que condições o trabalho foi iniciado?**

Nos primeiros anos, toda a América Latina estava em efervescência: a ditadura militar acabara de se instalar no Brasil e o latifúndio financiado pela SUDAM acabava de entrar nessa região. Nós pretendíamos construir uma Igreja nova e, de certa forma, éramos estimulados pelos resultados da Conferência Episcopal Latino-Americana, realizada em 1968, em Medellín, na Colômbia.

❑ **Quais as maiores dificuldades nesse início de trabalho missionário?**

Havia muitos conflitos de terra \_ problemas com as áreas indígenas, posseiros, peões, latifúndio \_ e o posicionamento da Igreja a favor dos pobres e marginalizados representava enfrentar as “autoridades” civis, militares, políticas e policiais, da região e do país.

❑ **E a população, como recebeu tudo isso?**

A população era fundamentalmente formada por maranhenses expulsos de suas terras pela grilagem praticada naquele Estado (dos mais depredados socialmente), por outros nordestinos e por goianos que retornavam do

nordeste. Muitos vinham em busca da “terra do sossego” preconizada pelo Padre Cícero. Muitos desses nordestinos haviam sido “chutados” pelo latifúndio e pela seca e era a “terra do sossego”, representada pela mata e pelo rio Araguaia.

❑ **Qual foi o primeiro trabalho da Prelazia?**

Por aqui, quase todos eram absolutamente analfabetos. Desse modo, nosso primeiro trabalho pastoral foi a alfabetização do povo. Utilizamos o método Paulo Freire e a palavra chave era MATA, por representar a esperança de quase todos. É interessante lembrar que a repressão militar fez uma leitura de que nós estávamos estimulando os assassínios: “MATA, MATA, MATA”. Segundo a Rede Globo, éramos “guerrilheiros, subversivos, terroristas chineses”.

❑ **Que efeitos tudo isso tinha na população local?**

A população vivia presa, tensa e desinformada. Cometemos alguns erros, como não termos respeitado a religiosidade popular, querendo abolir os valores existentes e impor os nossos. Logo fomos proibidos de entrar em áreas indígenas. Depois da campanha de alfabetização, abrimos o Ginásio, construído com recursos vindos do exterior e com a ajuda de muita gente daqui, do povo mais pobre. O governo pagava apenas, e muito mal pago, o salário dos funcionários.

❑ **O que representou o Ginásio para o povo dessa região?**

Embora eu tenha restrições quanto à Igreja possuir colégios e hospitais, pois prefiro que a Igreja seja fermento na educação e na saúde e não procure substituir a sociedade, naquelas circunstâncias era imperioso abrimos o Ginásio. Para o povo isso representou a possibilidade de uma educação libertadora numa escola que procurava respeitar a individualidade dos alunos. Logo



a repressão caiu em cima de nós e fomos obrigados a fechar o Ginásio. Nossos professores foram perseguidos e alguns foram presos.

❑ **Quem eram os professores?**

Eram agentes de pastoral, principalmente da área de Campinas, antigos seminaristas e alguns padres. Nos momentos mais difíceis sempre pudemos contar com muita ajuda.

❑ **E no Brasil, de onde vinha a ajuda?**

Dom Fernando, arcebispo de Goiânia, patriarca que enfrentou a repressão com muita coragem, foi sempre um padrinho dedicado (ele presidiu a minha sagração nas águas do Araguaia, em 1971). E Dom Tomaz Balduino esteve sempre presente, também. Muitos outros bispos e pessoas importantes da sociedade civil manifestavam solidariedade. Essa nossa igreja, em São Félix do Araguaia, tornou-se uma Igreja na Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social.

❑ **Dom Pedro, como fica o sentido da celebração da eucaristia diante das desigualdades sociais, da miséria? Não existe, aí, uma contradição**

**insuperável?**

A celebração eucarística é a memória real do corpo dado, do pão repartido, do sangue derramado a favor de muitos, na verdade, de todos. Onde não há partilha, não há eucaristia. Onde não há doação, não há eucaristia, há sacrilégio. Infelizmente, celebramos a eucaristia como festividade e não como festa. Nos damos as mãos, mas não os bolsos, não as riquezas, não as oportunidades. Quando Jesus nos lembra que, antes de chegarmos ao altar, devemos superar todas as pendências com os irmãos, naturalmente ele não se refere apenas a uma possível ofensa com palavras, um soco dado, mas pode se referir a uma dívida de justiça ou a um salário mal pago ou não pago, a um privilégio excessivo. Quem acumula mais do que o necessário não reparte, não partilha e não pode celebrar a eucaristia, não pode comungar.

❑ **Estamos prestes a iniciar uma revisão constitucional e muitos pretendem que ela seja ampla. Por outro lado, setores conservadores pretendem eliminar algumas das poucas conquistas obtidas pelo movimento social organizado,**

***principalmente em relação a instrumentos de luta pela melhoria da qualidade de vida de nosso povo. Como o senhor vê essa questão?***

Paramim, a Constituição de 1988 é muito elitista, pouco popular. Não atende aos interesses do homem do campo, esqueceu a saúde, a educação e, até mesmo, a própria defesa do país frente aos poderes transnacionais. Sou de opinião que esta “revisão constitucional” deve estar limitada às exigências do resultado do último plebiscito e de forma alguma poderá retirar direitos elementares já adquiridos. Entendo que a Constituição de 1988 não contemplou medidas para implementar uma reforma agrária consistente; e isso não irá ocorrer devido ao fato de que, no Congresso, temos apenas uma minoria de políticos honestamente voltados para o interesse do povo.

***No próximo ano, teremos eleições para presidente da república, deputados federais e estaduais, senadores e governadores. Qual a sua opinião sobre estas eleições? Há possibilidade de avanços substantivos?***

Há bastante decepção no meio do povo. E muita descrença nos políticos. Naturalmente, os meios de comunicação continuam fazendo seu jogo. O povo está numa de sobrevivência. Se não fosse obrigado a votar, acredito que uns 70% não votariam. Eu tenho esperança de que não se eleja, para a presidência, um novo Collor e que em algumas áreas se afirmem políticos, deputados e senadores, mais voltados para o povo. No caso de governadores, a coisa já é diferente pois se trata de cargo mais controlado. Se entrasse na presidência um político que, pelo menos, não fosse declaradamente corrupto, que tivesse suficiente sensibilidade para as emergências maiores, talvez acertássemos a casa para as futuras eleições. Não

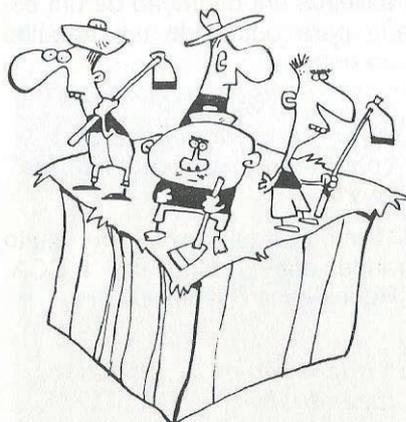
penso que se possa sonhar para o ano próximo com uma estrela muito nova, como o Lula. O que não impede que se faça uma grande campanha. Já disse que se deve viver e trabalhar sempre utopicamente.

***Em sua opinião, quais as perspectivas para o Brasil num futuro próximo?***

O povo brasileiro é dos mais pacientes do mundo. Dizemos aqui que o sertanejo é um forte. Eu digo: sertanejo é um forte de paciência. Eu tenho dito muitas vezes que o Brasil será o último país do mundo a fazer a revolução. São muitos “brasis”, você sabe, é um país imenso, muito rico, com diversidades culturais significativas. Os grandes espaços vazios impedem que se produza entre nós o “efeito dominó”, um conceito da revolução popular. Agora, eu vejo um significativo crescimento da consciência popular que tem se traduzido na organização dos sindicatos, nos Partidos, e nos movimentos populares como um todo. Penso que não seja possível piorar muito. Acho que deveremos melhorar, necessariamente.

***Estaria havendo, então, uma certa acomodação à “ordem constituída”?***

Isso não significa que estejamos já livres de certas convulsões: os assaltos se multiplicam como se multiplica a degeneração ético-



social. A gente fica olhando assim, com um certo terror, o futuro de nossa infância e de nossa juventude. Muitos menores abandonados e muita juventude marginalizada. Os marginais, em geral, são, sobretudo, marginalizados. Por outro lado, devemos considerar que o Brasil não deixa de ter uma hegemonia natural no continente. O futuro da América Latina está ligado ao futuro do Brasil.

***O senhor dizia que o Lula significa uma esperança de transformação real e, ao mesmo tempo, manifestava apreensão quanto à possibilidade de sua eleição à presidência da república...***

O Lula tem hoje uma plataforma boa e é bom de urna, sem dúvida. Inclusive, eu reconheci isso em recente entrevista à “Isto É”, com comentários simpáticos a expressões de Lula que outros, talvez, qualificaram como populismo religioso. Eu tenho a impressão que o Lula tentaria fazer o mínimo que o povo brasileiro está pedindo: reforma agrária mais ou menos séria, uma reforma salarial e um digno e sério diálogo com o FMI. Além disso, acho que ele poria um freio no pagamento da dívida externa \_ os 11 bilhões de dólares, que pagamos todo ano. Você sabe que a dívida externa é a máxima guerra, a mais mortífera que já existiu na história humana. As outras guerras e os outros massacres são brincadeiras frente à mortandade provocada pela dívida externa no Brasil, na América Latina e em todo o terceiro mundo. Assim, acho que é praticamente impossível que o poder econômico, as transnacionais e os grandes lacaios subservientes, aproveitadores do próprio país, permitam um presidente que queira implementar estas medidas.

***E como eles impediriam a eleição desse candidato?***

Dinheiro não faltará. Eles têm o controle dos meios de comunicação

e hoje, você sabe, a eleição se faz, pelo menos uns 70%, pela mídia. Não faltariam as pressões e as ameaças.

**❑ Em que poderiam consistir tais pressões e ameaças?**

Em última instância, poderia ser que não faltasse um tiro ou um "acidente" provocado, um helicóptero, um avião ... Evidentemente se evitaria um tiro direto porque, senão, teríamos mais um mártir.

**❑ Mas, e se tal candidato acabasse sendo eleito?**

Não sei se é uma visão pessimista.

Eu penso que mesmo ganhando o Lula, "pobre Lula", haveria dificuldades para a escolha de ministros... O Lula poderia sofrer, logo no início de sua gestão, uma greve de caminhoneiros ou semelhantes. Sei lá.

**❑ Quem poderia ser, então, o novo presidente?**

Parece que já estão preparando substitutos menos populares, menos irritantes.

**❑ U.S. - Mas, eles terão tempo de preparar um novo "Collor"?**

Dizem que estão preparando ...

**❑ Henrique Cardoso, o atual ministro da Fazenda?**

O Fernando Henrique... Em todo caso, não preciso esconder, acho muito válida a candidatura de Lula e eu voto sempre a favor da utopia.

**❑ Recentemente, a imprensa divulgou "pesquisa" indicando Sarney como um dos candidatos mais votados à presidência da república. Para o senhor, o que significa isso?**

Collor foi o grande xingador do Sarney. De certo, o povo agora

votaria no Sarney, votando contra Collor. É a única explicação que eu vejo, nesse momento, como possível. Pode ser, para alguns, que o Sarney pareça mais experiente, não apareceu como um aventureiro e não foi exibido. Também não foi o Collor o único diabo desse país, como, de outro lado, o Sarney também não mandou, nem tinha condições de mandar. Outros já estão dizendo, de modo mais inteligente e mais a

exigências legais. Muitas das terras das fazendas são terras dos Xavantes, o que tem causado grande tensão na região. Temos, também, muitas fazendas médias. É bom lembrar, ainda, que hoje, na América Latina, muito tipicamente no Brasil, as oligarquias rural e agrária se confundem com as oligarquias industrial e bancária. Temos por aqui, fazendas do Sílvio Santos, a Tamakawi, por exemplo. Também a Volkswagen

tem a sua fazenda, no vizinho Pará. Quando chegamos aqui, a Suyamisu já tinha um milhão de hectares. Por outro lado, com muita frequência, não se sabe em que medida uma empresa

é dona de uma fazenda uma vez que esta é dividida em lotes que ficam em nome de várias pessoas.

**❑ E os problemas sociais na Prelazia? Há miséria?**

Não temos o drama das grandes cidades. Aqui ainda se pode encontrar moradia, ainda se pesca no Araguaia, se pode plantar um pé de mandioca. Aqui ainda estamos na glória, é o que penso sempre que retorno de São Paulo e do Rio.

**❑ E a tão falada crise do socialismo, as mudanças no leste europeu?**

O socialismo que eu sonho é o socialismo utópico, não teve crise nenhuma. Achei muito bom a crise no socialismo real que deixou de ser socialismo. Vivemos uma crise no sentido de sabermos ajustar melhor a própria utopia com o realismo. Estou cada vez mais convencido de que sem a socialização da terra, da saúde, da educação e da comunicação, não haverá justiça e não haverá democracia.

**❑ U.S. - Dom Pedro, e a social-democracia, o neoliberalismo?**

## a dívida externa é máxima guerra, a mais mortífera

gosto da modernidade econômica transnacional, que o Fernando Henrique seria o candidato.

**❑ Dom Pedro, e a concentração de renda em nosso país?**

O Brasil é um dos países, ou talvez o país, de maior diferença entre os maiores e os menores salários. No Brasil ocorrem, simultaneamente, a concentração da terra, da renda, do capital, da moradia e da estabilidade. Outro grave problema no Brasil, como em nenhum outro país, é a migração interna. Há dois anos a pastoral do migrante detectou 50 milhões de brasileiros em migração de um estado para outro, de um trabalho para outro.

**❑ Aqui na região da Prelazia, como está a concentração de terra?**

Temos aqui fazendas muito grandes como a Codeara, a CCA, a Reunidas, a Suyamisu...

**❑ E quem são os donos dessas fazendas?**

A Suyamisu pertence a uma empresa mista italiana de petróleo. Com alguns sócios brasileiros, de menor categoria, para cumprir

Eu não acredito na social-democracia, eu acredito na democracia socializadora, socializada. O neoliberalismo é a exasperação do capitalismo, do privado e do privatizador. O neoliberalismo é a canonização do personalismo egoísta e a degradação da comunidade. Os Estados Unidos reconhecem, hoje, que têm cerca de 33 milhões de pobres dentro de casa. A queda do socialismo real trouxe muitos ensinamentos e a bandeira do socialismo ainda será retomada, não apenas na América Latina, mas também no primeiro mundo. Cada vez mais, os vários mundos se

tornam um mundo só. Mesmo que o primeiro mundo imagine que pode prescindir de nós, os “novos bárbaros”, o invadiremos e o assaltaremos. Podem fechar as fronteiras e estabelecer uma cota de imigrantes. A fome é a máxima ideologia e chegará a hora em que nos sentiremos com direito pois o universo é de todos, somos uma única família humana. Nós temos “primeiro mundo” dentro de casa, também: as nossas oligarquias e as transnacionais que estão aqui. Tenho esperança, pois o Filho de Deus está vivo, que encontraremos, através de muito esforço e muito sofrimento, um caminho.

❑ **Como o senhor vê o problema das drogas?**

As drogas juntamente com as armas são os maiores negócios da humanidade, quer dizer, os dois grandes negócios da morte. Para o latifúndio, a terra acaba sendo uma espécie de capital de reserva. E quem tem dinheiro pode ter armas. Eu continuo achando que o negócio das armas é pior do que o das drogas. Eu tenho um poema dos primeiros tempos: “malditos sejam os latifúndios, malditas todas as cercas...”. Agora, o maior de todos os problemas do mundo

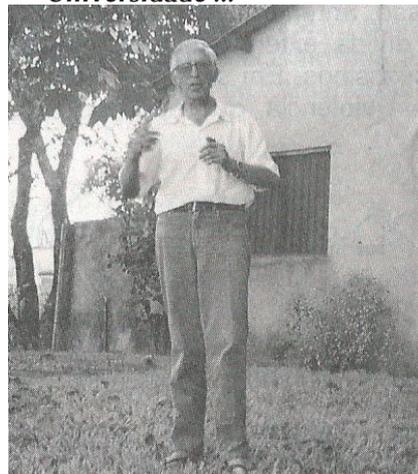
é a fome. À luz da fé cristã, como dizia o bispo mártir de El Salvador, São Oscar Romero de América, “a vida é o primeiro e o máximo bem”. Quem não tem o que comer não pode defender esse máximo bem. O povo brasileiro, hoje, vive fundamentalmente da economia informal, submersa, mas há muita gente no Brasil e no mundo que vive da economia da violência. Roubar e assaltar, hoje, são uma economia.

## há 50 milhões de brasileiros em migração

❑ **Dom Pedro, como o senhor vê a universidade no Brasil?**

Eugostaria de que a universidade fizesse jus à sua etimologia, que fosse universal, de todos e para todos. Que ela servisse, de fato, para o aperfeiçoamento intelectual e técnico a serviço da maioria da população. Que a universidade fosse até uma reserva de consciência mais aprofundada, mais sistematizada. Que ela fosse um foco de uma política nova, de potenciação da arte, da memória histórica e da cultura. Eu acrescentaria duas coisas: que a Universidade ensinasse a aprender para o povo e a serviço do povo e, também, ensinasse para o futuro.

❑ **Fale-nos sobre alguma experiência sua com a Universidade ...**



Tenho sido paraninfo em muitas Universidades de todos os cantos do país e sempre digo à rapaziada que não virem uma oligarquia privilegiada e intelectual. Saíram do povo, a maioria deles, que voltem ao povo e lhes devolvam o que foi dado pelo povo. Digo-lhes, também, que não fiquem só na ciência ou na técnica, que não esqueçam a sabedoria. Eu imagino uma Universidade bem latino-americana, bem afro-ameríndia, mestiça e crioula, bem brasileira. Infelizmente, também os padrões universitários nos são impostos, também a Universidade está se dolarizando.

❑ **U.S. - Fala-se que sendo tão grande a miséria de nosso povo, o acesso à Universidade é um privilégio de poucos, em geral filhos da classe dominante, das elites. Utilizam esse argumento para defender a tese de que a Universidade pública deve ser paga. Como o senhor vê essa questão?**

Eu defendo a gratuidade da saúde e da educação, nos seus diferentes níveis, antes de tudo, para todos. Depois que todos puderem ser atendidos com a gratuidade, poderemos discutir em que medida poderia funcionar a saúde e a educação privadas. É evidente que, nas condições em que estamos vivendo, a imensa maioria não pode estudar na Universidade porque não tem dinheiro e muitos, inclusive, porque não têm nem cérebro com desenvolvimento normal: foram gerados na fome e na miséria. Por isso eu dizia antes: primeiro o pão. A intelectualidade, diante da miséria, não deixa de ser um sarcasmo. Penso que a própria técnica e a ciência precisam ser controladas, colocadas a serviço. Como eu já disse antes: primeiro o pão. Sou contra uma Universidade do terceiro mundo e também do primeiro mundo, super-sofisticada,

# o neoliberalismo e a canonização do personalismo egóista

entrevista

com o acesso a ela sendo cada vez mais reduzido, mais elitizado, deixando de lado a educação mais elementar e uma técnica mais universal. Não aceitamos as Universidades do terceiro mundo submetidas e subservientes às Universidades do primeiro mundo. O que não aceitamos para a economia, também não podemos aceitar para as Universidades. Estamos vendo que hoje se manipula, e com que naturalidade, a própria vida humana. Estamos vivendo, por exemplo, a história das patentes ...

❑ *Como o senhor vê a questão das patentes, a lei que foi aprovada no Congresso, recentemente?*

D.P.C. - É preciso respeitar as leis da natureza. É preciso não só viver, mas deixar viver todos os povos, todas as outras espécies viventes, animais ou vegetais. "Regulamentar" a vida humana, "regulamentar" o universo, são coisas muito sérias.

❑ *O patenteamento, em alguns casos, não poderia ser encarado como um mecanismo de dominação?*

É um tipo de hegemonia que submete a maior parte da humanidade. Em épocas anteriores, dominava quem tivesse armas melhores e maiores. Agora, cada vez mais, domina quem tem a técnica em suas mãos. Tem a técnica quem tem o dinheiro e tem o dinheiro quem tem a técnica. Vai ter patente quem tiver o dinheiro e a técnica. E terá a dominação.

❑ *E o patenteamento de seres vivos. Como o senhor vê, à luz da fé cristã?*

Aí já se chega ao extremos de manipular a vida. Já se tentou uma experiência, no Japão, de criar "humanóides" com a força de um orangotango e uma mínima e suficiente inteligência humana. Seriam os "peões" ideais: não fariam greve, não exigiriam previdência, poderiam, inclusive, ser liquidados

lugar, há uma violência, que servindo a esses ídolos da morte, configura uma idolatria. A essa violência se submetem os nossos governos, nossa Constituição, servindo ao capital multinacional. Em terceiro lugar, a violência que se traduz num salário de fome, na impossibilidade de que a maioria de nossa população possa ter condições de vida dignas. Essa é uma violência institucionalizada, que mata os corpos, as almas e simultaneamente o corpo e a alma. Esse é o grande pecado.

❑ *Mas, quem são, então, os "pecadores"? Isto é, os culpados?*

Evidentemente, que o capital está no bolso de alguém. São culpados os capitalistas, os políticos que se submetem a esse esquema, os intelectuais que possibilitam que funcione esse processo, todos os que não se revoltam suficientemente contra essa dominação. Também os governantes que se submetem à cartilha do FMI: os presidentes, ministros, senadores, deputados, governadores e até o último vereador. Também todos os que compõem as forças vivas da sociedade. Com frequência, falo aos universitários que no primeiro e no segundo ano ainda são utópicos, generosos, libertadores e, após esse período, com frequência, pensam mais na empresa. O futuro deles não é o futuro do povo e sim o seu próprio, pessoal. Há um poema espanhol antigo que, falando de Cristo crucificado, diz: "todos nele pusemos nossas mãos". Todos temos responsabilidade, ainda que seja pelo silêncio e pela omissão. Se os governos do Brasil,

## o neoliberalismo é a canonização do personalismo egóista

a qualquer hora. As brigas da Igreja com respeito ao aborto, que muitas vezes são incompreendidas, em última instância parte da vontade de defender a vida. Toda vida, a vida nascente, a vida primeira, pois se eu permito manipular um embrião, eu permito manipular um ser humano pleno. Cadê o limite? Quem vai definir esse limite? O lucro? Os interesses econômicos? A prepotência? A experimentação?

❑ *U.S. - Dom Pedro, e a questão do pecado diante da miséria e da fome?*

Bem, só se pode falar de pecado para quem tem fé, fé em Deus. Para quem não a tem, falaríamos em ética ... Na verdade, há uma violência maior que é a violência estrutural. Uma violência que impede a maior parte da humanidade de viver dignamente. Por isso eu disse, anteriormente, que o FMI e a dívida externa são os maiores assassinos. Em segundo



Argentina, Venezuela e México dessem, ao menos, uma freada no pagamento da dívida externa, possivelmente os credores internacionais se veriam obrigados a dialogar de outro modo. Entendo que se um país resistir sozinho, será marginalizado.

❑ **Como o senhor está vendo, atualmente, a participação da sociedade civil e do povo na política institucional?**

Eu acho que tem melhorado muito. Também como fruto de experiências sangrentas da ditadura militar e da decepção com a política formal, a decepção com os Partidos políticos. A sociedade civil tem adquirido nova consciência política e tem aberto espaços novos. O perigo é que toda a ação da sociedade civil se transforme numa substituição dos espaços formais, fazendo o jogo do neoliberalismo que nega as funções do Estado. A sociedade civil em sua organização e o próprio movimento popular não podem negar a política formal, nem os partidos, nem os sindicatos, nem as associações de classe. Estas são mediações que devem concretizar o que o movimento popular generaliza. A ação da sociedade civil pode funcionar como festividade pública, num momento como aquele quando fomos às ruas para tirar o Collor e quando fomos pedir as "diretas". Mas, na vida regular, normal, no cotidiano da política, do trabalho, da economia, da educação, da saúde, precisamos de mediações que sejam mais permanentes.

❑ **Qual o papel da Igreja e de seus membros diante da situação em que vivemos?**

O papel da Igreja deveria ser, sempre, o papel desempenhado por Jesus de Nazaré que optou pelos mais pobres, que veio para que todos tenham vida e vida em abundância. Um bom

cristão deve ser sempre um bom militante político engajado. Negar a participação política é negar a fé, também. Seria ficar com a primeira parte do "Pai nosso" e deixar o "pão nosso". Não estou pensando em partidos católicos ou cristãos nem em democracias cristãs. Estou pensando em democracias humanas fermentadas pelo evangelho.

❑ **A Igreja sempre esteve junto**

*infelizmente, também os padrões universitários nos são impostos.*

*com os parlamentares mais comprometidos com os interesses do povo contra a pena de morte. Agora, o último catecismo, recentemente divulgado, aceita a pena de morte e, segundo alguns interpretam, até a defende. O que mudou na Igreja?*

Foi uma falha séria do novo catecismo que contradiz a própria palavra de Jesus que veio para que todos tenham vida e vida em abundância. Que não veio tirar a vida de ninguém e sim para dar a vida e para dar a própria vida. Não é verdade que o novo catecismo defenda a pena de morte. Ele diz que em circunstâncias extremas, dentro de uma tradição, se poderia admitir a pena de morte. Eu sou totalmente contrário à pena de morte em quaisquer circunstâncias. Inclusive estamos, na CNBB, há muito tempo, condenando o intento de aprovar a pena de morte e, nesse sentido, o novo catecismo nos fez um péssimo serviço. Amaral Neto já o utilizou.

❑ **E quais as consequências disso?**

D.P.C. - O novo catecismo é simplesmente um catecismo. Nem menos, nem mais, para os bispos e para os catequistas. Pretende-

se que ele seja universal. É difícil imaginar um catecismo universal se se quer respeitar o pluralismo e o não controle da fé. Não é novo porque dá uma doutrina bastante tradicional e, inclusive, não opta por nenhuma teologia que são várias e todas legítimas. A teologia da libertação, por exemplo, está deixada de lado e o terceiro mundo está muito pouco presente no novo catecismo que é bastante europeu, bastante elitista. O novo catecismo não é o evangelho. É um livro oficial, merece todo o respeito. É uma referência, nem menos, nem mais.

❑ **Dom Pedro, sua palavra aos docentes ...**

Gostaria de pedir aos amigos docentes, irmãos e irmãs, que sejam sempre bons discentes, também. Que aprendam da história, do povo. Que aprendam dos pobres. Como cristão, posso pedir que aprendam de Deus, que é de todos e para todos, que é pai e mãe, que não condena ninguém, que tenta salvar todos e tudo e que está a serviço, mesmo sendo Deus. Penso que os bons docentes deveriam encarnar, ainda mais, as culturas dos povos e se engajar mais nas lutas do povo. Descer o mais possível das cadeiras para as ruas, para os becos, na cidade e no sertão. Diria a eles, também, que não se cansem, que não sejam nunca poetas mortos, que sejam sempre poetas vivos. O Mestre pode ser um bom exemplo para todos os mestres.

❑ **O senhor tem "guarda-costas"?**

Sim. O próprio Deus.

Entrevista concedida a Roberto Abreu, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e 1º tesoureiro da ANDES-SN (gestão 92-94).

# Ensino de Graduação e Currículo \*

*Ildeu Moreira Coelho*

**E**m termos históricos e culturais, nosso ensino superior é profissionalizante desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808. Antes da reforma de 1968, porém, essa profissionalização se dava no interior de uma unidade fundamental: o curso, ministrado numa Faculdade ou Escola específica, num regime seriado anual. Ao ser criada em 1920, a universidade brasileira praticamente se limitou ao desenvolvimento das atividades de ensino. Essa supremacia, e na maior parte das vezes exclusividade, do ensino na existência da universidade estava presente inclusive em sua estrutura. Cada Escola ou Faculdade possuía um ou mais cursos que lhe conferiam a identidade e, através de vestibular específico, selecionava os candidatos às vagas que oferecia.

A realidade do movimento estudantil e da turma - espaço fundamental de "convivência" entre os alunos e de referência ao longo do curso - selava a unidade da formação e de certo modo contribuía para o desenvolvimento da cidadania. A existência do catedrático e do livre-docente não só estava intimamente ligada ao ensino, como expressava a proeminência deste sobre toda e qualquer atividade universitária. A realização dos cursos e a vida da universidade e das Faculdades gravitavam em torno da figura da cátedra. Seu titular se definia acima de tudo pelo direito de ensinar uma

cadeira, uma cátedra, da qual era de certo modo o dono. E quem era o livre-docente senão aquele ao qual, mesmo não sendo da universidade, se conferia o direito de ensinar, de dar um curso? Hoje o sistema de créditos e o regime de matrícula por disciplina acabaram com a "Turma" no ensino superior. O curso não é mais uma unidade de formação, não está contido numa faculdade nem garante a esta a sua identidade. O movimento estudantil perdeu parte de sua vitalidade. Os currículos se fragmentaram e a formação se tecnificou, atrelando-se ao mercado de trabalho e confundindo-se às vezes com simples treinamento. O ensino perdeu seu espaço privilegiado na universidade.

Na segunda metade deste século, em especial nos últimos trinta anos, um processo cada vez mais rápido e profundo de transformação tem se constituído em nossa sociedade. Inserida nesse contexto, a universidade também passou por mudanças significativas. Dando continuidade ao processo de modernização do ensino superior, iniciado com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947 (1), o Estado procurou, por todos os meios, transformar a universidade brasileira numa instituição a serviço de um certo projeto de desenvolvimento nacional. No final dos anos 60 e principalmente no início da década de 70, isto significou uma política deliberada de atrelagem da universidade ao

desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em sua nova fase, o que implicava num controle mais firme dos movimentos sociais, em circunscrever a luta de classes dentro de parâmetros mais civilizados (leia-se: suportáveis) e em colocar a educação, a escola, a universidade a serviço da empresa capitalista. Daí a importância e a ênfase conferidas às relações entre educação e desenvolvimento, educação e segurança nacional e educação e "comunidade". E sabemos o quanto as expressões "desenvolvimento", "nação/nacional" e "comunidade" se fundam em pressupostos e implicações teóricas e político-ideológicas bem definidas.

A reforma universitária de 1968, a implantação dos programas de pós-graduação, as ações de fomento à pesquisa, o destaque especial conferido aos programas de "extensão" (2) universitária (campi avançados, Projeto Rondon, Crutac e outros), a ênfase quase obsessiva na relação entre Universidade e mercado de trabalho e o conseqüente estreitamento dos objetivos de ensino de graduação, a fragmentação e a burocratização da instituição universitária, são expressões dessa política do Estado.

Numa visão estreita, imediatista e utilitarista da cultura, do saber e da educação, o Estado e seus tecnocratas procuraram reduzir a universidade à condição de agência formadora de mão-de-obra submissa aos interesses do capital.

Sob o pretexto de modernizá-la para melhor atender às necessidades do “desenvolvimento” impuseram-lhe uma reforma que melhor atendia às necessidades do processo da acumulação. A decantada necessidade de formação de mão-de-obra qualificada, isto é, de técnica capazes de executar um saber importado dos centros hegemônicos do capitalismo, reforçou o caráter profissionalizante dos cursos universitários, especialmente nas áreas das ciências aplicadas.

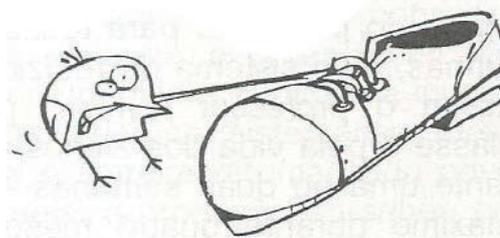
Reduzida a um aglomerado de escolas, todas de certa forma profissionalizantes, a universidade viu-se na contingência de, acima de tudo, preparar jovens para um mercado nem sempre elástico e promissor. Sua função primeira seria formar profissionais para o setor empresarial e a burocracia do Estado, capazes de, dentro dos princípios da ordem e da segurança nacional, contribuir para o desenvolvimento, o progresso do Brasil, e, se possível, capazes também de produzirem novas tecnologias para o setor industrial. Nesse contexto, a dúvida, a reflexão, o questionamento, a filosofia, o trabalho teórico - sem os quais não há como se falar em universidade, em ciência - são colocados em segundo plano, vistos sempre como suspeitos, uma perda de tempo. Quando muito tolerados, mas sempre sob controle. O que impera são os saberes especializados, a fragmentação do conhecimento e do ensino. O saber reduzido a informação/erudição, o privilegiar da prática em sua imediatez, o culto dos aspectos considerados práticos.

A universidade, porém resistiu como pôde a tudo isso que negava a possibilidade de sua construção como espaço da teoria. da reflexão e da crítica de toda a produção social e de invenção de alternativas para o enfrentamento dos problemas que a existência coletiva e individual nos apresenta. Sucumbiu algumas vezes, não encontrando forças para enfrentar a truculência do regime e o rolo compressor das idéias e dos interesses dominantes. Sob formas

diferenciadas, resistiu, protestou contra tudo o que sufocava e impedia de existir e desempenhar suas funções. Não desfalçou, não se deixou destruir por completo, procurando manter-se viva, participante, responsável, questionadora. Jamais permitiu que seus ideais, seus projetos desaparecessem, em especial que ela mesma deixasse de ser um projeto, uma realidade em construção. O Estado, entretanto, manifestando mais uma vez sua intolerância, seu descompromisso para com a educação e a cultura, sua irresponsabilidade para com o futuro de nossos jovens e da própria sociedade, tem reiteradamente procurado se desvencilhar das universidades federais, diminuindo seus recursos, degradando as condições gerais de sua existência, submetendo seus docentes e servidores técnico-administrativos a salários aviltantes.

A partir da reforma de 1968, a universidade se estruturou em função dos ramos de saber e não mais em função do ensino. A subdivisão obrigatória dos Centros, Faculdades ou Escolas em departamentos consagrou o modelo de Humboldt que concebe a universidade a partir das áreas de conhecimento nos campos de investigação. Os institutos da área básica ganharam um espaço muito grande na nova estrutura, na qual é evidente também a primazia da pesquisa e da pós-graduação.

Estruturando-se em departamento, a universidade acabou privilegiando a pesquisa, embora não tenha conseguido desenvolvê-la de forma autônoma. Contando com poucos recursos da instituição, cujo orçamento vem sendo sistematicamente comprimido pelo governo federal, principalmente no item “Outros Custeios e Capital” (OCC), a pesquisa tem ficado na dependência das agências de fomento que definem as áreas, os projetos e as equipes que receberão financiamento. Desse



modo, a universidade ficou sem condições de definir e implementar autonomamente uma política de pesquisa.

Mas, se a nova estrutura pouco tem conseguido fazer em benefício da pesquisa, suas implicações na área do ensino de graduação são sérias e preocupantes. Este se encontra fragmentado e pulverizado nos departamentos, sem que os colegiados de cursos - que muitas vezes não passam de órgãos burocráticos - de fato consigam coordená-lo. Com isso, quem perde é o ensino, ficando mais distante a possibilidade do surgimento de projetos realmente articulados, rigorosos e conseqüentes de formação dos alunos como cidadãos e profissionais. A graduação se orienta cada vez mais no sentido de formar o maior número possível de indivíduos a um custo reduzido: de treiná-los para entenderem e executarem os pacotes tecnológicos trazidos dos países mais avançados; de formar especialistas para e na aplicação de saberes importados, assessores, técnicos e consultores para os setores públicos e privados. Daí a grande ênfase na profissionalização, na formação técnica, entendidas de modo abstrato, esquecendo-se de que estas constituem na e como história. Daí o estreitamento da própria formação profissional assumida pelo viés do cientificismo, do economicismo e do tecnicismo que consideram qualquer análise ou discussão mais ampla como um desvio, uma perda de tempo.

Tudo isso tem levado à formação de profissionais que, embora possam ter uma certa competência técnica, são incapazes de compreender a realidade enquanto totalidade-processo, enquanto produção histórica. Dificilmente também compreendem que suas áreas de ação profissional não

existem isoladamente, ou ao lado das outras, e que os problemas não se reduzem a sua dimensão técnica. O curso de medicina, por exemplo, forma hoje um profissional que domina os conhecimentos fundamentais da área e é capaz de executar determinadas tarefas, sejam elas de médico generalista, sanitarista ou de especialista. Os diagnósticos, inclusive em casos bem simples, costumam ficar na dependência da realização de exames complementares e da utilização de equipamentos sofisticados. O "paciente" é em geral reduzido a um órgão doente, a um objeto que se manipula, a alguém que não conhece seu corpo e que deve seguir à risca as prescrições do médico. É silenciada, negada sua condição de homem, de cidadão, de pai/mãe que enfrenta o drama do filho doente, de alguém que busca desesperadamente a solução para a doença de uma pessoa da família numa sociedade em que a vida e a saúde dos indivíduos valem tão pouco.

Estamos formando, pois, "técnicos" em saúde e não cidadãos e profissionais que compreendam as relações entre a sociedade, a política, a economia, a educação e a saúde: que participem ativamente das lutas coletivas pela conquista desta e que não sejam coniventes com o atual quadro do "sistema de saúde" no Brasil e com tudo o que sistematicamente produz a doença. Temos encontrado dificuldades, e às vezes nem estamos preocupados, em formar cidadãos e profissionais que sejam capazes de pensar - enquanto generalistas ou especialistas - os problemas de saúde da população, de encaminhar-lhes as soluções adequadas e que saibam trabalhar em equipe, reconhecendo e respeitando a competência e a dignidade dos outros profissionais da área. Não temos conseguido oferecer à sociedade indivíduos

com uma sólida formação geral, com uma rigorosa e totalizante compreensão da realidade em que vivem e irão atuar como profissionais e cidadãos, com uma sólida e fundamentada capacitação técnica, com capacidade de raciocínio e de criação, em condições de atuar em equipes multiprofissionais, capazes de se sair bem diante de situações novas e embaraçosas (3) e que, em sua atuação, tenham sempre presentes a dimensão ética, humana, da existência individual e coletiva e o projeto de construção de uma nova sociedade,

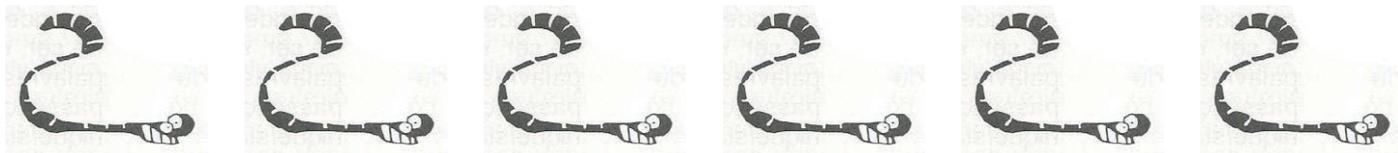
Essa compreensão reducionista e limitada da universidade, do ensino de graduação e da profissionalização está presente em todas as áreas. O problema, entretanto, não se resolve passando-se da formação do especialista para a do generalista, nem do tecnicismo para o humanismo. Aliás, este surgiu como ideal de dominação da sociedade, pela política, e da natureza, pela ciência e pela técnica. Maquiavel (1469-1527) e Galileu (1564-1642) são os dois grandes nomes que simbolizam esse ideal.

A oposição tecnicismo/humanismo, nossa velha conhecida, não toca nos problemas fundamentais do ensino de graduação. O humanismo, por exemplo, no sentido usual do termo, é irmão gêmeo do tecnicismo, sendo ambos filhos de uma sociedade e de uma razão que separam o sujeito do objeto e vêem no sujeito uma consciência, uma entidade positiva que, existindo fora e acima do objeto, do mundo, tem condições de sobrevoá-lo soberanamente, de dominá-lo, de manipulá-lo. Esse sujeito soberano ocupa, pois, o mesmo lugar do poder (também ele soberano) que, existindo fora e acima da sociedade, tem condições de compreendê-la, de conhecer seus reais interesses e o que melhor lhe convém e,

portanto, de dirigi-la, de dominá-la. Tanto a consciência-sujeito que conhece o mundo (humanismo), como o sujeito que o transforma e domina (tecnicismo), são exteriores e soberanos em relação ao mundo. Este não passaria de um dado, uma positividade, sempre ao alcance das operações da consciência e da prática. Não se pode esquecer ainda que em nome da humanidade, da civilização, as maiores atrocidades têm sido cometidas ao longo da história. Basta lembrar, por exemplo, o que se passou no Brasil no período colonial ou da ditadura militar e na Alemanha nazista.

Hoje, nem mesmo a empresa capitalista se contenta com uma profissionalização estreita de seus futuros trabalhadores, com uma qualificação imediata e tecnicista da força de trabalho (4) pela escola. Ao contrário, o capital está a exigir cada vez mais uma qualificação de longo prazo, ou seja, indivíduos capazes de enfrentar com sucesso os novos desafios que o mundo da produção apresenta a cada momento. O que então se espera da universidade é que propicie a seus alunos uma formação técnica bem mais ampla, assentada numa sólida formação geral. O que se espera do profissional e um rigoroso domínio de conhecimentos básicos, uma maior flexibilidade intelectual, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, de criação, de cooperação, de decisão, sem o que a preparação técnica específica torna-se estreita, limitada e principalmente vulnerável às rápidas transformações no mundo da produção.

Ao contrário do que às vezes se imagina, não se espera da universidade que ela forme especialistas capazes de responder a exigências bem específicas e limitadas do mercado de trabalho. Pelo contrário, a sociedade atual está a exigir a formação de indivíduos que assumam, ao



mesmo tempo, como cidadãos e como profissionais capazes de pensar a realidade existente e as respectivas áreas de conhecimento e de ação. Esses indivíduos certamente terão melhores condições para enfrentar, crítica e responsabilmente, a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos e profissionais, bem como o mundo do trabalho. Não se trata, pois, de preparar alunos para a vida social, de treiná-los para se encaixarem no mundo do trabalho, mas para compreenderem essas realidades em sua concretude, historicidade e complexidade e para recriá-las, produzindo novas formas de existência social.

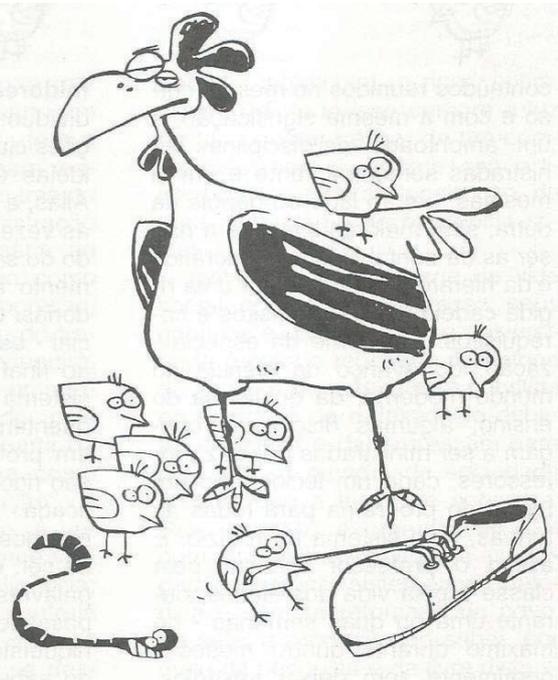
É claro que a universidade não irá transformar cada um de seus alunos em cidadãos, realidade bem mais ampla e complexa que, em grande parte, escapa aos poderes da universidade e da própria educação como um todo, por ser antes de tudo de natureza política e não pedagógica. Mas, especialmente numa sociedade profundamente desigual e autoritária como a nossa, compete à universidade contribuir, mesmo que modestamente, para a construção de novas formas de existência social e política. Essa contribuição certamente passa pelo repensar e recriar das concepções e práticas dominantes na vida social, pela superação de uma compreensão estreita de profissionalização, pela busca do sentido e da gênese do social e do político, pelo reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito do processo histórico, pela descoberta de que a construção da cidadania do outro se insere no processo de produção de nossa própria cidadania. Há, pois, uma dimensão ética, política e utópica (no sentido originário do termo) em todo esse interesse e debate sobre a formação do cidadão e do profissional no ensino universitário.

Expressão de uma sociedade e de uma política governamental autoritárias e excludentes, o ensino de graduação - onde se concentra a quase totalidade dos estudantes universitários, visto que pouquíssimos chegam aos cursos de mestrado e doutorado - ficou

relegado ao abandono, sem programas institucionais de fomento, sem status e sem espaço no interior da própria universidade. Além disso, a grande procura pelo ensino superior e a falta de uma política arrojada e conseqüentemente de criação de vagas nas instituições "públicas" conduziram a uma expansão desordenada do ensino privado, nem sempre dentro de princípios e critérios acadêmicos e éticos e na qual o ideal de construção da educação como "coisa pública" foi negado.

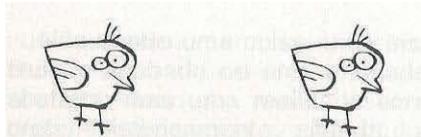
Produto de uma sociedade que pouco valor confere à educação, à cultura, ao saber e que historicamente tem visto no ensino superior o espaço de profissionalização, bem como de uma universidade que enfrenta enormes dificuldades para se constituir como instituição verdadeiramente acadêmica, o ensino de graduação muitas vezes tem se perdido em meio às novidades na esfera dos conteúdos, da organização do ensino e das metodologias, não conseguindo superar-se efetivamente enquanto rotina, repetição de rituais sob a aparência do novo, da transformação. O culto das novidades, da informação e o entregar-se às rotinas nos afastam da esfera do pensamento, da crítica, da criação, da produção do novo, da busca do sentido e da gênese do real e do próprio saber, ou seja, nos afastam da história.

A rigor, nem sempre é possível se falar hoje em "currículo" no ensino de graduação. Raramente nossos cursos possuem um projeto de formação que realmente defina o sentido do nosso caminhar, onde pretendemos chegar com os alunos e os meios para se atingir nossos objetivos. O ensino e o currículo dificilmente se constituem como um processo de busca, de investigação, de geração de saber, processo esse que tem como pólo fundante a prática social, o trabalho. No lugar de um permanente repensar e recriar da prática, de um



conjunto de atividades estruturais e articuladas que, compondo um projeto rigoroso e coerente, visam a formação dos alunos como cidadãos e profissionais, o que vemos com mais freqüência são cursos pulverizados em várias escolas, faculdades ou centros e em dezenas de departamentos, divididos em ciclo básico e profissional e que dificilmente conseguem construir sua identidade. Os professores e os alunos também foram dispersados nesse processo de fragmentação da universidade e do ensino de graduação, inviabilizando a existência de "turmas" de alunos, dificultando a convivência de mestres e estudantes entre si e uns com os outros e comprometendo o desabrochar da vida acadêmica.

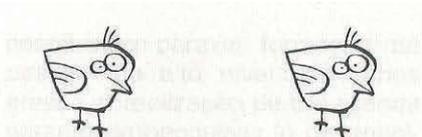
Os currículos foram reduzidos a verdadeiras "colchas de retalho" (5), a uma enorme variedade de conteúdos reunidos no mesmo curso e com a mesma significação, a um "amontoado" de disciplinas ministradas semestralmente e em si mesmas, um ao lado ou depois da outra, sem maiores ligações a não ser as da contabilidade burocrática e da hierarquia definida por uma rígida cadeia



de pré-requisitos e co-requisitos. Em nome da especialização, do avanço da ciência no mundo moderno, da qualidade do ensino, algumas disciplinas chegam a ser ministradas por dez professores, cada um lecionando um tópico do programa para todas as turmas. num sistema de rodízio. E assim o professor “passa” pela classe e pela vida dos alunos, durante uma ou duas semanas - no máximo durante quatro meses geralmente sem deixar vestígios, sem contribuir efetivamente para o processo de sua formação.

Além disso, ao retomarem de um congresso, ao concluírem o mestrado ou o doutorado, muitas vezes os professores lutam pela criação de uma nova disciplina, pelo desmembramento de outras, sempre em nome da especialização, do aproveitamento pela universidade de sua competência recém-adquirida. Uma compreensão equivocada da natureza mesma do saber e do sentido dos estudos avançados para o ensino de graduação tem levado alguns colegas a imaginar que agora devem ensinar também na graduação o que aprenderam em seus estudos pós-graduados. Essa transposição mecânica do que aprenderam num nível de ensino para o outro tem comprometido os esforços de melhoria da graduação. O número de disciplinas e carga horária dos cursos têm se elevado, em busca da “última novidade” das ciências e/ou acomodações de interesses menores de indivíduos e grupos. O currículo torna-se cada vez mais inchado, deformado, sem identidade.

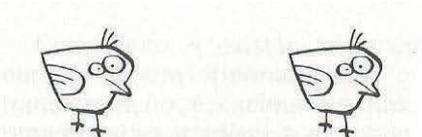
E então o que se vê com frequência é a formação de consumidores de ciência, ou seja, de indivíduos que dominam informações científicas e sabem repetir as idéias e descobertas dos outros. Aliás, a universidade se transforma às vezes num grande supermercado do saber, em que cada departamento apresenta as suas mercadorias. O aluno -



comprador potencial - escolhe o que irá consumir e ao final tudo será registrado pelo sistema de créditos. A “crítica” freqüentemente vem antes do estudo em profundidade e da compreensão rigorosa do autor ou teoria criticada. Sem condições de compreender essa “crítica” e sua razão de ser, o aluno acaba repetindo as palavras e jargões que lhe são repassados. Uma visão linear e maniqueista separa em dois o campo do saber: de um lado, o bem, as “teorias certas” e, de outro, o mal, as “teorias erradas”. Nessas condições, os alunos jamais serão capazes de compreender o processo de construção das ciências e, portanto, o próprio saber científico.

Especialização crescente e patológica, fragmentação do saber e do ensino e dogmatismo de verdade pronta e acabada caminham juntas. A palavra do especialista tende a se impor como a última, diante da qual, em nome da Razão, toda razão tem de se curvar. Áreas reduzidas e estanques do saber são às vezes guardadas como propriedade particular de indivíduo ou grupos que se consideram os únicos entendidos numa determinada micro-região epistemológica. mas não conseguem compreender nem mesmo a totalidade da existência humana na natureza e na sociedade.

Muitos não percebem que esse culto doentio à especialização nos degrada como profissionais do ensino e da pesquisa, nega nosso saber e competência, dificultando a compreensão e o controle do processo de ensinar e pesquisar. A recuperação de nossa dignidade pessoal e profissional e o próprio processo de produção da universidade como instituição essencialmente acadêmica, locus privilegiado da elaboração teórica, passam necessariamente pela ampliação de nossos horizontes intelectuais e pela reapropriação desse poder, dos quais temos sido sistematicamente expropriados.



Uma acentuada fragmentação do conhecimento, do ensino-aprendizagem conduz inevitavelmente à superposição e repetição de conteúdos, à superficialidade e à falta de rigor no trato das questões. A vulgarização e simplificação grosseira da natureza mesma do saber e de sua produção, bem como o abandono dos textos clássicos em cada área, em benefício de manuais e artigos de segunda ou terceira categoria, dificultam ainda uma compreensão totalizante do mundo físico e social por parte do aluno.

Desconhecendo o projeto do curso que fazem- inclusive porque na maior parte das vezes este simplesmente não tem um projeto explícito - não sabendo para onde caminham e entrando em contato com um saber “solto”. separado em partes e apresentado como pronto e acabado, os alunos geralmente não vêem sentido no que fazem, se desinteressam pelo estudo e freqüentemente o abandonam. Perdidos no meio desse cipóal, vêm seu curso e sentem suas mentes transformadas num verdadeiro “samba do crioulo doido”. Nestas circunstâncias a aprendizagem, o exercício do pensamento e a compreensão do processo histórico de produção e transmissão do saber ficam mais difíceis e o máximo que se consegue é repassar aos alunos informações isoladas, treiná-los em determinadas habilidades, adestrá-los como mão-de-obra, mas jamais formá-los intelectualmente, ensina-los a pensar, a questionar, a compreender o real enquanto totalidade concreta e a recriá-lo.

Sem entender o sentido do que devem estudar e a razão de cada disciplina, programa ou bibliografia, os alunos caminham para a formatura quase que por uma fatalidade inercial, sentindo-se cada vez mais inseguros. O que deveria ser um desafio, a busca do desconhecido, algo que dá prazer, acaba se transformando numa rotina enfadonha e cansativa, um



fardo, um peso a ser suportado quando parece não haver outra alternativa. Para uma parcela significativa dos alunos e dos professores o estudo deixou de ser um projeto pessoal, pleno de sentido, para se converter numa obrigação, da qual se escapa sempre que possível. E, então quando se atinge a frequência mínima exigida pelo Regimento Geral da Universidade e/ou uma média que o dispensa do exame final de uma determinada disciplina, o aluno muitas vezes não vê motivos para continuar frequentando as aulas e estudando o conteúdo. Afinal, já tem frequência suficiente, já passou nessa disciplina!

A degradação, de forma e com intensidades variadas, atinge o trabalho do aluno e do professor, transformando-o num rito, no cumprimento de determinadas formalidades. O ato de ensinar muitas vezes se reduz a uma rotina burocrática, para a qual não se exige maior competência e dedicação por parte dos professores, salários dignos, bibliotecas e laboratórios equipados. O ensino de graduação tende, pois, a se definir como o espaço dos professores medíocres, enquanto a pós-graduação se firma como o lugar dos professores competentes, dos pesquisadores. A pesquisa, por sua vez, tende a ser vista como desnecessária ao exercício da docência na graduação, um luxo, algo que o professor faz se tiver condições e se quiser. Seu território específico seria a pós-graduação, onde, na melhor das hipóteses, ele se refugia (6), sendo assumida em geral como um fim em si mesma, sem maiores preocupações com o ensino.

Fragmentados o saber, o ensino, a pesquisa, o currículo, a universidade, torna-se necessário um poder externo, um olhar de fora e do alto (o administrador), para reagrupar o que foi arbitrariamente compartimentado. A administração surge, pois, como necessária ao funcionamento da instituição,

como garantia da ordem, do progresso, da produção, da eficiência, do trabalho coletivo. Jamais conseguirá, entretanto, constituir como uma totalidade o real fragmentado, pois ela se torna necessária a partir da divisão deste e se define como possibilidade de "integração" e controle do que foi dividido. A burocracia se amplia, consome verbas, tempo, espaço e inteligência, na tentativa de realizar o controle da instituição. A vida acadêmica se burocratiza, se tecniciza e se despolitiza cada vez mais e a universidade assume a ótica empresarial, passando a se avaliar do ponto de vista da administração, da produtividade, da eficiência, da quantidade, como qualquer outra empresa.

Longe, porém, de ser uma empresa, uma instituição acadêmica. Pensá-la de forma empresarial e agir como se não passasse de uma empresa muitas vezes mal administrada é negá-la em sua própria natureza, em sua especificidade, é afastar a possibilidade de se construir como academia. E é o que fazemos quando assumimos a lógica da eficiência, da produtividade, das necessidades do mercado, da burocracia. Ou, então, quando julgamos que o importante é a quantidade de aulas dadas ou de pesquisas realizadas, o cumprimento das formalidades burocráticas.

Enquanto instituição acadêmica a universidade é, por excelência, o espaço do trabalho teórico, da reflexão e da crítica radical de toda a produção social: o locus do pensamento, da investigação rigorosa do mundo, do equacionamento dos problemas que afligem a maioria da população: o ambiente onde se cultivam os valores acadêmicos, o trabalho intelectual, o rigor, enfim, a razão. E tudo isso sempre à luz de uma postura ética, de um compromisso com a verdade, com a liberdade e com a construção de uma nova forma de existência social.

Instituição que emerge da vida social concreta e expressa seus conflitos e contradições, a universidade recusa a repetição monótona do já dito e do já feito e se constitui no exercício da reflexão, do debate, da crítica e da expressão, para si e para o mundo, da sociedade mesma que a institui e conserva. Sua estrutura e organização têm como fim último viabilizar a investigação rigorosa, sistemática, metódica e sempre retomada do novo, ou seja, a produção do saber, por meio da pesquisa e da livre discussão das grandes questões teóricas e práticas, bem como a divulgação rigorosa e crítica desse saber por meio do ensino. À medida que consegue realizar esse objetivo fundamental, a universidade ganha identidade, credibilidade social, respeitabilidade.

Uma universidade não se reconhece, pois, pela imponência do espaço físico, pela quantidade de professores, alunos e cursos, pela estrutura administrativa, nem pelo pelo ágil funcionamento de sua máquina burocrática. Pelo contrário, ela se constrói com projetos acadêmicos rigorosos, articulados e conseqüentes; com professores altamente capacitados e comprometidos com a verdade, a elaboração teórica, a produção do ensino e da pesquisa em alto nível, o avanço do conhecimento e com a construção de uma nova sociedade, fundada na justiça, na paz, na cidadania, na dignidade do homem; com alunos portadores de uma sólida escolarização anterior (7) e realmente envolvidos no estudo, na investigação, na busca da verdade. Essa construção, é claro, supõe necessariamente uma infra-estrutura adequada, em especial boas bibliotecas e laboratórios. Não sendo uma coisa, uma instituição acabada ou uma entidade abstrata, mas uma realidade concreta, historicamente situada, a universidade expressa as complexas e contraditórias relações que constituem a

sociedade da qual emerge. Nesse sentido, as expressões “universidade brasileira”, embora de uso freqüente, não se referem a conjuntos homogêneos e uniformes de instituições, mas a realidade bastante diferenciada que apenas do ponto de vista legal e formal poderiam ser consideradas como equivalentes.

Significativas diferenças existem entre o conjunto das federais, o das estaduais e o das particulares. No interior de cada um deles encontramos também universidades que são muito diferenciadas entre si.

No caso específico das universidades federais, não podemos nos esquecer ainda de que nos últimos anos elas têm sido objeto de uma ação equivocada e irresponsável por parte do Estado. Tudo parece caminhar no sentido do descompromisso deste para com a manutenção, a expansão e o aperfeiçoamento desse patrimônio de toda a sociedade, bem como do seu sucateamento e desmoralização. Sem dúvida, elas têm problemas internos, a nível da administração acadêmica, dos corpos docente, técnico-administrativo e discente. Tais problemas dificultam o surgimento de uma universidade realmente digna e exigem de todos nós competência, lucidez, firmeza e responsabilidade para sua superação.

Entretanto, não dá para negar que as universidades federais abrigam um número expressivo de professores altamente qualificados, de servidores técnico-administrativos competentes e de alunos que realmente estão buscando novos conhecimentos, além de uma infra-estrutura razoável em termos de espaço físico, laboratórios e bibliotecas. Tudo isso tem contribuído para a formação de pessoal de alto nível nas várias áreas, a realização de um grande número de pesquisas, o desenvolvimento de projetos interessantes e significativos e a geração de novas tecnologias

essenciais à solução de nossos problemas de forma mais autônoma. Um desafio, um compromisso ético pesa, pois, sobre todos os que têm um mínimo de lucidez, de responsabilidade histórica e de respeito para com o futuro da sociedade e das universidades federais: trabalhar para que esse patrimônio coletivo não se perca e para que estas não se deixem levar pela acomodação e pelo desânimo, mas que constituam como instituições realmente universitárias. capazes de responder às necessidades e esperanças de nossa juventude e às utopias presentes na existência social.

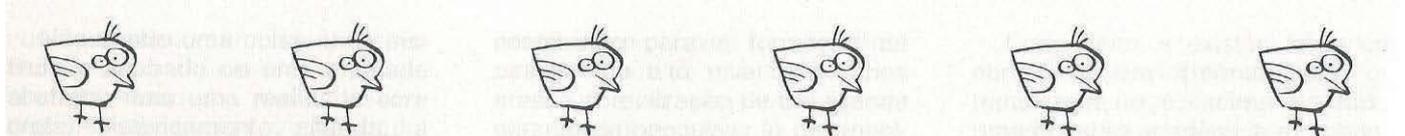
Assumir esse desafio implica também em construir uma política de graduação realmente sólida, rigorosa do ponto de vista teórico, coerente e articulada a um projeto maior de sociedade, de educação e de universidade. E que, acima de tudo, não seja apenas enunciada nos discursos, nos documentos oficiais, mas assumida pela maioria como uma prática realmente nova, um processo de produção do ainda não existente, mas exigido pela realidade atual. Cabe a cada Universidade, no exercício de sua autonomia (8) e responsabilidade históricas e tendo em vista a política nacional para o setor (9), definir com clareza o espaço do ensino de graduação na vida acadêmica. os rumos que pretende lhe imprimir, os princípios e critérios a serem seguidos na implantação dos cursos, nas reformas dos currículos, no estabelecimento das normas de acesso e permanência dos alunos: enfim, definir sua política de graduação. E principalmente no desenrolar das atividades de cada curso que essa política ganha consistência, se materializa ou não.

Com efeito, a existência de um currículo, sua permanência ou transformação é, acima de tudo, uma questão acadêmica e, apenas secundariamente, uma questão legal e burocrática de mudança do elenco das disciplinas, dos créditos

e dos pré-requisitos de cada uma ou do regime acadêmico (crédito ou seriado). Não sendo um ato ‘instantâneo, mas um processo, não se confundindo com a aprovação de uma nova Resolução curricular, a reforma de um currículo não é algo que possa ocorrer de um dia para o outro. Impossível fazê-la de cima para baixo, de fora para dentro do curso, pois supõe necessariamente mudanças de concepções, de objetivos, de posturas, de práticas, por parte de professores e alunos.

Sem um trabalho de reeducação de todos os envolvidos no processo; sem o estudo. um repensar da prática acadêmica, de seus objetivos, pressupostos e implicações, de suas possibilidades e limites; sem uma definição clara do ponto onde se pretende chegar e dos caminhos para atingi-lo, sem um repensar dos conteúdos, sem a interrogação de seu sentido e gênese. as reformas de currículo não passarão de mudanças nos nomes, emendas. pré-requisitos e carga horária das disciplinas. Podemos até nos entusiasmar com transformações que supomos reais, imaginar que o curso é outro, dormir em paz porque nos julgamos competentes em nossas disciplinas - pequenos fragmentos do saber - e as ministramos com dedicação e responsabilidade, mas certamente estaremos patinando. sem conseguirmos avançar. O currículo continuará sendo o mesmo, embora sob novos nomes e roupagens, se não repensarmos radicalmente nosso fazer, se não o recriarmos em novas bases, se não assumirmos uma postura essencialmente universitária, acadêmica. no ensino, na pesquisa e na administração.

O projeto de formação (10) de cada curso não surge espontaneamente, mas emerge desse repensar, da discussão do que fazemos e do que almejamos realizar a partir de agora, da opção política da universidade e do curso, da vontade política de mudar. Manifesta-se na definição clara e



precisa do que pretendemos formar (o cidadão e/ou profissional), dos objetivos que pretendemos alcançar com os alunos, bem como no novo ensino e na nova prática acadêmica que com muita determinação, se espera, começam a ser construídos por professores e alunos.

Não sendo uma realidade formal, burocrática, mas essencialmente acadêmica, histórica, o projeto de formação, no sentido etimológico do termo "projeto", é acima de tudo algo lançado para frente, apreendido como um possível histórico, exigido pelo repensar do real. Não é, por conseguinte, um plano a ser executado, algo elaborado ontem para ser realizado hoje, mas uma proposta de trabalho que se põe como devendo ser realizada e, ao mesmo tempo, se constrói como nova, se repensa, se questiona, se institui, se recria. Não é, pois, algo que possa ser feito por um ou mais especialistas, sob encomenda, e levado aos professores e alunos para execução. Não é também uma realidade abstrata, existente à margem da cultura e da vida social como um todo.

Pensar a reforma e um currículo e o ensino de graduação como um projeto é necessariamente repensar a universidade e suas funções como realidades concretas, historicamente produzidas, bem como a sociedade brasileira, seu projeto político e, em especial, a política educacional do Estado e dos movimentos sociais.

Um projeto de formação supõe necessariamente a definição dos conhecimentos essenciais para que consigamos realizar o que pretendemos, ou seja, do que é estrutural, constituidor do núcleo epistemológico do curso, de sua coluna vertebral. O passo seguinte será definir quais matérias devam fazer parte do currículo, o que é nuclear em cada uma delas e por isso deve integrar suas ementas e constituir o núcleo do processo ensino-aprendizagem em cada

caso. Finalmente, chegamos à definição das horas a serem destinadas ao ensino de cada matéria e da seqüência em que os vários conteúdos devem ser ensinados.

Ao assim procedermos, estaremos criando condições para que o currículo como um todo e o programa das disciplinas privilegiem claramente o que é nuclear do ponto de vista epistemológico no projeto de curso, bem como apresentem uma lógica interna rigorosa. E o domínio desses conhecimentos estruturais em cada área é indispensável para se compreender a ciência hoje, inclusive suas conquistas mais recentes e avançadas. Bem como para se produzir novas descobertas. Mas, em tudo isso, não podemos nos esquecer de que esses jovens que hoje são nossos alunos foram roubados - pelo Estado, pela escola, pela sociedade em seu direito à palavra, ao pensamento. Não conseguem, muitas vezes, entender o que ouvem e lêem, ou melhor não sabem ouvir, não sabem ler. Balbuciam as palavras, repetem as frases, mas não conseguem captar o sentido preciso que encerram e expressam. Ora à universidade compete também contribuir para que o direito à palavra, ao pensamento possa ser exercido de modo pleno por todos. Só assim, certamente, ela terá condições de se tornar de fato um espaço de reflexão e da crítica, uma escola da liberdade de humanização do homem.

Um projeto de curso não se confunde, pois, com vagas declarações a respeito do que se pretende fazer com uma "carta de intenções", nem com um texto contendo algumas análises e observações sobre o curso, seu passado e seu futuro. Na verdade, é sua definição político-acadêmica, a carta magna que dirige todas as suas atividades, viabilizando a realização de seus objetivos fundamentais, conferindo sentido

e vida ao currículo e orientando a escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino. Assumir concretamente o curso como um projeto de formação significa, pois, romper com a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, com a mera organização burocrática-legal das matérias, com a suposição de que as disciplinas teriam existência própria e se autojustificariam num determinado currículo, podendo ser ministradas em si mesmas, desde que com competência e seriedade. Significa ainda romper com a idéia errônea de que aumentando-se a carga horária total de um curso sua qualidade certamente se elevaria e com a ilusão de que, colocando-se uma ou duas disciplinas da área de ciências humanas e sociais (tidas como "críticas") no currículo, o curso tornar-se-ia "crítico" e menos tecnicista. A introdução de disciplinas isoladas no currículo não muda sua orientação, o que somente será conseguido se todos e cada um dos professores assumirem concretamente um novo projeto de formação, tornando-o real em suas aulas, em suas relações com os alunos e com os colegas de trabalho.

Além de não lhe garantir qualidade, a ampliação do número de disciplinas e de horas-aula no currículo freqüentemente inviabiliza o próprio trabalho do aluno que, sem condições para se dedicar com afinco aos estudos, à investigação, não conseguirá fazer um bom curso, mesmo que a instituição lhe ofereça excelentes bibliotecas e laboratórios e professores competentes e dedicados. Numa palavra, assumir o curso como um projeto de formação significa tornar possível sua construção como Uma totalidade-processo, dialeticamente articulada a outras totalidades mais amplas e fundamentais (11).

O que deve ser ensinado aos alunos não são as últimas descobertas das ciências, nem as informações tradicionais e já consagradas em cada área do



saber e que, em geral, constituem os tópicos seqüenciados dos livros didáticos. Absurda também é a suposição de que, ao final de seu curso, o aluno deve saber quase tudo numa determinada área. E, então sempre estará faltando alguma disciplina no currículo e as horas destinadas às disciplinas já existentes serão insuficientes para se ministrar todo esse conteúdo!

Cada matéria deve ocupar-se do que é estrutural na área, sem o que não se consegue avançar na compreensão das questões e na investigação, mas sem perder de vista sua dimensão histórico-social. Saber não é, como alguns imaginam e/ou certos textos legais (12) supõem, organizar e sistematizar experiências dispersas e fragmentárias, acumular conhecimentos, dominar dados e idéias, registrar, classificar e hierarquizar informações. Saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de experiência compreendida, buscar sua gênese e sentido historicamente determinados.

Ensinar um conteúdo não é, pois, repassá-lo ao aluno como se fosse um conjunto de verdades, mas ensinar-lhes a buscar o sentido e a gênese desse conteúdo, a recriá-lo, a percorrer os passos fundamentais de sua produção. Retomando esse caminho, as determinações histórico-sociais dos métodos de investigação e das descobertas a que levaram, o aluno se forma como cientista, aprende a fazer ciência, a trabalhar intelectualmente. Pensando com o outro, retomando sua investigação, aprende a pensar e a investigar com autonomia. Na verdade, os conteúdos não são produtos acabados, independentes do processo de sua produção e transformação, mas, ao mesmo tempo, produtos e processos. A epistemologia francesa nos lembra que não se compreende uma ciência sem se compreender sua história.

O fascínio pelo já sabido tem nos levado muitas vezes a reduzir o ensino à transmissão do saber instituído que viria preencher a mente dos alunos como se esta fosse um espaço vazio, uma folha

de papel em branco. Mata-se então o desejo de saber, a dúvida, o questionamento, o espírito crítico, a inquietação que conduz à busca, impondo ao aluno um saber pronto e acabado, uma ciência dogmática, uma variedade de informações na área. Não se pergunta pela gênese e pelo sentido da ciência moderna, seus pressupostos e implicações, seus limites e possibilidades. Oculta-se do jovem as contradições que constituem a existência social e a própria realidade das teorias. E, assim, o ensino deixa de ser a arte da descoberta, a arte da invenção, uma verdadeira maiêutica socrática, para se tornar o espaço por excelência de socialização do saber sistematizado, uma imposição de “dogmas” das ciências, de conhecimentos prontos e acabados, de regras para bem se conhecer o real. Com efeito, fomos convencidos de que, tanto do ponto de vista do pensamento quanto da ação, do fazer, existiriam caminhos já trilhados com segurança, modelos a serem conhecidos, admirados e seguidos, com pequenas adaptações. Com isso se evita pensar, criar, produzir o novo. Não conseguindo se constituir como a arte de dar à luz uma nova compreensão do real, na verdade o ensino acaba se tornando o túmulo do pensamento!

## Referências Bibliográficas

- (1) Cf. CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, cap. IV, especialmente p.153-155.
- (2) Embora escape aos limites da discussão que aqui propusemos, convém lembrar a urgência de se submeter a “extensão” universitária ao crivo da reflexão. Mais do que um estudo das modalidades de que se tem revestido entre nós, é preciso interrogar o próprio conceito de “extensão universitária” e perguntar por seus pressupostos e implicações de natureza teórica e político-ideológica.
- (3) As empresas tendem cada vez mais a exigir esse novo profissional, descartando o “técnico” que não consegue ir além de sua especialidade, visto que este não atende às novas necessidades do mundo da produção. (
- 4) CF.PAIVA, Vanilda. “Produção e qualificação para o trabalho”. In:

FRANCO, Maria Laura P.B. e ZIBAS Dagar M.L. (org). *Final do século: desafios da educação na América Latina*, São Paulo: Cortez, p.95-122.

- (5) Expressão usada por Bronislaw Malinowski (1884-1942), ao criticar a concepção vigente da cultura. Cf. - *Uma teoria científica da cultura*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1970; - *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Abril Cultural, 1976 (Os Pensadores, 43).
- (6) A própria estrutura das universidades muitas vezes expressa e legítima essa situação de um lado está a vice-reitoria de ensino ou pró-reitoria de graduação e, de outro, a vice-reitoria ou pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação.
- (7) Mais uma razão, entre outras, para se lutar pela recuperação da dignidade da escola fundamental e média, sem o que fica muito difícil se pensar em universidade, em ensino de graduação, em formação de pesquisadores.
- (8) A autonomia consiste num suposto poder que os indivíduos ou grupos teriam para fazer o que quiserem, mas na liberdade essencial para criar, para produzir novos conhecimentos, para encontrar os caminhos que conduzam a universidade à realização de seus fins.
- (9) Ter em vista essa política não significa necessariamente concordar com ela, mas também pensá-la, questioná-la, submetê-la ao crivo de um crítica rigorosa e radical, perguntar por seu sentido e gênese historicamente determinados, interrogar sua existência, explicitar seus pressupostos e implicações.
- (10) A expressão não é empregada aqui em seu sentido economicista e tecnocrático. Não se trata, pois, de um plano formal e detalhado de ação, envolvendo objetivos, programas, metas e sub-metas, indicadores, avaliação de desempenho, como se a realidade da universidade, do ensino, da pesquisa, pudesse ser enquadrada em esquemas formais e como se pudéssemos “pre-ver”, “ante-ver” hoje o que irá ou deverá acontecer amanhã.
- (11) Não no sentido de uma importância hierarquicamente superior, mas de fundamento, de condição de possibilidade de existência.
- (12) Cf. Lei nº 5.692/71. Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Cf. também CHAUI, Marilena de Souza. *A reforma de ensino*. Discurso, nº 08, maio 78, p. 152-154.

**Ildeu Moreira Coelho** é professor da Universidade Federal de Goiás.

# Sonho e Desencanto

## a evasão da universidade

*Sadi Dal Rosso*

**Q**uase metade dos estudantes das universidades públicas desistem antes de concluir seus cursos. São os estudantes que abandonam a universidade ou é ela que os expulsa? O que pode fazer o movimento docente? Deve o movimento docente enfrentar o problema da evasão dos estudantes?

### **A crítica social à universidade**

*“É preciso redimensionar a função social da Universidade, entendendo que é sua tarefa interferir nas transformações da sociedade, no sentido de propiciar uma estrutura social mais justa e que corresponda aos anseios majoritários da população. Nesse sentido, o processo de democratização da Universidade tem que ser pensado como uma reformulação global das estruturas universitárias, para que a instituição possa de fato contribuir para uma nova sociedade, tanto do ponto de vista da formação profissional, como da produção científica e cultural”.* (Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade

Brasileira, ponto 9.)

Evasão é tema de relevância na discussão dos problemas do primeiro e segundo graus. Menor atenção é conferida à evasão dos estudantes universitários. Poucos livros e artigos existem sobre o tema na literatura especializada. Há um imenso vazio, uma lacuna. Não por falta de importância da questão, com certeza.

Proponho-me a apresentar dados preliminares e uma proposta de intervenção sobre a evasão universitária. Considero-a um óbice fundamental de ordem estrutural à implantação do modelo de universidade que visa “contribuir para uma nova sociedade”. O movimento docente, apesar de contar com mais de uma década de existência, não tem feito um esforço consistente para combater a evasão. Nem mesmo a denúncia tem sido praticada como arma política eficiente. Em artigo anterior, nesta mesma revista, defendi a postura de que o movimento docente deveria assumir abertamente a “crítica social à universidade”. Parte dessa crítica consistiria em

enfrentar concretamente situações problemáticas cuja transformação está a seu alcance.

Uma estratégia de enfrentamento de questões não corporativas, cujos reflexos são imediatos sobre a atuação do movimento, produzirá dividendos para os próprios docentes. Por exemplo, a crítica social da evasão universitária e a intervenção prática, com medidas que reduzam o problema, retornarão ao movimento docente como fonte de legitimação frente à sociedade. Pois é inviável a construção de uma universidade pública de qualidade, como quer o movimento docente, com tais níveis de evasão.

### **Dados Preliminares Sobre a evasão Universitária**

De partida, gostaria de esclarecer os conceitos empregados. Ater-me-ei à evasão universitária nas instituições públicas. As instituições privadas apresentam problemas até mais graves de evasão; por razões diferentes, entretanto. Este artigo não visa discutir o problema da

**Número de alunos matriculados, alunos concluintes e funções docentes das instituições de ensino superior segundo a dependência administrativa (em milhares) - Brasil, 1985 e 1991.**

Dependência administrativa	Ano	Funções docentes em exercício (A)	Concluintes (B)	Matricula (C)	B/C (D)	B/A (E)
Total	1985	113	228	1.367	.167	2.0
	1991	133	230	1.565	.147	1.7
Estaduais	1985	42	41	326	.126	1.0
	1991	43	44	320	.138	1.0
Federais	1985	17	21	147	.143	1.2
	1991	24	21	202	.104	.9
Municipais	1985	5	15	83	.181	3.0
	1991	5	13	83	.157	2.6
Particulares	1985	49	151	810	.186	3.1
	1991	61	152	959	.158	2.5

FONTE: Censo Escolar, 1992 e 1985, MEC/Secretaria de Planejamento. Os dados referentes à matrícula são de 1985 e 1991; os relativos aos concluintes e às funções docentes em exercício são de 1984 e 1990, respectivamente.

evasão nas instituições particulares de ensino.

Assumo como evasão o abandono da universidade pelo estudante antes de concluir o curso. Ver-se-á mais à frente que este conceito é inconsistente sob vários aspectos. Por exemplo, o estudante que se transfere de uma instituição para outra aparece como evadido da primeira, o que não é correto afirmar. Por outro lado, em algumas instituições, milhares de estudantes estão com a matrícula trancada ou afastados há cinco, se não dez anos, nada mais tendo a ver com sua universidade. Entretanto, não aparecem como evadidos. Exemplos como estes, da precariedade do conceito, podem ser multiplicados. Supõem, pois, seu refinamento. As informações agregadas que apresento a seguir baseiam-se na idéia genérica de evasão acima apontada.

A tabela apresenta muitas informações, das quais destacamos:

a) A evasão é de 37% em 1985 e de 31% em 1991, nas instituições federais de ensino superior; e de 28% em 1985 e de 48% em 1991, nas estaduais. Chegamos a estas cifras tomando como base um período médio de cinco anos para o estudante concluir o curso

universitário;

b) A matrícula nas federais permanece inalterada entre 1985 e 1991. Já nas estaduais, a matrícula aumenta 1/4 no mesmo período;

c) A razão dos alunos concluintes por professor nas instituições federais de ensino superior é de 1.0; mantém-se constante no intervalo. A mesma razão cai de 1.2 para 0.9, nas estaduais;

d) O problema é geral para as universidades públicas e também para as escolas particulares. Que houvesse um problema grave de evasão nas IES particulares correspondia ao esperado, por serem escolas pagas. Mas que o problema fosse tão grave e geral nas escolas públicas foge à expectativa. Poder-se-ia supor que as escolas públicas, ao receberem o estudante após duríssimo vestibular, conduzi-lo-iam à formação profissional completa, descontados apenas os reprovados e outros poucos que abandonassem o curso espontaneamente. Os dados agregados nos conduzem a pensar diversamente. Existe um gravíssimo problema de evasão nas IES públicas, tanto federais quanto estaduais.(1)

As informações agregadas a nível de Brasil dão conta de um sério problema de evasão

universitária. Mas estes dados não são assumidos como a expressão final do problema social. Porque, sendo dados agregados, sua qualidade depende da instituição que os originou. Ora, as instituições universitárias não dispõem de um arquivo que permita o acompanhamento da trajetória universitária do estudante. Em palavras mais diretas, as universidades pouco sabem de seus estudantes. A agregação de informações precárias resulta em totalização precária.

Em que direção, entretanto, conduz o viés? Para mais ou para menos? O decano de ensino de graduação, prof. Antonio Carlos Pedroza, realizou o acompanhamento dos estudantes ingressos na UnB entre 1985 e 1990. Chegou à conclusão de que a evasão atinge 44% dos estudantes, número bastante superior ao que os dados agregados permitem inferir. Algumas outras poucas instituições chegaram a cifras equivalentes. Desta forma, a evasão de estudantes universitários parece ser ainda maior do que as estatísticas agregadas indicam.(2)

Por que a evasão é tão elevada na universidade pública brasileira? Montar um quadro conceitual exigiria separar as razões



particulares enunciadas pelos estudantes como justificativas do abandono da universidade das causas estruturais que determinam a evasão. Quanto às causas, precisamos distinguir duas ordens de fatores: a) aqueles de natureza estrutural global, como, por exemplo, a dependência e a satelização da economia brasileira em relação aos centros mundiais do capitalismo. Como economia capitalista dependente, a oferta de empregos para os estudantes universitários é pequena e as expectativas profissionais de milhares de jovens são podadas; b) fatores relacionados à estrutura universitária. Sobre esses elementos é possível, nas condições vigentes na universidade pública brasileira, interferir de algum modo no problema da evasão. Em relação a esta segunda ordem de causas, as administrações universitárias, os centros acadêmicos e as seções sindicais do movimento docente podem agir desde já.

### **A ociosidade institucional decorrente da evasão universitária**

A evasão universitária provoca efeitos perversos sobre a universidade. Destaco apenas:

a) A capacidade física da instituição é sub-utilizada. Uma estrutura física montada para atender a um número maior de estudantes é desperdiçada à medida que os alunos vão-se evadindo da universidade. A evasão acentua-se no decorrer do curso. Os espaços físicos, os equipamentos, os laboratórios, as bibliotecas que atendem às turmas mais adiantadas exibem notória sub-utilização. Em algumas universidades, podem ser notados estranhos reordenamentos do espaço físico, fruto de evasão. Grandes espaços (salas de aula, anfiteatros, etc.) são subdivididos de maneira a racionalizar o seu uso frente à menor utilização.

A sub-utilização da capacidade física é uma decorrência necessária do fenômeno da evasão. E a utilização só poderá ser plenamente reposta quando a evasão for integralmente solucionada.

b) A sub-utilização atinge também os docentes em sua função letiva em sala de aula, nos laboratórios e em atividades semelhantes. Professores que lecionam matérias em semestres avançados dos cursos, sejam obrigatórias, sejam optativas, sistematicamente contam com vagas não preenchidas em

suas turmas. Este resultado não representa um julgamento da capacidade didática do professor, mas pura inexistência de demanda por parte dos alunos.

É frequente encontrarmos em nossas universidades matérias oferecidas a 5 alunos de graduação, quando as vagas prevêem o ingresso de 20 ou 30 estudantes. Além de sub-utilizado, o docente fica frustrado. Tendo poucos alunos em sala, o professor sente-se decepcionado. A frustração, por sua vez, pode levar a uma condução da matéria de forma menos satisfatória. A universidade, com isto, entra num circuito de negatividade.

### **Proposições Preliminares**

1. Cabe também ao movimento docente assumir o problema da evasão universitária e enfrentá-lo com uma estratégia política de longo prazo.

2. Considerando que o conhecimento do tema é exíguo, o movimento docente precisa começar a pesquisá-lo. Necessitamos conhecer mais sobre o problema, suas causas e soluções. O tema apela profundamente para a capacidade imaginativa dos docentes. Idealmente, a ANDES-SN deveria montar um consórcio de



grupos interessados em pesquisar o assunto a partir da ótica de várias instituições. Para isso, poderia utilizar recursos existentes internamente e batalhar por financiamento de agências estatais ou de organismos internacionais.

3. O enfrentamento do problema da evasão impõe a valorização do ensino e da função pedagógica que liga o docente ao estudante. Medidas tão simples como a criação de um sistema permanente de orientação discente ou a integração do estudante em atividades de pesquisa podem realizar verdadeiros milagres. Podem romper o circuito da negatividade e colocar em seu lugar o estímulo e a motivação do estudante, condições sem as quais ninguém consegue permanecer quatro/seis anos na universidade em busca de formação profissional.

4. Ainda que não visem reduzir a evasão, algumas medidas para contornar a sub-utilização universitária impõem-se de imediato. A principal delas é o preenchimento das vagas ociosas nas matérias oferecidas e nos cursos.

Semestralmente, há milhares de matérias sendo oferecidas pelas nossas universidades em todo país. São também milhares as vagas excedentes no conjunto das matérias. Estas vagas excedentes

precisam ser colocadas à disposição da sociedade. Demanda certamente haverá, desde que uma adequada divulgação seja feita.

Duas formas, pelo menos, podem ser empregadas para ocupar as vagas excedentes: o instituto de aluno especial e o sistema de cursos de extensão. Cursar uma matéria como aluno especial impõe ao estudante a obrigatoriedade de frequentar as aulas como se fosse aluno regular. Já os cursos de extensão permitem maior flexibilidade. A estratégia para preencher vagas ociosas consiste na oferta da matéria sob duas formas: curso regular e curso de extensão, ao mesmo tempo.

Experiências realizadas na UnB dão conta de uma imensa aceitação junto à comunidade dessa modalidade de resolução da ociosidade provocada pela evasão.

5. Sob tal nível de evasão, o instituto do vestibular precisa ser revisto. Na forma que assume hoje, o vestibular exerce três funções:

- a) selecionar, entre os concorrentes, aqueles que podem ingressar na universidade;
- b) manter a ociosidade física das instituições;
- c) criar um estoque permanente de estudantes para as escolas superiores privadas.

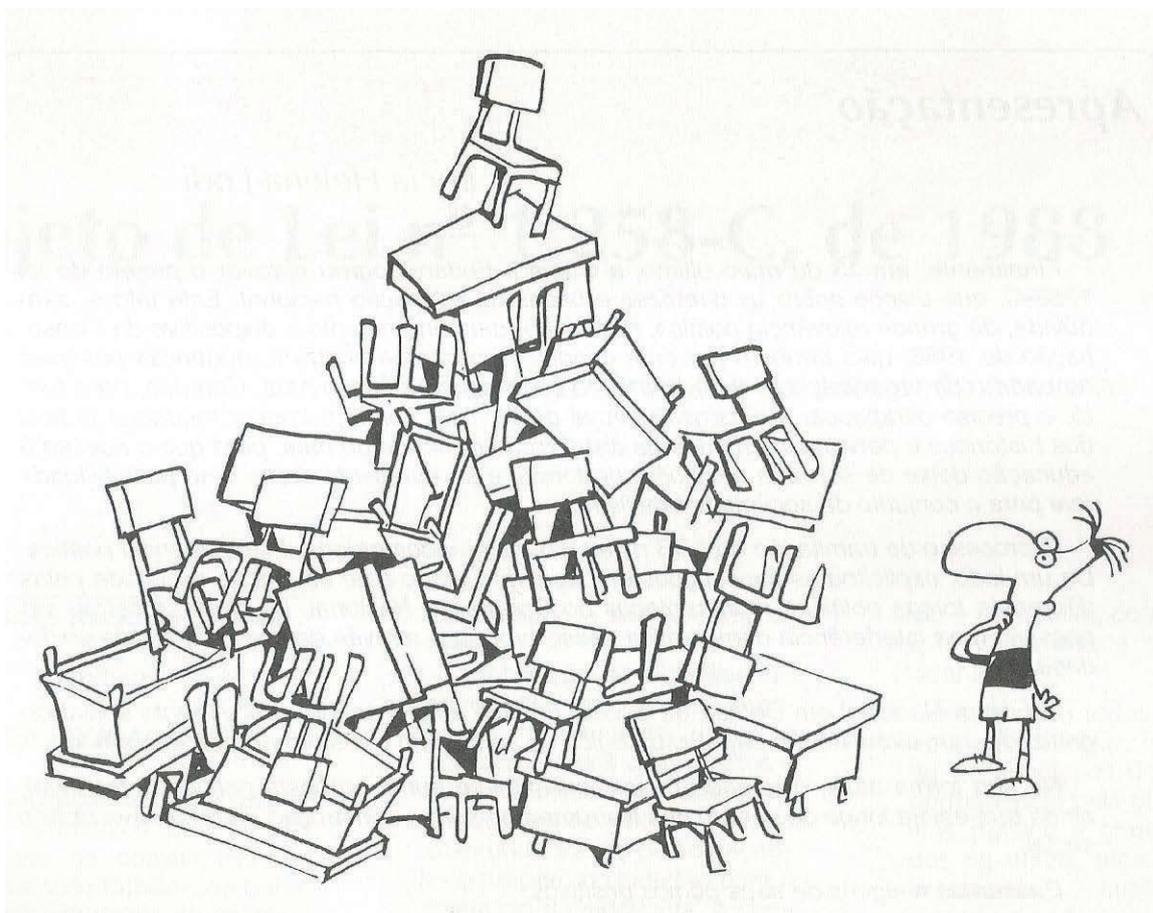
Excluídos meia dúzia de cursos com demanda muito alta, a que a

universidade não pode atender por falta de capacidade física, o vestibular deveria ser simplesmente abolido para a grande maioria dos cursos. O ingresso far-se-ia mediante a simples apresentação do diploma de conclusão do segundo grau. A efetiva competição entre os estudantes e a seleção por desempenho passariam do âmbito do vestibular para a esfera dos cursos propriamente ditos.

## Notas

- 1) O "Sistema de informações sobre as Universidades Brasileiras"(SIUB) do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) permitiria explorar algumas informações adicionais. Entretanto, não é meu interesse intoxicar ninguém com estatísticas. Basta, para o momento a afirmação de um fato generalizado: a evasão universitária é gritantemente alta; de cada dois estudantes, um deixa a universidade.
- 2) Informações mais precisas poderão ser obtidas junto ao Decanato de Ensino de Graduação, Universidade de Brasília, 70910-900 Brasília, DF.

**Sadi Dal Rosso** é professor do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília e ex-presidente da ANDES-SN (gestão 88-90)



# PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DA CÂMARA FEDERAL

# Apresentação

*Lucia Helena Iodi*

*Finalmente em 13 de maio último, a Câmara Federal logrou aprovar o projeto de lei 1258-C, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Este fato é, sem dúvida, de grande relevância política, não só por dar cumprimento a dispositivo da Constituição de 1988, mas também por criar condições para que ocorram mudanças positivas no padrão de organização e funcionamento do ensino em nosso país. Contudo,, para tanto,, é preciso ultrapassar a dimensão formal da lei, bem como promover mudança radical dos históricos e perversos critérios de distribuição de renda do país, para que o acesso à educação deixe de ser uma possibilidade formal e se apresente como uma possibilidade real para o conjunto da sociedade brasileira.*

*O processo de tramitação da LDB revelou duas grandes ordens de experiência política. De um lado, explicitou as concepções do papel do Estado e de educação assumida pelas diferentes forças políticas representadas no Congresso Nacional. De outro, mostrou ser possível uma interferência democrática nesse processo através da organização da sociedade civil.*

*O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, expressando o movimento social organizado, tem exercido um papel estratégico no sentido de transformar o projeto em lei.*

*Na sua forma atual, o referido projeto constitui-se numa proposta política defensável, ainda que esteja longe de ser um dos instrumentos para a construção de uma nova ordem social.*

*Passemos a alguns de seus pontos positivos:*

- concepção ampla de educação integrando as variadas iniciativas educacionais num sistema nacional de educação;*
- conceito de educação básica, que compreende desde a educação infantil até o ensino médio;*
- representação da sociedade junto ao Conselho Nacional de Educação, órgão que deverá propor diretrizes e prioridades para a educação nacional;*
- criação do Fórum Nacional de Educação, de caráter consultivo, mas de grande alcance político;*
- proposição de mecanismos que buscam assegurar gestão mais democrática às instituições de ensino.*

*No entanto, há ainda questões problemáticas como a organização do ensino fundamental em duas etapas, atribuindo-se à primeira caráter terminativo. com emissão de certificado, o que significa na prática, redução da escolaridade obrigatória de 8 para 5 anos.*

*Além disso, temos pontos definidos de forma insuficiente tais como:*

- política de recursos financeiros, que não assegura a universalização da educação fundamental, bem como não dá conta de prover um ensino de qualidade:*
- para as instituições privadas de ensino, não se dispõe de mecanismos eficientes de controle social;*
- os jovens e adultos trabalhadores não têm asseguradas condições de acesso e permanência na escola.*

*São estas as questões para as quais devemos atentar quando da tramitação do projeto no Senado e no seu retomo à Câmara Federal.*

# Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988

Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

---

## O Congresso Nacional decreta:

### Capítulo 1

#### DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

### Capítulo II

#### DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais. tem por fins:

- I - o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;
- II - a formação de cidadãos ca-

pazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

III - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;

IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento;

V - a valorização e a promoção da vida;

VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;

VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito do homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;

### Capítulo III

#### DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 3º A educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público:

- I - assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e

permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias,

- II - promover e estimular, com a colaboração da família e da sociedade, a educação extra-escolar, pelos diversos processos educativos disponíveis

Parágrafo único. O acesso à educação escolar pública não sofrerá restrições decorrentes de limite máximo de idade, observará modalidades e horários compatíveis com as características da clientela, inclusive aquelas devidas às obrigações de trabalho do educando e não dependerá, de modo exclusivo, dos recursos do Município ou Estado.

Art. 4 O dever do Estado 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 dos arts. 72, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal;

b) oferta do ensino gratuito e fundamental e médio, 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 Federal, desta Lei e dos planos nacionais de educação;
- II - oferta de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno;
- III - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantido-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - oferta de educação superior, que possibilite o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística;
- VI - programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde física e mental, nos níveis da educação básica e sobretudo nas áreas de maior carência;
- VII - programas especiais de apoio para alunos carentes de nível médio e superior;
- VIII - condições especiais de escolarização para os superdotados.
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que incluam, necessariamente:
- a) recursos humanos qualificados;
- b) material didático-escolar;
- c) transporte, assistência à saúde e alimentação para os que deles necessitarem.

Art. 5º O ensino obrigatório e gra-

tuito, na condição de direito social, pode ser exigido do Poder Público por cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de Classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público.

§ 1º - qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar perante o Poder Judiciário, na hipótese do § 29 do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 2º - Compete ao Poder Público:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública”

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola;

IV - estabelecer as prioridades de atendimento nos planos de educação.

§ 3º - E dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

§ 4º - A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, o respectivo censo e a chamada pública deverão constar das políticas e planos de educação-

Art. 6º Para garantir a universalização do direito à educação escolar básica, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior.

#### Capítulo IV

##### DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Art. 7º A educação escolar será ministrada com observância dos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na esco-

la, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-las efetiva;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público;

V- valorização do profissional da educação escolar;

VI - gestão democrática;

VII - garantia de padrão de qualidade do ensino em todos os níveis e de sua integração, no nível superior, com a pesquisa e a extensão;

VIII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

IX - garantia a todos, pelo Poder Público, de educação básica comum, anterior ou simultânea à educação profissional ou formação técnico-profissional

X - garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo

XI - reconhecimento da experiência extra-escolar.

Parágrafo único. A gestão democrática será definida nesta Lei e na legislação do respectivo sistema de ensino para as instituições públicas e, quanto às instituições privadas, conforme dispuserem os respectivos estatutos e regimentos.

#### Capítulo V

##### DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º - A educação nacional será organizada sob forma sistêmica, para assegurar o esforço organizado, autônomo do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 9º A organização da educação

nacional, sob forma sistêmica, orientar-se-á pelos seguintes princípios:

- I - garantia do padrão de qualidade, através da competência e da valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições de trabalho;
- II - universalização da educação;
- III - coordenação, planejamento e administração democrática da política educacional;
- IV - participação da sociedade, dos agentes da educação e dos seus destinatários;
- V - simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares;
- VI - colaboração entre as diferentes esferas do Poder Público e entre a escola e outras agências públicas e privadas;
- VII - articulação entre os diferentes níveis de ensino;
- VIII - integração entre a educação escolarizada formal e as ações educativas produzidas fora dos sistemas de ensino;
- IX - flexibilidade para o reconhecimento da experiência extraescolar;
- X - valorização do processo de avaliação institucional.

Art. 10. A articulação e coordenação entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo, e pelo Ministério responsável pela área, como órgão executivo e de coordenação.

§ 1º Na articulação e coordenação referidas neste artigo, incluem-se também as instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

§ 2º Incluem-se entre as instituições públicas e privadas referidas no parágrafo anterior as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar e as que desenvolvem ações de formação técnico-pro-

fissional.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação e o Ministério responsável pela área contarão ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação.

Art. 11º Os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios compreendem as redes de instituições escolares públicas e privadas sob a respectiva jurisdição e os órgãos e serviços públicos de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico existentes em seu âmbito.

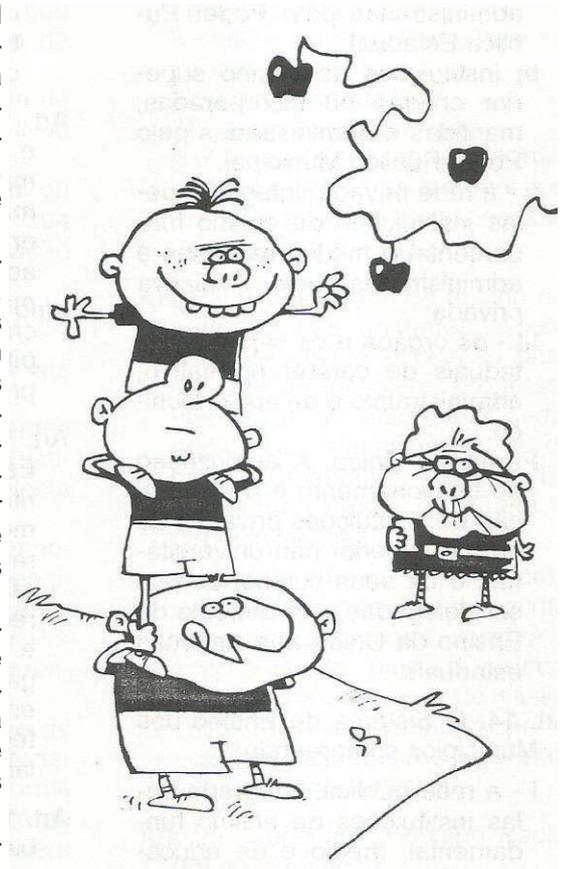
§ 1º - As instituições verticalmente integradas, que oferecem ensino em diferentes níveis, situam-se na jurisdição do sistema a que corresponda o nível mais elevado.

§ 2º - A autorização do funcionamento e a avaliação da qualidade de instituições de ensino e de seus cursos nas redes pública e privada, e a definição de diretrizes técnicas e pedagógicas cabem ao órgão normativo do sistema de ensino no qual está incluída a instituição, salvo quando disposto diferentemente nesta Lei.

§ 3º - Aplicam-se ao Distrito Federal as disposições que, nesta Lei, se referem aos Estados, especialmente aos Sistemas Estaduais de Ensino.

Art. 12. O Sistema de Ensino da União abrange as instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, e as instituições de ensino superior, mantidas e administradas pela iniciativa privada, bem como os órgãos federais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

Parágrafo único. Cabe à União, além de organizar, financiar e



administrar a sua rede de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios, visando o desenvolvimento dos respectivos sistemas, à compensação e à superação das desigualdades sociais e regionais, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Art. 13º O Sistema de Ensino dos Estados compreende:

- I - a rede pública integrada pelas:
  - a) instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Estadual;
  - b) instituições de ensino superior criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal.
- II - a rede privada, integrada pelas instituições de ensino fundamental e médio, mantidas e administradas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos e os

serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

Parágrafo Único. A autorização do funcionamento e a supervisão de instituições privadas de ensino superior não-universitárias e de seus cursos, podem ser delegadas pelo Sistema de Ensino da União aos sistemas estaduais.

Art. 14. O Sistema de Ensino dos Municípios compreende:

- I - a rede pública, integrada pelas instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal..
- II - a rede privada, integrada pelas instituições de educação infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos e serviços municipais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

§ 1º - A organização do sistema de ensino municipal depende de solicitação do Município interessado ao órgão normativo do sistema estadual e obedece a requisitos e normas gerais por este estabelecidos.

§ 2º - Não existindo Sistema Municipal organizado, as instituições de educação integram o respectivo Sistema Estadual.

§ 3º - A hipótese prevista no parágrafo anterior não elimina a obrigação de o Município manter plano de carreira para o seu pessoal.

§ 4º - Ao Município com sistema de ensino organizado pode ser delegada a competência, pelo Sistema Estadual, para que inclua em seu sistema as instituições privadas de ensino fundamental e médio.

Art. 15. Na sua organização geral e na composição do órgão normativo de coordenação, o Sistema de Ensino dos Estados e, onde houver, o dos Municípios, adotarão as normas de planejamento e administração de-

mocrática estabelecidas neste Capítulo e a forma colegiada e representativa.

Art. 16. O Sistema de Ensino dos Estados organizará, em seu território, as ações educacionais, mediante a articulação e colaboração das redes públicas federal, estadual e municipal e da rede privada, em todos os níveis e modalidades de ensino, para garantir o atendimento escolar em padrão de qualidade, nos termos desta Lei e de sua legislação.

Art. 17. A repartição das responsabilidades na oferta de ensino na rede pública obedecerá às seguintes diretrizes:

- I - a União atuará prioritariamente na manutenção e expansão da sua rede de ensino superior e da sua rede especializada de educação tecnológica, em caráter supletivo, corretivo de desigualdades regionais, atuará nos níveis anteriores, mediante prestação de assistência financeira e técnica aos Estados e Municípios delas mais necessitados;
- II - Os Estados atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental e médio e, atendida a universalização da educação básica em seu território, nos padrões de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino, passarão os Estados a atuar, ou ampliar sua atuação, na educação superior pública.
- III - Os Municípios atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, sendo-lhes vedada a aplicação de recursos do percentual obrigatório de sua receita de impostos na ampliação da oferta em níveis ulteriores de ensino, enquanto não atendida plenamente a demanda nos níveis iniciais.

§ 1º - A definição de níveis de atuação prioritários, nos termos deste artigo, não reduz a responsabilidade compartilhada ou corretiva, atribuída nesta Lei à

União e aos Estados, em relação a níveis de ensino anteriores, nem o dever de colaboração entre os sistemas.

§ 2º - A colaboração deverá incluir, quando conveniente, a utilização conjunta de redes físicas, pessoal, recursos materiais e financeiros, vinculados a diferentes esferas administrativas.

§ 3º - A repartição de responsabilidades previstas nos incisos I, II e III inclui, obrigatoriamente, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 18. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificar-se-ão nas seguintes categorias administrativas:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 19. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

§ 1º - Na autorização para o funcionamento de instituições privadas de ensino, ou de seus cursos, o sistema de ensino competente deve exigir, além da observância das diretrizes gerais desta Lei e das normas específicas dos órgãos competentes, o atendimento aos seguintes requisitos:

- I - proposta pedagógica e de organização institucional capaz de assegurar padrão de qualidade;
- II - participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas de acordo com o previsto no estatuto e no regimento;
- III - liberdade de crença e de expressão, vedada a discrimina-

ção de qualquer natureza

IV - liberdade de organização sindical e associativa.

§ 2º - No caso de instituições de ensino superior, a autorização obedecerá, ainda, ao disposto no Capítulo XIII desta Lei,

Art. 20. As instituições privadas de ensino, contempladas no ar[. 213. caput e seus incisos I e II, da Constituição Federal, se enquadram nas seguintes categorias;

- I - comunitárias, quando, criadas com ou sem a interveniência do Poder Público, são organizadas, mantidas e administradas por associações e fundações de caráter comunitário, cooperativas ou sindicatos e têm por objetivo o atendimento de necessidades educacionais da comunidade;
- II - confessionais, quando organizadas e mantidas pelas diversas denominações religiosas;
- III - filantrópicas, quando, cumpridos os requisitos exigidos por lei, se dedicam a suprir carências educacionais específicas e oferecem ensino gratuito a todos os seus alunos.

§ 1º - A autorização do funcionamento de instituições de ensino de finalidade não-lucrativa depende do atendimento ao, requisitos estabelecidos no artigo anterior e da comprovação das seguintes condições:

- I - objetivos educacionais, sem prejuízo das finalidades inerentes ao caráter confessional, filantrópico ou comunitário da instituição,
- II - instituição mantenedora, quando houver, sem fins lucrativos e com objetivos que abranjam os da instituição de ensino por ela mantida;
- III - constituição, sob a forma de associação, sociedade civil ou fundação de direito privado;
- IV - contabilidade unificada da instituição de ensino e sua mantenedora, com publicação anual do balanço;
- V - recursos adequados para sua manutenção;

VI - dirigentes não-vitalícios nas instituições mantidas;

VII - aplicação dos excedentes financeiros nos mesmos objetivos definidos no Inciso 1 deste parágrafo;

VIII - destinação de seu patrimônio a outra instituição de ensino comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 2º - no caso de instituição de ensino ou respectiva mantenedora, organizada sob a forma de fundação, o recebimento de recursos públicos dependerá de demonstração de que a entidade instituidora deles não se beneficie.

Art. 21. As instituições públicas de educação básica e as que recebem recursos públicos para sua manutenção observarão, em sua organização e administração, as seguintes diretrizes:

- I - constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade;
- II - obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços prestados;
- III - avaliação do desempenho institucional;
- IV - elaboração do planejamento anual da escola, de forma participativa, valorizando a experiência da comunidade.

§ 1º Os sistemas de ensino definirão a forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas, admitindo-se, entre outras:

- I - escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;
  - II - escolha pela comunidade escolar;
  - III - concurso público;
  - IV - ascensão na carreira.
- § 2º - quando se tratar de instituições de ensino superior, serão observadas as disposições específicas desta Lei.

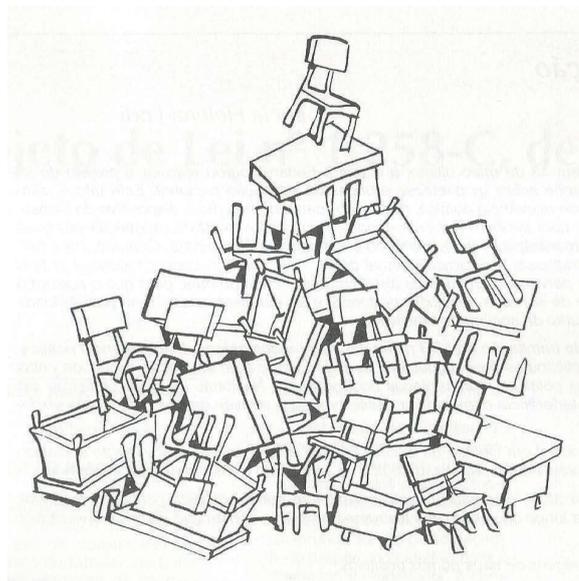
Art. 22. Os sistemas de ensino

assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Parágrafo único. A autonomia da gestão financeira da escola, em qualquer nível, incluirá a competência para o ordenamento e a execução de gastos rotineiros de manutenção e custeio, excetuados os relativos a pessoal efetivo.

Art. 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

- I - subsidiar a formulação de políticas educacionais articuladas com as políticas públicas de outras áreas e acompanhar sua implementação;
- II - propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias, acompanhando e avaliando a sua implementação e articulação com as políticas públicas de outras áreas;
- III - interpretar a legislação e diretrizes e bases da educação nacional, e estabelecer normas comuns a serem observadas pelos sistemas de ensino;
- IV - decidir 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 Ensino dos Estados e dos órgãos deliberativos máximos das instituições que integram o Sistema da União;
- V - articular-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino e com as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e estimular a integração entre as redes de ensino federal, estaduais, municipais e privadas;
- VI - fixar, após ouvir educadores e comunidades científicas das áreas envolvidas, diretrizes cur-



riculares gerais, definindo uma base nacional de estudos para o ensino fundamental, médio e superior de graduação,

VII - estabelecer diretrizes gerais para a organização e desenvolvimento da pós-graduação;

VIII - fixar normas para revalidação de diplomas e certificados expedidos por instituições estrangeiras, de nível médio e superior;

IX - aprovar a adoção de inovações educacionais e formas não-convencionais de educação, experimentadas com êxito no âmbito dos sistemas de ensino ou por instituições educacionais de reconhecido valor;

X - estabelecer diretrizes para validação e reconhecimento, pelos sistemas de ensino, das experiências adquiridas nos processos educativos extra-escolares;

XI - propor a forma de articulação das instituições referidas no § 2º do art. 10 com os sistemas de ensino;

XII - estabelecer normas para o reconhecimento de formas de educação à distância;

XIII - estabelecer diretrizes para avaliação das instituições de ensino e de seus cursos;

XIV - estabelecer normas para autorização de funcionamento de instituições de ensino superior e seus cursos,.

XV - autorizar o funcionamento das instituições privadas de ensino superior e seus cursos;

XVI - estabelecer diretrizes para os processos de avaliação institucional necessários ao credenciamento, que atribua a qualificação de universidade a instituições de ensino superior;

XVII - estabelecer critérios gerais para destinação de recursos públicos a projetos de pesquisa e extensão a cargo de instituições privadas de ensino superior, nos termos do § 20 do art. 213 da Constituição Federal, XVIII - exercer as funções

de órgão normativo do Sistema de Ensino da União, cabendo-lhe, especialmente, nessa condição:

a) deliberar, após conclusão de inquérito, sobre intervenção nas instituições federais de ensino;

b) apreciar os estatutos ou regimentos e os projetos de criação, implantação e desenvolvimento de instituições que integram o Sistema de Ensino da União, com vistas à autorização de seu funcionamento;

c) apreciar os projetos de criação ou reformulação de cursos oferecidos por instituições não-universitárias de ensino superior federais;

d) estabelecer diretrizes para avaliação quinquenal das instituições não-universitárias públicas e privadas integrantes do Sistema de Ensino da União e de seus cursos,;

e) sugerir critérios para a alocação de recursos orçamentários entre as instituições federais de ensino, avaliá-los e propor ao Poder Executivo as alterações necessárias.

Art. 24. O Conselho Nacional de Educação é composto por 24 (vinte e quatro) conselheiros, observado o seguinte:

I - 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da Repú-

blica, obedecidos os seguintes critérios:

a) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Estados;

b) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Municípios;

c) garantia de representação das diferentes regiões do País;

d) garantia de representação dos diversos níveis e modalidades de ensino;

II - 12 (doze) conselheiros indicados por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecidos os seguintes critérios:

a) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;

b) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;

c) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica, sendo um da rede pública e outro da rede privada;

d) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue trabalhadores não-docentes da educação;

e) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior

f) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino médio;

g) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;

h) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;

i) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de formação

profissional não-universitária.

§ 1º - Todos os membros do Conselho Nacional de Educação serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, vedada a recondução imediata, cessando a cada dois anos o mandato de metade dos conselheiros.

§ 2º - Cada membro do Conselho Nacional de Educação será indicado com seu suplente, que o substituirá nos termos do regimento interno.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação será Unidade Orçamentária do Ministério responsável pela área e gozará de autonomia administrativa, cabendo-lhe elaborar e aprovar seu regimento interno, observadas as disposições legais aplicáveis.

§ 4º - O Conselho Nacional de Educação organizar-se-á internamente em câmaras, cujo número, denominação, atribuições e composição serão previstos no seu regimento interno. Incluídas obrigatoriamente as Câmaras de Educação Básica, de Educação Superior e de Formação Técnico-Profissional.

§ 5º - A Presidência do Conselho Nacional de Educação será exercida por um de seus membros, nomeado pelo Presidente da República, a partir de lista tripartite, elaborada pelo Conselho, para cumprir mandato de dois anos, permitida uma recondução.

Art. 25. O Fórum Nacional de Educação previsto no art. 10, § 3º, desta Lei, integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais através de entidades de âmbito nacional, além da representação de poderes constituídos, reunir-se-á quinzenalmente, precedendo à elaboração do Plano Nacional de Educação, para avaliar a situação da educação e propor as diretrizes e prioridades para a formulação da política nacional

de educação, na perspectiva da valorização do ensino público.

§ 1º - O Fórum reunir-se-á extraordinariamente sempre que motivo relevante ligado à educação nacional o justifique, especialmente quando necessária a revisão da legislação básica da educação.

§ 2º - O Fórum Nacional será, sempre que possível, precedido de Fóruns Estaduais, Regionais e Municipais, com finalidade e organização equivalentes, nas respectivas jurisdições.

§ 3º - O Fórum Nacional de Educação será promovido e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e do Ministério responsável pela educação.

§ 4º - O Fórum Nacional de Educação terá sua organização e normas de funcionamento definidas em regimento aprovado em seu próprio âmbito.

§ 5º - O Conselho Nacional de Educação promoverá e convocará a primeira reunião do Fórum Nacional de Educação a partir dos princípios estabelecidos no caput deste artigo, quando então será elaborada a proposta de regimento do Fórum Nacional de Educação, a ser aprovado antes do término da referida reunião.

## Capítulo VI

### DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS

Art. 26. A educação escolar será organizada da seguinte forma:

I - Educação Básica, compreendendo os níveis:

a) Educação Infantil, oferecida a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, em creches e pré-escolas;

b) Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos 7 (sete) anos e facultativo a partir dos 6 (seis) anos, com duração de 8 (oito) anos, dividido em duas etapas:

a primeira, com duração de 5 (cinco) anos e a segunda, com duração de 3 (três) anos, concedendo-se, ao término de cada etapa, certificado de conclusão.

c) Ensino Médio, posterior ao fundamental e com duração mínima de três anos, ou duas mil e quatrocentas horas de trabalho escolar;

II - Educação Superior, que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, com duração variável de acordo com os requisitos dos seus cursos.

Parágrafo único. Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante sua combinação com processos extra-escolares.

## Capítulo VII

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar como cidadão na vida em sociedade e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 28. A Educação Básica, em seus diversos níveis poderá se organizar por séries anuais, períodos semestrais, plurianuais, ou outros, a critério do respectivo sistema de ensino, admitida, ainda, a matrícula por disciplina no ensino médio e, em qualquer nível, no ensino noturno e no ensino de jovens e adultos.

Parágrafo único. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades regionais, inclusive climáticas e econômicas.

Art. 29. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuída em um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar efetivo;
- II - o ensino noturno, o ensino de jovens e adultos, o ensino rural, o ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas poderão ter regime especial, a critério dos respectivos sistemas; III - a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a primeira, e do ensino médio, poderá ser feita:
- por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
  - por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores;
  - independentemente da escolarização, mediante avaliação feita pela escola, para o ensino fundamental e o ensino médio, em estabelecimento autorizado para essa finalidade, pelos órgãos competentes do sistema de ensino que determine sua inscrição na série ou etapa adequada;
- IV - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- V - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
- VI - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito;

d) períodos de estudos de recuperação para os casos de reprovação

VII - o controle de frequência fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de comparecimento à escola para aprovação;

VIII - os estabelecimentos de ensino público devem funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem, aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade;

IX - cabe a cada instituição de ensino expedir os certificados de conclusão de série e os diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Parágrafo único. O ensino fundamental serão ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 30. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 31. A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das

instituições de educação básica, ou de qualquer de seus níveis isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta Lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino

Art- 32- Os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 1º - Os conteúdos relativos aos conhecimentos especificados no caput devem abranger uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e, quando for o caso, em cada escola, com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º - O tratamento dos conteúdos curriculares deve levar em conta o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio-ambiente social e familiar, quando for o caso, e suas condições de trabalho.

§ 3º - Cabe a cada instituição de ensino elaborar o seu currículo pleno, observado e disposto nesta Lei e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do sistema de ensino respectivo.

§ 4º - Às instituições de ensino privado é assegurada a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso que ministrarem, nos termos da Constituição Federal.

Art. 33. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística.

pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

§ 1º - Terão tratamento especial a preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestação artístico-cultural típicas do Brasil.

§ 2º - Entende-se por ensino da arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística.

Art. 34. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Art. 35. Os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis:

- I - o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o fazer;
- II - programas de saúde para desenvolvimento de práticas úteis ao educando e à comunidade.

Art. 36. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - educação ambiental considerada nos conteúdos curriculares de forma multi-disciplinar e integrada em todos os níveis de ensino;
- II - iniciação tecnológica, a partir do ensino fundamental;
- III - ensino da História do Brasil que leve em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.
- IV - ensino dos direitos, deveres e garantias fundamentais;
- V - desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social.

Art. 37. Será incentivada a colaboração de órgãos públicos, empresas, entidades comunitárias, sindicais e de serviços para a utilização de parte do tempo dos alunos como estágio ou visitas orientadas em atividades de caráter comunitário e social, sob a supervisão da escola.

Art. 38. As instituições de ensino proporcionarão orientação para o trabalho e informações relativas à escolha de profissão para os alunos do ensino fundamental e médio.

Art. 39. Na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Capítulo VIII

### DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 40. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva especificamente:

- I - proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família;
- II - promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

Art. 41. A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as de qua-

tro a seis, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do Estado e da família, na forma dos arts. 72, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal.

§ 1º - As creches e pré-escolas, isolada ou integradamente, são instituições de educação infantil.

§ 2º - As instituições públicas de educação infantil, além da sua função básica, assegurarão saúde e assistência, em complementação à ação da família.

§ 3º - As instituições de educação infantil deverão atender crianças necessitadas de cuidados especiais, após avaliação competente.

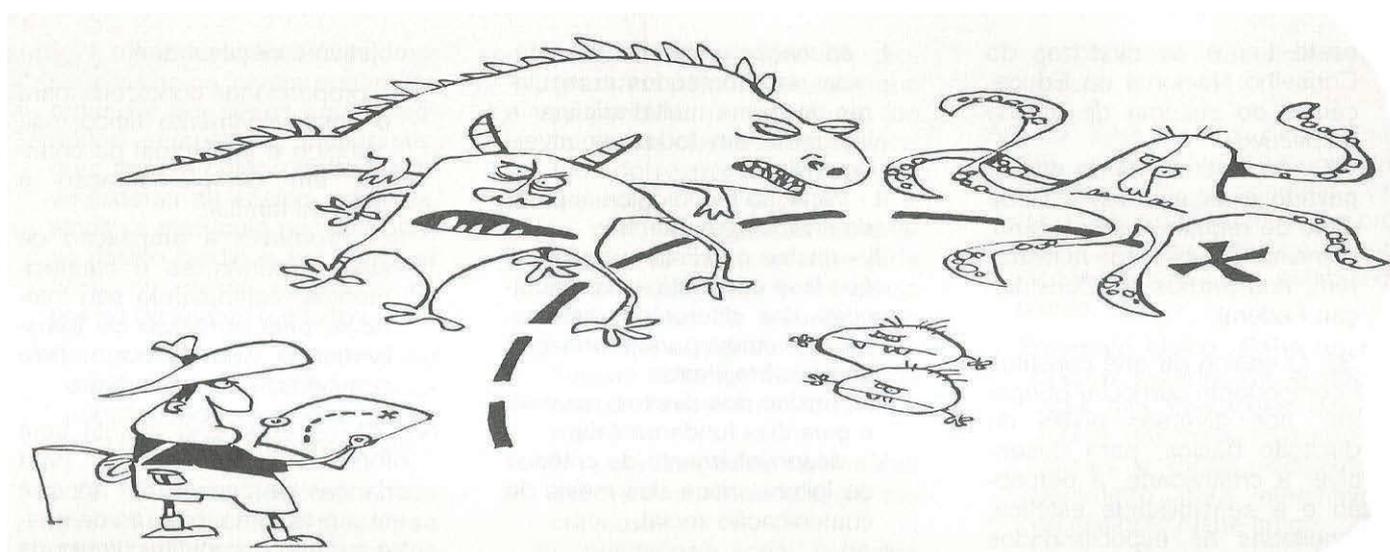
§ 4º - Os educadores que atuarão nas creches e pré-escolas serão formados em cursos de nível médio ou superior.

Art. 42. As empresas, excetuadas as micro-empresas e as que empreguem menos de 30 (trinta) trabalhadores, deverão manter creches e pré-escolas, diretamente ou através de convênios, para os filhos e dependentes dos seus empregados.

Parágrafo único. O cumprimento desse dever independe do recolhimento da contribuição social do salário-educação.

Art. 43. O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grande desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam compensar e universalizar.

§ 1º - O currículo da educação infantil terá orientação nacional, de caráter geral, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, a ser complementada, no âmbito de cada Estado ou Município, por normas do Sistema de ensino respectivo, cabendo a cada instituição de educação infantil a montagem de sua proposta curricular.



§ 2º - As propostas curriculares da educação infantil serão articuladas com o ensino fundamental.

§ 3º - Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança sem julgamento de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Capítulo IX

### DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 44. O ensino fundamental tem por objetivos específicos:

- I - o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos;
- II - a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais na sociedade contemporânea;
- III - o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social.

Art. 45. O currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no Capítulo 79, acrescidas as seguintes diretrizes:

- I - será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de

aprendizagem;

II - na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição;

III - os sistemas de ensino poderão autorizar, nas regiões predominantemente agrícolas, a partir da quinta série, a inclusão no currículo de disciplinas profissionalizantes, ligadas ao setor primário da economia.

Art. 46. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

- a) em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
- b) em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 1º - Os sistemas de ensino se

articularão com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 2º - Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o, amor à liberdade.

## Capítulo X

### DO ENSINO MÉDIO

Art. 47. O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

- I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do

Sistema Estadual de Ensino;

Art. 48. O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VII e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;
- IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.

Art. 49. O ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

§ 1º - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, caberá aos órgãos normativos dos sistemas de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição.

§ 2º - Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal e Escola Técnica.

§ 3º - A modalidade Normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil

e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais.

§ 4º A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelos sistemas de ensino.

§ 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos § 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de três mil e duzentas horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

§ 6º - Os cursos de ensino médio nas modalidades Normal e Técnica poderão distribuir as disciplinas de conteúdo profissionalizante ao longo de todo o curso.

Art. 50. A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão de candidato egresso de outras instituições, ou do que concluiu curso médio básico há mais de cinco anos.

§ 1º - Ressalvada a avaliação prevista no caput deste artigo, não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas.

§ 2º - Será assegurada a obten-

ção de certificado de conclusão do ensino médio ao aluno que conclua, com aproveitamento, os estudos correspondentes à educação básica, previstos no art. 48 da presente Lei.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no Capítulo XI desta Lei. § 4º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

Art. 51. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Parágrafo único. Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas e certificados expedidos por entidades de formação técnico-profissional não integrantes do sistema regular de ensino.

## Capítulo XI

### DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Art. 52. A formação técnico-profissional é acessível a todos e não substitui a educação regular.

§ 1º - A formação técnico-profissional desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos para esse fim, será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho e, quando necessário, nos estabelecimentos regulares de ensino.

§ 2º - As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidos pelo Conselho Nacional do Trabalho.

§ 3º - O Conselho Nacional do Trabalho articular-se-á com o Conselho Nacional de Educação, para assegurar a equivalência e a complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio.

§ 4º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população.

Art. 53. As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria.

§ 1º - A formação técnico-profissional oferecida nas instituições de ensino regular dependerá de autorização do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, como atividades de extensão, sem prejuízo das atribuições básicas da instituição.

§ 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integram a rede definida no caput deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino regular, básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino.

Art. 54. A rede de formação técnico-profissional compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, referido no art. 240 da Constituição Federal e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes.

§ 1º - As instituições públicas de formação técnico-profissional serão criadas por lei de iniciativa do Poder Executivo competente e dotadas dos requisitos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira asseguradas às unidades escolares.

§ 2º - As instituições referidas neste artigo poderão funcionar também no período noturno, de modo a facilitar o acesso e a frequência de todos que demandem formação técnico-profissional.

§ 3º - As instituições de formação técnico-profissional serão localizadas preferencialmente nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio.

§ 4º - qualquer empresa, entidade da sociedade civil ou instituição pública poderá manter unidade própria destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta Lei.

Art. 55. A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de:

I - receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinadas, para esse fim, nos orçamentos dos Ministérios e das Secretarias responsáveis pelas áreas do Trabalho e da Educação;

II - receitas provenientes de contribuição social das empresas, nos termos do art. 240 da Constituição Federal e da legislação específica;

III - recursos efetivamente gastos pelas empresas em seus próprios programas de formação técnico-profissional;

IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros recursos destinados à formação técnico-profissional. Parágrafo único. A aplicação dos recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se considera despesa com manutenção

e desenvolvimento do ensino, nos termos desta Lei.

## Capítulo XII

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 56. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, e será regulada pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. As alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo:

I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

III - alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

IV - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

V - organização escolar flexível, inclusive quando à redução da duração da aula e do número de horas-aula, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VI - professores especializados;

VII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

VIII - outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do País.

Art. 57. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados;

II - ações diretas do Estado, na condição de empregador, 'por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas. Parágrafo único. O valor de bolsas de estudo ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

### Capítulo XIII

#### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 58. A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.

§ 1º - O ensino superior tem por objetivos:

I - aperfeiçoar a formação cultural do ser humano-

II - capacitá-lo para o exercício de uma profissão;

III - prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e

superação do saber.

§ 2º - A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.

§ 3º - A extensão, aberta à participação da população, visará difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 59. O ensino superior abrange:

I - cursos de graduação abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino médio, ou tenham educação equivalente, nos termos desta Lei;

II - programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado e, ainda, os cursos de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidato diplomado em curso de graduação.

Parágrafo único. Poderão, ainda, ser oferecidos cursos de extensão, com objetivos, duração, clientela e demais características livremente definidos pela instituição promotora.

Art. 60. No ensino superior de graduação, o ano letivo regular, independente do ano civil, corresponderá, no mínimo, a 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico, distribuídos em períodos a critério da instituição, podendo, ainda, ser oferecidos, nos intervalos dos períodos regulares, programas especiais.

Art. 61. O ensino superior será ministrado em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 62. A criação de instituições de ensino superior, bem como de seus cursos e habilitações, será efetivada em conformidade com

a política de expansão do ensino superior expressa no Plano Nacional de Educação.

§ 1º - A criação de instituição pública de ensino superior, será feita por lei de iniciativa do Poder Executivo competente, sendo a mesma autorizada a funcionar após aprovação dos seus estatutos e o projeto de criação, implantação e desenvolvimento pelo órgão normativo do respectivo Sistema de ensino.

§ 2º - A criação de instituição privada de ensino superior obedecerá às formas em direito permitidas, observado o disposto no Capítulo V, mediante decreto do Poder Executivo competente, sendo a mesma autorizada a funcionar, após aprovação, pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, do seu estatuto e projeto de criação, implantação e do seu estatuto e projeto de criação, implantação e desenvolvimento.

§ 3º - A criação de cursos e habilitações em instituições não-universitárias de ensino superior, públicas ou privadas, será efetivada por decreto do Poder Executivo competente, sendo as mesmas autorizadas a funcionar após parecer favorável do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

§ 4º - A criação de cursos e habilitações nas universidades será efetivada nos termos dos seus estatutos e regimentos, no exercício da autonomia definida no art. 77 desta Lei;

§ 5º - Na criação de instituições de ensino superior, de seus cursos e habilitações, serão observados os seguintes critérios prévios, além de outros que venham a ser estabelecidos pelo órgão normativo competente:

I - estudo de caracterização da necessidade social de sua criação, relacionado com aspectos de ordem social, econômica, demográfica, de serviços, to dos relativos à região geoducacional correspondente;

II - estudo de viabilidade, median-

te verificação de recursos financeiros à disposição da entidade mantenedora;

III - projeto pedagógico e de estrutura acadêmica e administrativa,

IV - atendimento satisfatório das necessidades locais de ensino básico.

Art. 63. Cabe ao Poder Público Federal credenciar como universidades as instituições que comprovem qualificação acadêmica e científica, nos termos desta Lei.

§ 1º - O credenciamento de instituições de ensino superior como universidades será precedido de processo de avaliação institucional.

§ 2º - O processo de avaliação para fins de criação e avaliação externa sistemática de instituições de ensino superior, de periodicidade quinquenal será conduzido pelo Ministério responsável pela área através de 1 Comissão de Especialistas.

§ 3º - As diretrizes da avaliação referida neste artigo serão estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, atendidos os parâmetros básicos fixados nesta Lei e assegurado à instituição amplo direito de recurso, bem como prazos adequados para que eventuais insuficiências sejam sanadas.

§ 4º - O credenciamento de instituições como universidades dar-se-á por decreto do Presidente da República, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, à vista do relatório de avaliação da Comissão prevista no § 2º deste artigo.

§ 5º - O termo de validade do credenciamento inicial ficará a critério do Conselho, dependendo das condições existentes na instituição e a sua renovação far-se-á por decreto do Presidente da República, à vista de parecer favorável do Conselho.

§ 6º - Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade

pública no processo de avaliação institucional referida no § 2º, cabe à própria universidade e ao Poder Executivo competente cumprir as recomendações e prazos constantes do relatório de avaliação, após o que haverá nova avaliação.

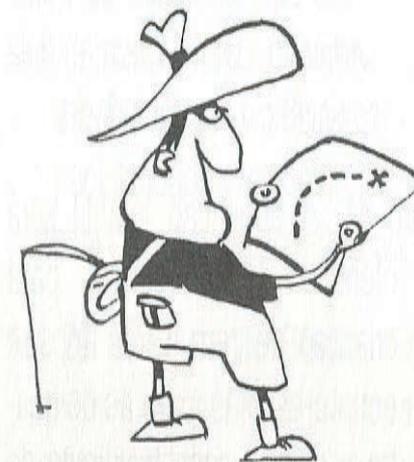
§ 7º - O relatório final do processo de avaliação incluirá o elenco de providências para a superação das deficiências institucionais identificadas, com prazos para o seu cumprimento, devendo o referido relatório, para cumprir suas finalidades, ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e comunicado à universidade, que terá prazo de 90 (noventa) dias para recurso.

§ 8º - Na hipótese de continuado desempenho insuficiente da universidade pública na segunda avaliação consecutiva, dois encaminhamentos podem ocorrer:

I - se a insuficiência decorrer de causas internas e próprias da instituição avaliada, após o devido cumprimento das providências pertinentes ao Poder Executivo competente, haverá a suspensão temporária das prerrogativas previstas no ad. 72, § 1º, incisos III, IV, VI e VIII e § 2º, incisos I e III, e a constituição de uma comissão de revitalização até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório;

II - se a insuficiência decorrer do não cumprimento de providências por parte do Poder Executivo competente, o Relatório de Avaliação será enviado ao Poder Legislativo competente para as providências pertinentes em cumprimento ao inciso VII do art. 206 da Constituição Federal.

§ 9º - A Comissão de Revitalização, composta por representantes dos professores, alunos e funcionários da instituição de ensino superior avaliada, membros da Comissão Autônoma de Avaliação e membros do Poder



Executivo competente, nomeada pelo Conselho Nacional de Educação, elaborará e acompanhará, em colaboração com os colegiados da instituição avaliada, um plano de revitalização dessa universidade definindo as providências cabíveis ao Poder Executivo mantenedor e às instâncias internas da instituição e seus prazos de execução.

§ 10 - Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade privada, compete à própria universidade e sua mantenedora cumprir as recomendações e prazos constantes no Relatório de Avaliação, após o que, haverá nova avaliação.

§ 11 - Na hipótese de continuado desempenho insuficiente de universidade privada na segunda avaliação consecutiva, haverá suspensão temporária das prerrogativas previstas no do art. 72,

§ 2º, incisos III, IV, VI e VIII, até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório.

Art. 64. São requisitos mínimos para a constituição de universidade:

I - institucionalização de pesquisa pura e aplicada;

II - pluralidade de áreas do conhecimento na oferta de ensino de graduação e organização multi

e interdisciplinar, admitida a ênfase em determinadas áreas do saber;

III - produção científica comprovada;

IV - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

V - um terço do corpo docente em dedicação exclusiva, admitindo-se inicialmente, este quantitativo em tempo integral com a implantação progressiva de dedicação exclusiva, definida pela instituição através de um plano articulado com o disposto no inciso IX deste artigo;

VI - infra-estrutura para ensino e pesquisa, com laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações;

VII - oferta de cursos de mestrado ou doutorado, com base nas atividades de pesquisa e produção científica e tecnológica; VIII - atividades de extensão, nos termos do art. 58, § 3º desta Lei.

IX - plano de capacitação para ampliar o número de docentes com titulação de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino dos Estados poderão solicitar ao Conselho Nacional de Educação a elevação dos níveis mínimos de exigência, contidos neste artigo, para efeito do credenciamento de universidades em sua área de jurisdição.

Art. 65. Constitui requisito mínimo para o funcionamento das instituições de ensino superior não universitárias o disposto no art. 64, VI e VIII, desta Lei, cabendo ao Conselho Nacional de Educação estabelecer o atendimento parcial ou total dos demais requisitos.

Art. 66. A autorização para funcionamento de instituições não universitárias de ensino superior, ou de seus cursos isoladamente, pode ser suspensa ou cancelada, por recomendação do

órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com base em avaliações quinquenais das condições de funcionamento e da qualidade do ensino ministrado.

§ 1º - A avaliação prevista neste artigo adotará procedimentos semelhantes aos estabelecidos no art. 63 desta Lei, em tudo o que lhe for aplicável, com as adaptações decorrentes das suas finalidades.

§ 2º - A primeira avaliação da instituição, ou do curso autorizado, será concluída antes da diplomação da primeira turma de alunos.

Art. 67. Na avaliação externa, além dos que constam nos arts. 63 e 66 desta Lei, serão observados os seguintes objetivos:

I - identificação de deficiências a serem superadas, a fim de melhorar a qualidade da educação superior no País;

II - orientação dos investimentos e outras providências necessárias, no caso de instituições públicas, por parte do Poder Público e, no caso de instituições privadas, por parte dos proprietários ou entidades mantenedoras;

III - orientação da clientela usuária e da sociedade em geral.

§ 1º - A avaliação será conduzida de forma aberta, cabendo aos órgãos executivos competentes publicar os resultados da última avaliação a que foram submetidas as instituições sob sua jurisdição.

§ 2º - Juntamente com os resultados referidos no parágrafo anterior, deverão ser explicitadas as condições materiais e financeiras da instituição e identificadas as instâncias decisórias responsáveis pelas providências saneadoras.

§ 3º - A avaliação das instituições levará em conta suas funções sociais e terá, necessariamente, instâncias externas ao sistema de ensino competente. a serem definidas pelo Conselho

Nacional de Educação,

Art. 68. As instituições de ensino superior devem manter mecanismos de auto-avaliação de suas atividades, que garantam a participação de professores, alunos e demais trabalhadores da educação.

Art. 69. Em razão da infringência da legislação, de ensino ou de preceitos estatutários, o órgão normativo competente pode determinar a instauração de inquérito administrativo em instituições de ensino superior.

§ 1º - Concluído o inquérito, o órgão que o determinou estabelecerá a adoção de medidas saneadoras ou punitivas, podendo chegar à intervenção.

§ 2º - Declarada a intervenção, o Poder Executivo competente nomeará dirigente pro tempore.

§ 3º Constatada a conveniência da cessação definitiva do funcionamento da instituição, a medida se tornará efetiva por lei ou decreto, de acordo com a hierarquia do ato de sua autorização.

Art. 70. As instituições de ensino superior adotarão, obrigatoriamente, ai em dos princípios de organização e administração previstos no Capítulo V desta Lei, as seguintes diretrizes:

I - os órgãos colegiados serão constituídos de forma a assegurar:

a) a participação de representantes dos professores, servidores e alunos, bem como da comunidade externa, no órgão deliberativo estatutário e regimental, de nível máximo da instituição;

b) a participação de professores e alunos nos colegiados com competência acadêmica;

c) a participação da comunidade acadêmica, pelas formas definidas nos seus estatutos e regimentos, nas demais instâncias de deliberação coletiva da instituição;

II - a duração do mandato dos diri-

gentes de instituições de ensino superior será definida em seus estatutos, não podendo exceder. no caso das instituições públicas, a três anos, se permitida a recondução, ou a quatro anos, quando vedada a recondução;

III - o dirigente máximo das instituições de ensino superior e, se for o caso, seu vice serão escolhidos na forma definida em seus estatutos, assegurada, no caso das instituições públicas, a participação de professores, servidores e alunos no processo de escolha, cabendo a nomeação, no caso dos dirigentes destas últimas, ao chefe do Poder Executivo competente;

IV - no caso das instituições públicas de ensino superior, a indicação de representantes para órgãos colegiados, previstos no inciso 1 deste artigo, obedecerá a processo eletivo direto;

V - a proposta orçamentária, .Planos de aplicação de recursos e prestações de contas das instituições de ensino superior públicas serão aprovados por órgão de deliberação coletiva, nos diversos níveis hierárquicos da instituição;

VI - a alteração de estatutos e regimentos das instituições de ensino superior públicas observará processo que assegure a participação de professores, servidores e alunos.

Parágrafo único. Os estatutos e regimentos das instituições de ensino superior definirão as regras para sua organização e administração, respeitadas as disposições desta Lei e o que estabelecer o respectivo sistema de ensino.

Art. 71. As instituições públicas de ensino superior constituir-se-ão nas formas de direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 72 desta Lei.

Art. 72. As instituições de ensino superior usufruirão de diferen-

tes graus e elementos de autonomia, segundo se encontrem ou não constituídas como universidades.

§ 1º - A autonomia didático-científica expressa-se, entre outros, pelos seguintes princípios:

I - estabelecer seus objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos, culturais e desportivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão, sem quaisquer restrições doutrinárias, ideológicas ou políticas;

II - garantir aos pesquisadores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos e definir problemas que considerem relevantes, sujeitos apenas à avaliação dos seus pares de comunidade científica interna e externa;

III - criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão;

IV - definir os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação;

V - estabelecer a duração do calendário escolar e o regime de trabalho didático de seus diferentes cursos, observadas as exigências mínimas estabelecidas nesta Lei;

VI - estabelecer critérios e normas de seleção, admissão e promoção de seus alunos e da matrícula dos transferidos;

VII - outorgar graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos;

VIII - fixar e alterar os limites quantitativos da oferta de vagas nos seus cursos;

IX - zelar pela observância de princípios éticos nas pesquisas.

§ 2º - A autonomia administrativa consiste em:

I - organizar-se internamente na forma mais conveniente às suas peculiaridades, estabelecendo suas instâncias decisórias, unidades e sub-unidades. quando for o caso, sem quaisquer restrições que não as decorrentes

desta Lei;

II - estabelecer a política geral de administração da instituição;

III - elaborar e reformar seus estatutos e regimentos, de acordo com os procedimentos estabelecidos nesta Lei; I

IV - escolher seus dirigentes, respeitadas as disposições desta Lei e as normas dos respectivos sistemas de ensino. quando houver;

V - estabelecer seu quadro de pessoal, em articulação com o Ministério ou Secretaria a que esteja vinculada, e administrá-lo dentro dos limites orçamentários aprovados;

VI - autorizar o afastamento do País do seu pessoal, para participar de atividades científicas e culturais;

VII - admitir professores, pesquisadores ou especialistas estrangeiros, na forma prevista nos seus estatutos ou regimentos;

VIII - celebrar acordos, contratos, convênios e convenções;

IX - manter regulamento próprio para licitações, compras, alienações e contratações de obras, locações e serviços, respeitadas os princípios gerais da legislação específica, no caso das instituições públicas.

§ 3º - A autonomia de gestão financeira e patrimonial, no caso das instituições públicas, compreende as competências para:

I - propor e executar seu orçamento, com fluxo regular de recursos do Poder Público, que lhe permita planejar e implementar suas atividades, independentemente de outras fontes de receita com fins específicos;

II - receber os recursos que o Poder Público tem o dever de prover-lhe em montante suficiente, assegurada a dotação necessária ao pagamento do pessoal e dotações globais para outros custeios e despesas de capital que permitam livre aplicação e remanejamento entre diferentes rubricas de despesas, sem prejuízo de fiscalização posterior dos

- órgãos externos competentes;
- III - gerir livremente o seu patrimônio;
- IV - administrar as rendas patrimoniais e as decorrentes de suas atividades e serviços, delas dispondo na forma dos seus estatutos;
- V - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas;
- VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder Público competente, para investimento de capital em obras, imóveis, instalações e equipamentos;
- VII - definir, em regulamento próprio, suas normas e procedimentos de proposição, discussão, execução e controle orçamentário.
- § 4º - A autonomia de gestão financeira e patrimonial, no caso das instituições privadas, compreende as competências para elaborar e executar o orçamento devidamente aprovado pela instituição mantenedora.
- § 5º - As instituições de ensino superior não-universitárias aplicam-se os princípios de autonomia constantes deste artigo, incisos I, II, V, VII e IX do § 1º, incisos II, IV, V, VIII e IX do § 2º e incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do § 3º, além de outros que podem ser definidos pelo órgão normativo competente.
- Art. 73. Os diplomas concedidos pelas instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Poder Público, referentes aos cursos de graduação e programas de pós-graduação, terão validade nacional como prova da formação recebida pelo seu titular.
- Parágrafo Único. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias, serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 74. As instituições de ensino superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

Art. 75. Os planos de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior, levarão em conta a necessidade de articulação desse nível de ensino com os anteriores, principalmente quanto aos critérios de seleção de alunos, aos objetivos e estrutura curricular e à formação e aperfeiçoamento de profissionais do magistério para aqueles níveis de ensino.

Art. 76. As instituições de ensino superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos pela instituição no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas.

Parágrafo Único. O Conselho Nacional de Educação definirá as áreas impróprias ao ensino superior noturno.

Art. 77. Aos docentes das instituições públicas de ensino superior serão garantidos estatutos e planos de carreira próprios, que assegurem:

- I - identidade de estrutura de cargos e funções e isonomia de pisos salariais;
- II - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- III - regime de progressão funcional, baseado na avaliação do desempenho acadêmico e titulação;
- IV - direito ao exercício de atribuições administrativas e de cargos eletivos na estrutura universitária, independentemente da posição funcional, ressalvadas as funções de conteúdo essencialmente acadêmico e científico

co que exijam competência específica;

- V - apoio a programas de capacitação de pessoal docente, através de uma política de pós-graduação, que garanta o progresso na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento;
- VI - instituição do semestre sabático para a carreira docente, cuja concessão será condicionada à avaliação do mérito e aprovação de plano de atividades pelo respectivo colegiado acadêmico, sem prejuízo da licença especial, instituída em lei;
- VII - regime de trabalho preferencial em dedicação exclusiva, sendo assegurada a opção pelo regime de vinte ou quarenta horas, a juízo da instituição;
- VIII - férias anuais de quarenta e cinco dias;
- IX - afastamento de docentes em exercício de atividades em órgãos públicos fora da instituição ou realização de pós-graduação, condicionado à aprovação prévia do respectivo colegiado acadêmico, sem ônus para a instituição, por prazo determinado e assegurada substituição.
- § 1º - As instituições de ensino superior poderão estabelecer a exigência de concurso público de provas e títulos para a investidura no nível mais alto da carreira.
- § 2º - Na hipótese prevista no inciso IX, serão mantidos todos os direitos do docente durante o período de afastamento, sendo ele dispensado do cumprimento de tarefas docentes, ainda que realize a pós-graduação na própria instituição.
- § 3º - Nas instituições privadas de ensino superior, as disposições relativas ao pessoal docente constarão dos seus estatutos, regimentos e planos de carreira.

#### Capítulo XIV

#### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 78. Entende-se por educação

especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 4º - O educando em condições de integrar-se no ensino regular terá assegurada matrícula no ensino público básico.

Art. 79. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no

trabalho competitivo, mediante articulação com o Sistema de Formação Técnico Profissional, e as áreas do trabalho e de assistência social, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 80. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativas preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## Capítulo XV

### DA EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADES INDÍGENAS

Art. 81. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Parágrafo único. Os programas previstos neste artigo serão formulados com audiência das comunidades envolvidas, através das respectivas organizações e de entidade representativa das comunidades indígenas.

Art. 82. Os programas referidos no artigo anterior deverão ser incluídos nos Planos Nacionais

de Educação, com recursos específicos das agências de cultura e de assistência ao índio, além das dotações ordinárias da educação, e terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais, a língua materna de cada comunidade indígena e desenvolver metodologias específicas do processo de ensino-aprendizagem da educação escolar nas comunidades indígenas, especialmente na aprendizagem de primeiras e segundas línguas,

II - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas, garantindo, preferencialmente, ao índio, o acesso aos mesmos”

III - desenvolver currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem, bem como material didático e calendário escolar diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas;

IV - publicar sistematicamente material didático em línguas maternas indígenas e material bilíngue, destinados à educação em cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares.

V - preparar o educando da comunidade indígena para o exercício da cidadania, tal como expresso no art. 22 desta Lei.

VI - incluir os conteúdos científicos e culturais correspondentes ao grupo respectivo, buscando a valorização e fortalecimento do conhecimento tradicional vigente nas comunidades indígenas.

Art. 83. Os sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios articular-se-ão para assegurar que as escolas situadas em áreas indígenas ou em suas proximidades, vinculadas a qualquer dos sistemas, observem as características especiais da educação nas comunidades indígenas estabelecidas

nos artigos anteriores quanto à formação especializada dos seus professores.

Parágrafo único. É obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

## Capítulo XVI

### DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 84. Considera-se educação à distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo, independente e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença.

Art. 85. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implantação, caberão ao órgão normativo do Sistema de Ensino do Estado, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º - Na educação infantil e no ensino fundamental, a educação à distância desempenhará apenas função complementar.

§ 2º - A educação à distância deve ser utilizada, preferencialmente, em programas destinados a jovens e adultos engajados no trabalho produtivo ou a pessoas na terceira idade, com características de educação continuada, para aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural.

§ 3º - Para programas de educação profissional em nível médio, com titulação de validade nacional, a regulamentação e autorização caberão ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

§ 4º - quando se tratar de programa destinado ao ensino superior, que conceda diploma de validade nacional, a iniciativa e a competência para promovê-lo

ficarão restritas a instituições de ensino superior credenciadas como universidades, mediante autorização específica do Conselho Nacional de Educação, e desde que as mesmas possuam setor organizado de educação à distância, que funcione em articulação com as estruturas acadêmicas responsáveis pelos conteúdos curriculares respectivos, no ensino regular, ou a instituição pública de igual nível, criada por lei, especificamente com essa finalidade.

§ 5º - Não haverá discriminação ou restrições aos diplomas e certificados expedidos pelos programas de educação à distância, ministrados em observância ao disposto nesta Lei.

§ 6º - Os conteúdos curriculares dos programas de educação à distância serão os mesmos ministrados no ensino regular de cada nível e modalidade.

§ 7º - O planejamento e produção de material didático, bem como o acompanhamento e verificação de aprendizagem dos alunos, deverão contar com a participação de professores habilitados para o magistério no nível e modalidade de ensino a que se dirige o programa.

§ 8º - No caso de cursos com abrangência nacional ou regio-

nal, a autorização deve ser de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

Art. 86. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

- I - redução de tarifas postais e telegráficas;
- II - cursos de transmissão reduzidos, em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- III - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- IV - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

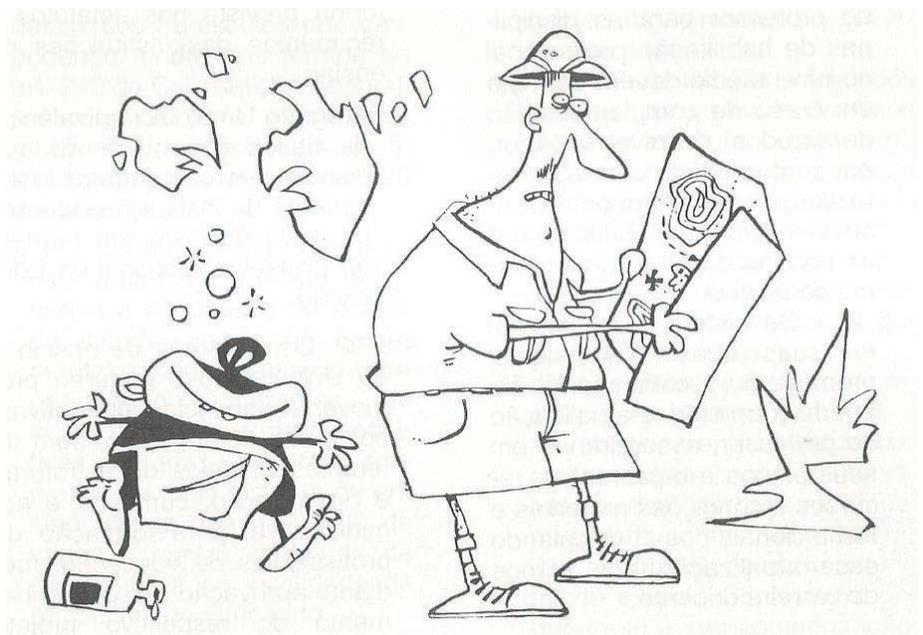
## Capítulo XVII

### DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

#### Seção 1

#### Da Formação

Art. 87. A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e às características de



cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Art. 88. A formação de docentes<sup>3</sup> para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, 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.

§ 1º - A preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional no nível médio deverá ser feita em curso de complementação de estudos, de nível superior, em conformidade com as diretrizes gerais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 2º - Os sistemas de ensino, em suas áreas de jurisdição, promoverão a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando em seus planos e orçamentos, recursos e condições materiais e institucionais e vinculando essa atualização aos planos de carreira docente.

§ 3º - A política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluirá formas regulares de especialização e atualização e recurso aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer caso, atividades em sala de aula e avaliações periódicas. Art. 89. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional a que se refere o art. 87 desta Lei.

Art. 90. Na preparação para o magistério da educação básica.

será exigido estágio, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde irá atuar o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Art. 91. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.

Parágrafo único. A equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimento da instituição de ensino e do disposto em normas do Conselho Nacional de Educação.

Art. 92. Os Sistemas de ensino e as Universidades poderão promover experiências alternativas por prazo determinado, com diferentes modelos de estruturas e organização, curricular e administrativa, para formação de profissionais de educação, mediante aprovação e acompanhamento do respectivo projeto pelo órgão normativo do sistema de ensino.

## Seção 11

### Da Carreira

Art. 93. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições dignas e remuneração adequada às suas responsabilidades profissionais e níveis de formação, e aos do magistério público, na forma dos arts. 39 e 206, V da Constituição Federal, plano de carreira que assegure:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - piso salarial profissionais;

III - regime jurídico único;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - progressão salarial por tempo de serviço;

VI - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; VII - qualificação dos professores leigos, em cursos regulares;

VIII - adicional para aula noturna ou redução de carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial;

IX - adicional de remuneração para os que trabalhem em regiões de difícil acesso;

X - férias anuais de quarenta e cinco dias;

XI - regime de trabalho de no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, adotando 1 preferencialmente o de 40 (quarenta) horas e incentivos para a dedicação exclusiva;

XII - tempo destinado para atividades extra-classe, definido pelo respectivo sistema de ensino;

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino;

§ 2º - Nas instituições de ensino privado, a carreira do profissional da educação obedecerá às disposições da legislação vigente.

§ 3º - Nos estabelecimentos de ensino privado, será assegurado piso salarial profissional, definido por dissídio, convenção ou contrato coletivo de trabalho.

## Capítulo XVIII

### DOS ESTÁGIOS

Art. 94. As empresas e entidades privadas, dos setores primário, secundário e terciário, os órgãos e agências públicas, as organizações civis e comunitárias e as instituições de ensino em geral podem aceitar, como es-

tagiários, alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior, e nas diversas modalidades de formação técnico-profissional.

§ 1º - O estágio ocorrerá em instituições que tenham condições de proporcionar a experiência prática orientada, na linha de estudos e formação do estudante e será planejado e acompanhado com a participação da instituição de ensino de modo a constituir-se em um processo auxiliar de aprendizado e integração.

§ 2º - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios nos diversos níveis, em sua jurisdição.

Art. 95. O estágio realizado nas condições deste capítulo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Parágrafo único. A jornada diária e semanal de atividade no estágio deverá ser compatível com o horário escolar do estagiário e com necessário repouso semanal, podendo, nos períodos de férias escolares, ser alterada, em comum acordo das partes.

## Capítulo XIX

### DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 96. A educação pública será financiada com recursos provenientes das seguintes fontes:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios-
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências-
- III - receita decorrente de programas governamentais específicos-
- IV - receita da contribuição social do salário-educação - receita de loterias e de quaisquer concursos de prognósticos;

- VI - receita de incentivos fiscais;
- VII - receita decorrente de royalties pagos a Estados e Municípios;
- VIII - doações e legados;
- IX - operações de crédito internas e externas;
- X - outras receitas previstas em lei.

Art. 97. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ainda, nos termos do art. 21 3 da Constituição Federal. ser concedidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas no art. 20 desta lei.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados à concessão de bolsas de estudo, no ensino fundamental e médio, a alunos comprovadamente carentes, de acordo com as normas específicas adotadas pelo órgão normativo de cada sistema de ensino, desde que haja falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando.

§ 2º - Na hipótese do parágrafo anterior, fica o Poder Público Estadual responsabilizado pela articulação com as demais esferas de governo envolvidas, para fins de investimento prioritário na expansão da rede pública na localidade.

§ 3º - As atividades de pesquisa e extensão das instituições de ensino superior poderão também receber apoio financeiro do Poder Público.

§ 4º - Os sistemas de ensino definirão as normas para concessão dos recursos de que trata este artigo a instituições de finalidade não lucrativa que incluirão avaliação periódica de qualidade.

Art. 98. Das receitas resultantes de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, a União aplicará nunca menos de dezoito e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca me-

nos de vinte e cinco por cento, ou do que constar nas respectivas Constituições e Leis Org.,@nicas, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º - A parcela de arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei orçamentária anual, ajustada. quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base eventual excesso de arrecadação.

§ 3º - As diferenças entre as receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada bimestre do exercício financeiro, podendo-se à sua compensação, no período imediatamente seguinte.

§ 4º - O repasse dos valores referidos neste artigo ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos;

I - recursos arrecadados do 1º ao 10º dia de cada mês até o 20º dia;

II - recursos arrecadados do 11º ao 20º dia de cada mês até o 30º dia;

III - recursos arrecadados do 21º dia ao final de cada mês até o 10º dia do mês subsequente.

§ 5º - Ficam sujeitos à correção monetária, com base na Taxa Referencial Diária ou eventual substituto os recursos não liberados nos prazos previstos no parágrafo anterior.

Art. 99. Para efeito do disposto no artigo anterior, consideram-se como despesas de manutenção

e desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas no âmbito dos sistemas de ensino. diretamente para a consecução dos objetivos básicos das instituições públicas de ensino e as diretamente relacionadas com o ensino nas demais instituições previstas no art. 97 desta Lei, a saber;

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais trabalhadores da educação, em atividade de manutenção e desenvolvimento do ensino;
  - II - aquisição e manutenção de equipamentos utilizados no ensino;
  - III - construção e manutenção de instalações físicas diretamente vinculadas ao ensino;
  - IV - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
  - V - estudos e pesquisas levadas a efeito em instituições integrantes dos sistemas de ensino;
  - VI - atividades de apoio técnico-administrativo e normativo necessários ao regular funcionamento dos sistemas de ensino;
  - VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos aqui definidos;
  - VIII - concessão de bolsas de estudo a alunos da rede pública ou na hipótese do art. 97, § 1º desta Lei.
  - IX - aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
  - X - manutenção de pessoal inativo e pensionistas.
- § 1º - Os bens móveis, imóveis, equipamentos e outros, adquiridos com recursos considerados para os fins deste artigo, não poderão ser remanejados para outra função ou atividade distinta das de manutenção e desenvolvimento do ensino.
- § 2º - No caso em que, por razões de interesse público, se revelar imperioso o remanejamento referido no parágrafo anterior, caberá ao Poder Público promover a devida compensação

no período subsequente, em valores reais.

Art. 100. Não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino para efeito do cálculo dos percentuais mínimos obrigatórios referidos no art. 98 desta Lei, as relacionadas com:

- I - assistência médico-hospitalar à comunidade, mesmo quando ligada ao ensino, inclusive nos hospitais universitários;
- II - subvenções a instituições privadas de caráter assistencial ou cultural;
- III - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, quando realizadas em Instituições não integrantes dos sistemas de ensino
- IV - preparação de quadros para a administração pública, civis, militares ou diplomáticos;
- V - obras de infra-estrutura urbana, ainda quando venham a beneficiar a rede escolar;
- VI - concessão de bolsas de estudos a alunos de rede particular, quando não incluídos na hipótese do art. 213, § 1º da Constituição Federal;
- VII - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 101. O órgão central dos sistemas de planejamento, orçamento, administração financeira, contabilidade e auditoria, bem como os Tribunais de Contas e órgãos equivalentes, estabelecerão mecanismos para controlar e apurar os resultados que visem ao cumprimento das determinações do artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

- § 1º - As ações de manutenção e desenvolvimento do ensino serão identificadas nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e rios orçamentos das diferentes esferas administrativas, devendo

estes conter anexos discriminatórios dos projetos e atividades correspondentes e da receita constitucionalmente vinculada.

§ 2º - As despesas realizadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o art. 165, § 3º da Constituição Federal;

§ 3º - A Mensagem Anual do Chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo incluirá relatório sobre o que foi realizado no período.

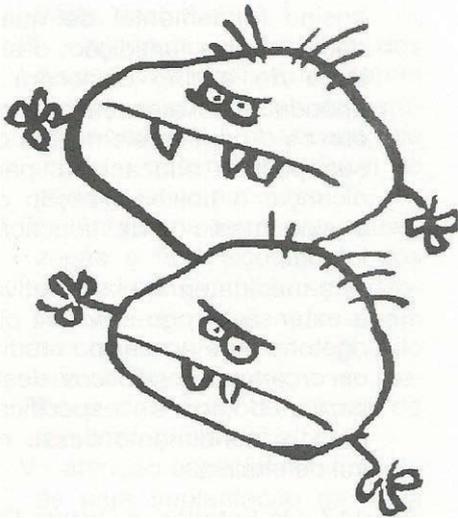
Art. 102. Sem prejuízo de outras cominações legais, a prestação de assistência técnica e financeira da União aos Estados e Municípios, e dos Estados aos Municípios, ficará condicionada à observância pelos Estados e pelos Municípios, do disposto nesta Lei, em atendimento ao artigo 212 da Constituição Federal.

Art. 103. O não-cumprimento, da aplicação mínima em educação, corrigido bimestralmente, acarretará intervenção da União nos Estados ou dos Estados nos seus Municípios, nos termos dos art. 34, VI e 35, III da Constituição Federal.

Art. 104. O Poder Executivo, através do Ministério responsável pela educação, deve divulgar de dois em dois meses no Diário Oficial da União, as aplicações em educação, incluindo a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas de fins não lucrativos e os destinados a bolsas de estudo.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, pelos meios próprios, divulgar as aplicações em educação.

Art. 105. O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério responsável pela educação,



em consonância com o Conselho Nacional de Educação, terá duração quinquenal e será aprovado por lei.

Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação visará a articulação das áreas das várias esferas de governo e compatibilizará objetivos, diretrizes e metas prioritárias, com os recursos financeiros disponíveis mobilizáveis, integrando-se com o plano plurianual do Governo Federal, a lei de diretrizes orçamentárias e a lei orçamentária anual.

Art. 106. O ensino público fundamental 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 realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 107. A contribuição do salário-educação, a ser recolhida no Município onde se dá o fato gerador, incidirá sobre a folha de salários e sobre a soma dos salários-base dos titulares, sócios e diretores das empresas e demais entidades públicas ou privadas definidas na legislação previdenciária.

Parágrafo Único. A contribuição da empresa obedecerá aos mesmos prazos de recolhimento e estará sujeita às mesmas

sanções relativas às contribuições da Previdência Social, sem prejuízo de outras penalidades.

Art. 108. A contribuição do salário-educação destinada à universalização do ensino fundamental, será regulada por lei específica, que fixará os percentuais das cotas federal, estadual e municipal.

Art. 109. É vedado ao Poder Público conceder isenção ou suspensão temporária do recolhimento da contribuição do salário-educação ressalvados os casos das seguintes instituições:

- I - instituições públicas de ensino;
- II - instituições privadas de ensino, de finalidade não-lucrativa, nos termos desta Lei;
- III - instituições de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Art. 110. O Poder Público assegurará as instituições de ensino por ele criadas ou incorporadas, mantidas e administradas, os recursos para a realização dos seus objetivos institucionais.

Parágrafo único. Em relação às instituições públicas de ensino superior, serão observadas as regras que definem a sua autonomia.

Art. 111. Constitui responsabilidade das autoridades educacionais, nas diversas instâncias o bom uso dos recursos públicos, respondendo as mesmas criminalmente, por sua má aplicação, malversação ou desperdício.

Parágrafo Único. Os recursos públicos só poderão ser aplicados no mercado financeiro através de estabelecimentos bancários oficiais, revertendo-se os resultados das aplicações em benefício dos mesmos projetos ou atividades a que estavam alocados os recursos originais.

Art. 112. Os programas suplementares de caráter assistencial e

social, previstos no artigo 208, inciso VI, da Constituição Federal, deverão ser descentralizados e regionalizados, tanto na sua gestão, quanto no concernente à produção a aquisição de materiais, gêneros e, serviços.

Art. 113- As escolas da rede pública receberão, para despesas correntes e despesas de capital, percentual mínimo calculado sobre os gastos com pessoal, a ser determinado nas leis orçamentárias da respectiva esfera de governo.

## Capítulo XX

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 114. Em cumprimento ao que dispõe o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

- I - os Poderes públicos mobilizarão os setores organizados da sociedade, em esforço conjunto para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental;
- II - as instituições públicas de ensino superior e médio que atuem na formação de profissionais de educação participarão, de forma específica, desse esforço conjunto, mediante as seguintes contribuições, dentre outras;
- III - as empresas e os Poderes Públicos articular-se-ão para o desenvolvimento de programas de alfabetização de empregados adultos;
- IV - os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, nos próximos dez anos, atribuirão, isoladamente no mínimo 50% (cinquenta por cento) das aplicações estabelecidas no art. 212 da Constituição Federal, às metas de erradicação do analfabetismo e de universalização do ensino fundamental;
- V - o ensino médio, na modalidade Normal, receberá investimentos

para sua expansão e melhoria qualitativa.

Art. 115. O primeiro Plano Nacional de Educação a ser elaborado na forma prevista no art. 105 desta Lei, deverá abranger período de cinco anos, a partir do ano seguinte ao da publicação da presente lei, e observará os seguintes objetivos prioritários:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do ensino público fundamental, inclusive para jovens e adultos trabalhadores;
- III - universalização e extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e à educação infantil públicos-;
- IV - melhoria da qualidade do ensino na rede pública;
- V - estímulo à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho educacional;
- VI - estímulo à formação para o trabalho, assegurada a educação básica comum;
- VII - expansão e melhoria do ensino noturno em todos os níveis;
- VIII - ampliação do período diário de permanência do aluno, na escola, na educação básica;
- IX - estímulo à formação de pesquisadores e especialistas em áreas essenciais;
- X - articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Art. 116. Nos primeiros Planos Nacionais de Educação, serão observadas, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - os dois primeiros Planos Nacionais de Educação, a vigorarem nos próximos dez anos, serão elaborados tomando em consideração o disposto no artigo 35 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no art. 165, § 7º da Constituição Federal;
- II - nos dois primeiros Planos Nacionais de Educação, pelo menos 80% (oitenta por cento) dos recursos oriundos da qu-

ta federal da contribuição do salário-educação serão aplicados nas áreas de maior déficit de escolarização obrigatória, ouvido o Conselho Nacional de Educação;

- III - após a universalização do ensino fundamental de qualidade, na sua jurisdição, o sistema de ensino deslocará a prioridade de alocação de recursos e demais elementos da sua política educacional para alcançar a universalização do ensino médio e da educação infantil;
- IV - a medida em que se efetivar a extensão progressiva da obrigatoriedade ao ensino médio, os orçamentos públicos destinarão dotações específicas para o atendimento desse nível de ensino.

Art. 117. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei, no prazo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º - O Conselho Nacional de Educação e os órgãos normativos dos sistemas de ensino emitirão as normas necessárias à implementação dos dispositivos desta Lei, dentro do prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, contados da sua publicação, salvo disposição expressa em contrário e os casos que dependerem de legislação estadual ou municipal.

§ 2º - Inclui-se entre as normas de implementação da presente Lei, previstas no parágrafo anterior, a elaboração de um Plano de Transição, em que cada sistema de ensino definirá etapas, prazos, prioridades, condições e providências necessárias.

§ 3º - O Plano de Transição referido no parágrafo anterior observará as seguintes diretrizes gerais:

- I - prazo máximo de um ano, a contar da edição do plano, para dar início às medidas práticas nele contempladas, evitada, sempre, a descontinuidade do

período letivo;

II - definição dos prazos considerados necessários para implementação das medidas programadas, que não poderão ultrapassar cinco anos, salvo disposição expressa, em contrário, nesta Lei;

III - vigência progressiva dos dispositivos legais que alterem direitos e obrigações de caráter escolar ou financeiro, de modo a que não interfiram no período letivo em curso;

IV - ênfase na formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e na melhoria das suas condições de remuneração e trabalho;

V - atenção especial às condições para implantação da nova concepção do ensino médio, incluindo-se providências para:

- a) criação de um programa especial de atualização de professores do ensino médio, com duração de cinco anos e recursos especificamente alocados para esse fim,
- b) ampliação dos recursos aplicados na rede pública de ensino médio, em valores reais, ao longo dos próximos dez anos, de modo a aumentar a participação desse nível de ensino nos gastos públicos com educação-
- c) definição de formas de relacionamento operacional entre as atuais escolas técnicas, as demais escolas de nível médio e as instituições de ensino superior, independentemente da sua vinculação administrativa, para fins de colaboração, orientação e intercâmbio.

Art. 118. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

Parágrafo único. Enquanto não dispuserem de seus estatutos

e regimentos adaptados, as instituições deverão observar normas gerais para esse fim expedidas pelos respectivos sistemas de ensino, respeitada a autonomia universitária.

Art. 119. No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Congresso Nacional disporá, mediante leis específicas, ajustadas às diretrizes desta Lei, sobre as seguintes matérias:

- I - valores das cotas da contribuição social do salário-educação;
- II - incentivos e benefícios às empresas que facilitem e estimulem a educação básica dos seus empregados.

Parágrafo único. No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Poder Executivo, em cumprimento ao disposto no art. 86 desta Lei:

- a) submeterá ao Congresso Nacional projeto de lei estabelecendo a reserva de horários nos canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, para programas públicos de educação à distância e definindo os canais que ficarão reservados, em todas as faixas de onda, para concessão com finalidade exclusivamente educativa, bem como as condições de habilitação para concorrer a essa concessão-
- b) regulamentará a redução das tarifas e outros custos para a educação à distância.

Art. 120. A partir da publicação desta Lei, nenhuma instituição de ensino criada ou incorporada pelo Poder Público, poderá cobrar dos seus alunos qualquer espécie de mensalidade, anuidade, taxa ou outra forma de contribuição ou pagamento, pela oferta de seus cursos regulares,

Parágrafo único. As instituições criadas por lei estadual ou municipal, anteriormente à promulgação da Constituição Federal, que recebem recursos públicos em montante inferior a 50% (cinquenta por cento) do seu or-

çamento, e se encontram excluídas do princípio de gratuidade, por força do art. 242 da Constituição Federal, são equiparadas, para os efeitos desta Lei, às instituições comunitárias, a elas aplicando-se as disposições dos arts. 20 e 97 desta Lei.

Art. 121. As atuais instituições privadas de ensino, sem finalidade lucrativa, registradas como filantrópicas deverão ajustar-se às exigências desta Lei, para receber os benefícios dela decorrentes.

Parágrafo único. Não se aplicam às instituições de ensino, para quaisquer efeitos decorrentes desta Lei, as disposições da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951.

Art. 122. As instituições referidas no art. 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sejam elas as previstas no Art. 213 da Constituição Federal, sejam as fundações de ensino e pesquisa criadas por lei, que tenham recebido recursos públicos nos últimos três anos, e preencham os mesmos requisitos, poderão continuar a recebê-los.

Art. 123. Ficam extintos os mandatos dos 12 (doze) conselheiros do atual Conselho Federal de Educação de mandatos mais recentes, para possibilitar a nomeação imediata dos 12 (doze) conselheiros previstos no art. 24, inciso II.

§ 1º - Em caso de mesmo tempo de mandato, ficará extinto o mandato do conselheiro de idade menor.

§ 2º - Os conselheiros previstos no art. 24, inciso 1, serão nomeados na medida que forem vagando os demais cargos de conselheiro do atual Conselho Federal da Educação.

Art. 124. As transferências de alunos de uma instituição de ensino para outra, serão regula-

das pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, pelas com instituições de ensino. no caso de ensino superior, e pelo Conselho Nacional de Educação, no caso de instituições estrangeiras ou de conflito de jurisdição entre sistemas de ensino distintos.

Art. 125. Será concedida transferência, em qualquer época do ano, e independentemente da existência de vaga:

- I - para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de serviço público federal, ou membro das Forças Armadas, inclusive seus dependentes, quando requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de residência para o município onde se situe o estabelecimento em que solicite a matrícula ou para localidade próxima deste, observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - para estabelecimentos vinculados ao sistema estadual, quando se tratar de servidor público estadual e seus dependentes, se requerida na condição prevista no inciso anterior, respeitadas as normas expedidas pelos órgãos normativos dos Sistemas Estaduais de Ensino;

III - Para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de estudantes que ocupem funções de direção nas entidades nacionais representativas dos estudantes de nível médio e superior durante o exercício do mandato, respeitados os prazos e os requisitos exigidos por cada instituição escolar e universitária.

Parágrafo único. Aos trabalhadores em atividade itinerante e a seus dependentes será assegurada matrícula inicial ou por transferência, nas escolas públicas locais de ensino fundamental e médio, independentemente de vaga.

Art. 126. Serão estimuladas as experiências educacionais inovadoras, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo-se, quando for o caso, a sua incorporação ao sistema regular, mediante aprovação dos órgãos normativos competentes.

§ 1º - As instituições escolares poderão submeter aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para fins deste artigo, as inovações que hajam desenvolvido em sua prática escolar, com vistas à sua adoção, inicialmente e 1 m caráter experimental e, após cinco anos, em termos definitivos, em âmbito local, estadual ou, a critério do Conselho Nacional de Educação, em escala nacional.

§ 2º - Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo seu funcionamento de autorização dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino,

Art- 127. A administração dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir, para algumas ou todas as instituições de ensino fundamental por elas mantidas, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

Art. 128. Enquanto não existirem professores, em número suficiente, com as habilitações exigidas nesta Lei, para atender às necessidades de cada nível da educação básica admitir-se-á a preparação emergencial, sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotados pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, durante período limitado, estabelecido nos Planos de Transição, e com validade restrita ao

Município ou Estado responsável pelo programa. Art. 129. As licenciaturas curtas de primeiro grau, oferecidas por instituições de ensino superior, devem ser convertidas em licenciaturas plenas, no prazo máximo de dois anos, assegurados os direitos dos diplomados no sistema anterior, Parágrafo único. Os alunos atualmente matriculados nos cursos referidos neste artigo terão o prazo de cinco anos para sua conclusão, vedada a admissão de novos alunos.

Art. 130. Os professores leigos constituirão quadro suplementar, em extinção, cabendo ao órgão normativo do sistema de ensino, de acordo com diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as condições e prazos para habilitação e acesso ao plano de carreira respectivo.

Parágrafo único. Os professores leigos em exercício nas instituições de educação infantil, terão o prazo de 8 (oito) anos para obter a qualificação mínima, de nível médio, exigida nesta lei.

Art. 131. Os cursos de estudos adicionais, oferecidos, dentro da modalidade Normal, até a data de publicação desta Lei, pelas instituições de ensino médio, na forma do art. 30 da Lei 5.692, de 1971, com a redação dada pela Lei 7.044, de 1982, poderão ser mantidos pelo prazo de 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. Durante o mesmo prazo do caput deste artigo, poderá a formação pedagógica de professores para as disciplinas de língua estrangeira, ser feita em cursos de complementação de estudos, de nível superior, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do respectivo sistema de ensino.

Art. 132. Até que os respectivos órgãos normativos decidam sobre a autorização dos cursos médios técnicos na respectiva

jurisdição, ficam autorizados a continuar funcionando os Cursos Técnicos de 2º grau existentes na data da publicação desta Lei. Art. 133. Fica assegurado ao aluno de qualquer nível o direito de concluir os estudos do nível em que se encontre na data da publicação desta Lei, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes à época do seu início.

Parágrafo único. O dever das instituições de ensino de se adaptarem às novas diretrizes, nos prazos concedidos neste capítulo, será compatibilizado com o disposto no caput deste artigo, em normas do respectivo sistema de ensino ou orientações gerais do Conselho Nacional de Educação.

Art. 134. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, sem que isso implique em perda do vínculo empregatício de origem dos seus empregados, nem em perda dos recursos da assistência social ou da vinculação com o sistema de saúde. Parágrafo único. O pessoal atualmente em exercício nas creches e pré-escolas terá sua situação trabalhista preservada, independentemente do disposto no art. 41, § 4º desta Lei.

Art. 135. Enquanto não for atingida, no ensino fundamental, uma taxa de escolarização e permanência na escola, superior a cinquenta por cento, até a 8º série, poderá ser fornecido, a critério do órgão normativo de cada sistema de ensino, aos alunos que completarem a 4º série, um certificado de conclusão das quatro primeiras séries, com a denominação de "primeira etapa" do ensino fundamental.

Parágrafo único. Essa terminabilidade precária, expressa na emissão do certificado referido

neste artigo. bem como a caracterização de uma “primeira etapa” no ensino fundamental, somente serão admitidos pelo prazo máximo de cinco anos, prorrogável por igual período, a critério do Conselho Nacional de Educação.

Art. 136. A regulamentação prevista no art. 30 desta Lei estabelecerá, além da concessão de um prazo adequado para a fixação correta do número de alunos por professor, a seguinte meta a ser alcançada:

- I - creches: 20 crianças/1 professor;
- II - pré-escola e alfabetização: 30 crianças/1 professor;
- III - ensino fundamental e médio: máximo de 45 alunos por professor.

Art. 137. As atuais escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como os centros federais de educação tecnológica, gozarão do mesmo grau de autonomia definido nesta Lei para as instituições de ensino superior não-universitárias, independentemente da sua natureza jurídico-institucional atual.

§ 1º - As instituições referidas neste artigo, que se encontrem na condição de órgãos de administração federal direta, passam a ter, por força desta Lei, personalidade jurídica própria, e integrar a administração federal indireta, na condição de autarquias em regime especial, com os atributos de autonomia aqui definidos.

§ 2º - O Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CÊNTEC, criado pela Lei no 6.344, de 1976, fica transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET - Bahia, com as finalidades, competências e demais características próprias dos Centros Federais de Educação Tecnológica criados pela Lei nº 6.545, de 1978 e legislação posterior.

§ 3º - O Conselho Nacional de

Educação definirá diretriz no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a respeito da conveniência de novas autorizações de funcionamento. de instituições verticalmente integradas, que ofereçam os níveis superior e médio de ensino, com caráter especializado, na área tecnológica, a partir da experiência dos atuais centros federais de educação tecnológica.

Art. 138. Enquanto não regulamentadas, pelos órgãos normativos competentes, às disposições dos arts. 23, IX e 56, parágrafo único, 111, desta Lei, continuam em vigor as regras da Lei no 5.692, de 1971 sobre exames supletivos, reduzidos os seus limites de idade, respectivamente, para quinze anos, no que se refere ao ensino fundamental, e dezessete anos para o ensino médio.

Parágrafo único - Os cursos supletivos que se encontravam em funcionamento regular na data de publicação desta Lei poderão continuar funcionando pelo prazo de 3 (três) anos, sendo mantidos neste período, na forma deste artigo, na jurisdição dos respectivos sistemas de ensino, os exames supletivos correspondentes.

Art. 139. Enquanto não forem baixadas novas regras de equivalência entre as modalidades de formação técnico-profissional e o ensino regular, nos termos previstos no art. 52, § 4º desta Lei, permanecem em vigor as normas que atualmente regem a matéria.

Art. 140. As instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos do sistema de ensino.

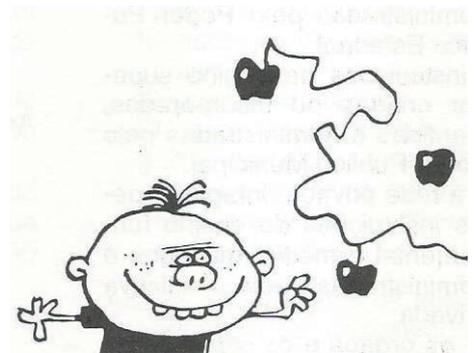
Parágrafo único. Enquanto não forem definidas novas formas de seleção, permanecem em vigor, para todas as instituições, as atuais normas sobre o concurso vestibular.

Art. 141. Nos próximos cinco anos. o Conselho Nacional de Educação, avaliando a experiência de funcionamento das instituições de ensino superior, constituídas nas formas de Direito mais adequadas as suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas de autonomia, nos termos do art.72 desta Lei, deliberará quanto à continuidade ou extinção das fundações de apoio atualmente existentes junto às instituições federais de ensino superior.

Art. 142. O Conselho Nacional de Educação, em colaboração com o Ministério responsável pela educação e outros órgãos do Poder Executivo, elaborará e aprovará normas gerais definidoras das características das instituições públicas constituídas nas formas de Direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 72 desta Lei.

§ 1º - O disposto neste artigo será efetivado dentro do prazo máximo de noventa dias.

§ 2º - Enquanto não forem editadas as normas previstas neste



artigo, as instituições públicas de ensino superior continuarão a reger-se pela legislação atual, no que se refere à sua natureza jurídica.

Art. 143. Ficam, de imediato, credenciadas como universidades, nos termos definidos no art. 63 desta Lei, todas as instituições de ensino superior legalmente criadas como universidades até a data da publicação deste diploma legal.

§ 1º - Caberá ao Conselho Nacional de Educação estabelecer calendário para renovação do credenciamento das instituições incluídas neste artigo, observadas as regras dos arts. 63 e 64 desta Lei, escalonando as universidades para serem submetidas aos processos de avaliação.

§ 2º - Constatadas insuficiências na primeira avaliação, prevista no parágrafo anterior, será concedido prazo para a sua correção, findo o qual haverá nova avaliação.

Art. 144. As instituições de ensino superior não-universitárias atualmente existentes poderão requerer ao Conselho Nacional de Educação e seu credenciamento como universidade, na forma dos arts. 23, 63 e 64 desta Lei.

Parágrafo único. Fica mantida a autonomia concedida em lei às instituições de ensino superior federais isoladas, até que o Conselho Nacional de Educação promova a avaliação necessária ao seu credenciamento como universidades, ressalvados os casos das que deixem de requerê-lo.

Art. 145. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão calendários próprios para a realização da primeira avaliação quinquenal das instituições de ensino superior, não-universitárias, sob sua jurisdição, para os fins previstos no art. 66 desta Lei.

Parágrafo único. O calendário previsto neste artigo não poderá ultrapassar o limite de dois anos, a partir da data da publicação desta Lei, devendo, dentro desse prazo estar concluídos os pareceres do órgão normativo.

Art. 146. Enquanto não forem designadas as universidades responsáveis, conforme o disposto no parágrafo único do art. 73 desta Lei, permanecem inalteradas as normas em vigor.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação concluirá, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, as providências de sua competência, mencionadas neste artigo.

Art. 147. A obrigação da oferta de cursos noturnos, em nível de graduação, nas instituições públicas de ensino superior, prevista no art. 76 desta Lei, será cumprida de acordo com os planos de implantação coordenados pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 148. O ensino ministrado nas instituições militares será regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Art. 149. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino regularão, na sua jurisdição, o uso dos livros didáticos, evitando a sua excessiva e constante substituição, de modo a impedir abusos e exploração comercial.

Art. 150. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui na presente Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 151. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 152. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.540, de 28 de dezembro de 1968, 5.692, de 11 de agosto de 1971, 6.660, de 21 junho de 1979, 7.044, de 18 de outubro de 1982, 7.348, de 24 de julho de 1985, o Decreto-Lei no 1.422, de 23 de outubro de 1975, assim como as leis e os decretos-leis que os modificaram.

Sala das Sessões,  
em 13 de maio de 1993.

Relatora - Angela Amin

# Porque somos pobres

*Carlos Jorge Rossetto*

**E**ste trabalho tem por objetivo explicar a riqueza do Primeiro Mundo e a pobreza do Terceiro Mundo, considerando o sistema patentário internacional vigente como uma de suas causas.

## **Injustiça legalizada, causa da pobreza brasileira**

Justiça fundamenta-se na equidade, proporcionalidade e reciprocidade. O direito positivo ou legalidade, deveria ser alicerçado na justiça, conseqüentemente na equidade. Legalidade forjada por pressões de interesse econômico, oposta à justiça, à equidade, institui um direito injusto, espúrio e deve ser revogada. A legalidade será duradoura quando embasada na justiça. Esta emana da consciência do homem e é eterna.

Para demonstrar a eternidade da justiça, vamos utilizar três exemplos. Primeiro: uma luta entre um gigante como o boxeador Maguila e um homem pequeno, franzino, um anão, seria uma luta justa? Esta pergunta obtém uma resposta unânime das consciências humanas, não. Por quê? Porque antes de começar a luta já se sabe quem será o vencedor. Os pugilistas são agrupados em categorias de peso para que haja justiça na contenda. O símbolo do direito é uma balança, símbolo do equilíbrio entre dois pratos, símbolo da equidade, símbolo da igualdade entre as partes. Se essa luta tivesse sido realizada há dois mil anos teria sido justa? Se for realizada daqui a dois mil anos em 3993 será justa? Não e não.

Não foi, não é e nunca será justa. A condição de equidade, de equilíbrio entre as partes, é um princípio eterno de justiça. Segundo exemplo; seria justo aplicar a mesma pena a alguém que furtou um pão porque estava com fome e a outrem que cometeu um homicídio hediondo? Não. Aplicar a mesma pena a crimes desiguais na sua gravidade não é justo. Para haver justiça deve existir proporcionalidade entre a pena aplicada e a gravidade do delito cometido. Algum dia deixará de ser assim? Não, porque o princípio da proporcionalidade é eterno e eterno é o conceito de justiça dele emanado. Terceiro exemplo: um homem trabalha o dia inteiro para outro limpando um terreno. Após terminar o serviço procura o primeiro para receber seu pagamento e nada recebe. Isto é justo? Não. Por quê? Deve haver reciprocidade entre as partes para existir justiça. Alguém que trabalhou um dia para outrem deve receber em reciprocidade um dia de trabalho ou então o equivalente em moeda. Algum dia a falta de reciprocidade será justa? Nunca.

Faz-se confusão entre lei, moralidade, costume e justiça. Os três primeiros são resultantes da conjuntura social, cultural, econômica e histórica, sendo contingentes e mutáveis. A justiça é eterna e permanece como um ideal perseguido, buscado, anseado pela consciência do homem.

Para mostrar que a "justiça" é mutável usa-se o seguinte argumento: antes havia escravidão

do negro pelo branco e agora não há mais. A "justiça" mudou ou não mudou?

Não mudou. A escravidão era a lei, era a moralidade, era o costume, mas não era justiça. O negro trabalhava o dia inteiro para o branco e ao final do dia recebia em reciprocidade seu pagamento? Não, recebia privação de sua liberdade, castigo, opróbrio, humilhação. A escravidão era a injustiça legalizada, tornada moralidade, tornada costume. Por esta razão ela caiu. Caiu porque era injusta. E caiu com luta.

Todos sabemos dos negros que fugiam e se reuniam nos quilombos. Todos sabemos do herói brasileiro Zumbi, herói porque morreu lutando por justiça. A injustiça legalizada tornada lei, costume e moral social é comum no mundo. Ela causa miséria, desequilíbrio, desgraça para a parte menor, parte perdedora, parte desfavorecida.

Atualmente vivemos exatamente como na época da escravidão. Vivemos sob a injustiça transformada em lei, em moralidade, em costume e por esta razão estamos vivenciando tanta miséria, tanta fome, tanto desequilíbrio social, tanta violência, no Brasil e nos demais países do Terceiro Mundo, tudo conseqüência da injustiça transformada em lei, transformada em costume, transformada em moral social.

Estados Unidos 1883  
Brasil 1883  
Universidade Fundação Idade  
1883  
Universidade Fundação Idade  
1883  
Harvard 1636  
247 Fed. Pelotas 1883  
zero Yale

<i>Estados Unidos</i>			<i>Brasil</i>		
<i>Universidade</i>	<i>Fundação</i>	<i>Idade em 1883</i>	<i>Universidade</i>	<i>Fundação</i>	<i>Idade em 1883</i>
Harvard	1636	247	Fed. Pelotas	1883	Zero
Yale	1701	182	Fed. Paraná	1912	Zero
Pennsylvania	1740	143	Fed. R. Janeiro	1920	Zero
Princeton	1746	137	Fed. M. Gerais	1927	Zero
Columbia	1754	129	Fed. R. Gde. do Sul	1934	Zero
Brown	1764	119	São Paulo	1934	Zero
Rutgers	1766	117	Católica Rio	1940	Zero
Carolina do Norte	1789	94	Católica Campinas	1941	Zero
Georgetown	1789	94	Fed. Rur. R. Janeiro	1944	Zero
Tennessee	1794	89	PUC S.Paulo	1946	Zero

1701 182 Fed. Paraná 1912 Zero  
 Pennsylvania 1740 143 Fed. R.  
 Janeiro 1920 Zero Princeton 1746  
 137 Fed. M. Gerais 1927 Zero  
 Columbia 1754 129 Fed. R. G. do  
 Sul 1934 Zero Brown 1764 119  
 São Paulo 1934 Zero Rutgers 1766  
 117 Católica do Rio 1940 Zero  
 Carolina do Norte 1789 94 Católica  
 Campinas 1941 Zero Georgetown  
 1789 94 Fed. Rur. R. Janeiro 1944  
 Zero Tennessee 1794 89 PUC S.  
 Paulo 1946 zero

Em 20 de março de 1883 os mercados foram internacionalizados pela Convenção Internacional para Proteção da Propriedade Industrial, conhecida como Convenção de Paris. A conferência que resultou nessa Convenção foi um teatro do absurdo (Patel 1989). Cada país assumiu compromisso de reservar seu mercado por determinado período, para produtos inventados. Quem tinha estrutura inventiva dominou os mercados e aumentou sua riqueza. Quem não tinha, teve seu mercado expropriado e ficou mais pobre. O quadro acima mostra as dez universidades mais antigas dos EUA e Brasil e anos de sua existência em 1883.

Os EUA tinham em pleno funcionamento em 1883, 177 universidades, o Brasil tinha zero. Este foi o acordo do 177 a zero. Ainda vigente. As universidades inglesas de Cambridge e Oxford tinham em 1883, 600 anos de existência. Este foi o acordo do 600 a zero.

Suponha que existam duas

nações, uma dos homens com melhor estrutura inventiva e capital e outra nação dos macacos, menos estruturada para inventar. Suponha que os representantes dessas nações se reúnam em convenção na cidade de Paris e a nação dos homens faz a seguinte proposta: Tudo que nós inventarmos vocês respeitarão como nossa propriedade e reservarão seu mercado interno para nós. Vocês não poderão fabricar, produzir, comercializar ou mesmo comprar sem nossa expressa autorização, isto é, vocês nos darão uma carta patente, ou seja o monopólio absoluto de usufruto desse bem por 20 anos. Em reciprocidade nós reservaremos o mercado da nação dos homens para tudo que vocês inventarem. Selado o acordo através de um tratado internacional ele é transformado em lei. Essa lei seria justa? Quem ganharia e quem perderia com este acordo? Há equilíbrio entre as partes contratantes? A balança é o símbolo do direito porque ela é o símbolo do equilíbrio entre os dois pratos, entre as partes tratantes. Você vê esta balança simbolizada, refletida nesse acordo entre a nação dos homens e a dos macacos? Não estariam os homens sendo safados? Não estariam os homens aproveitando de sua superioridade para fazer um acordo vantajoso com os macacos, na certeza de que eles seriam os únicos beneficiários desse acordo?

O Brasil foi o país dos macacos

na Convenção de Paris. Você vê a balança simbolizada no 177 a zero? Você vê equilíbrio entre as partes contratantes? Enfim, você vê justiça?

Alguns economistas querem uma ética econômica (Cristovão Buarque 1990). A economia embora seja determinante do direito econômico é todavia balisada, emoldurada, regulamentada pela legalidade. Para que exista ética econômica é preciso introduzir a justiça ria legalidade.

#### **Quem ganhou e quem perdeu**

Na década de 1970 a ONU fez um levantamento mundial do sistema patentário e concluiu que havia 3,5 milhões de patentes no mundo (Patel 1989). Apenas 1 % pertenciam a cidadãos ou empresas do Terceiro Mundo, 99% pertenciam a cidadãos ou empresas do Primeiro Mundo. O Primeiro Mundo todavia tem apenas um quarto dos habitantes da terra enquanto que o -Terceiro Mundo tem três quartos dos habitantes da terra- Está aí de forma explícita a principal causa da má distribuição da riqueza na face da terra. Ela está associada à desigual distribuição das reservas de mercado, dos privilégios de mercado concedidos a uma minoria rica da humanidade através do sistema patentário.

O mapa da Figura 1 mostra as conclusões de um estudo encomendado pelo New York Times. Em branco aparece o tamanho geográfico dos países

e em preto o seu real poder econômico baseado no número de patentes. nas reservas de mercado que ele possui. Vê-se claramente por este mapa a causa da pobreza do Terceiro Mundo, fruto de legislação injusta. Fruto de leis que antes de serem feitas já apontavam claramente quem iria ganhar mercado e ficar mais rico e quem iria perder mercado e ficar dependente e mais pobre.

### O resultado de um século de liberdade de uso do conhecimento na agricultura e reserva de mercado monopolista na indústria

A Convenção de Paris abrangeu a indústria mas deixou livre a agricultura por três razões-divisão internacional do trabalhosa agricultura tem sua origem no Terceiro Mundo, os seres vivos se reproduzem (se "autopirateiam"). A divisão internacional do trabalho consistiu em dominar os mercados de produtos manufaturados, deixando a agricultura e a produção de matérias primas

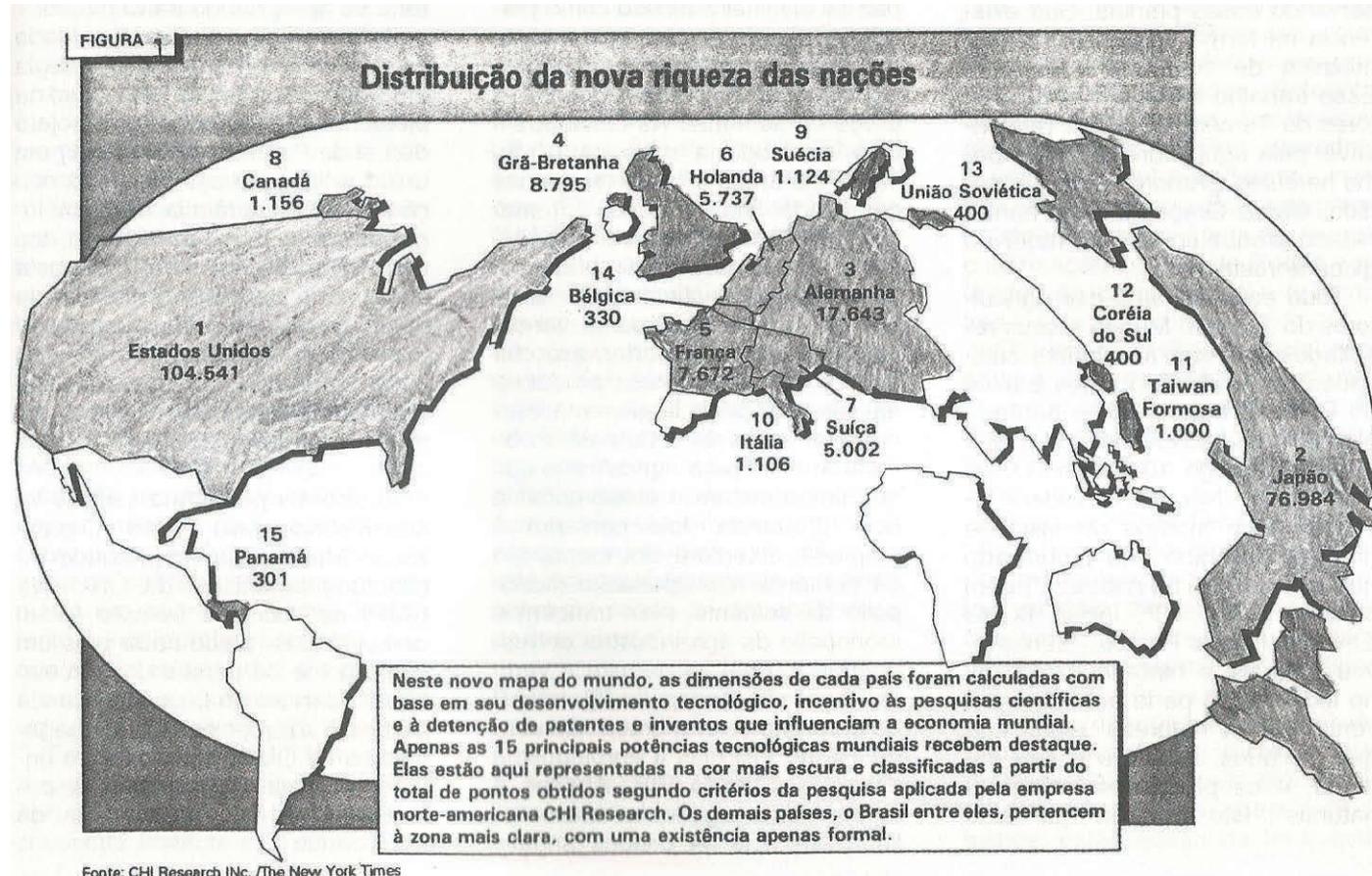
para o Terceiro Mundo. Qualquer cientista despido de preconceito pode olhar para a agricultura e indústria brasileiras e avaliar objetivamente a consequência desse secular contraste entre liberdade na agricultura e monopólio do conhecimento na indústria. O mercado industrial está oligopolizado, quase totalmente dominado por tecnologia e empresas estrangeiras. São três empresas fabricando automóveis, quatro de pneus, trinta de medicamentos, etc, com preços sempre altos.

Na agricultura quase tudo é tecnologia brasileira ou é estrangeira que foi importada, transferida e usada livremente. Tivemos a liberdade de introduzir e usar a vaca holandesa, os puro-sangue árabe e inglês, e os holandeses, árabes e ingleses não estão nos acusando de piratas por termos utilizado sua tecnologia avançada. Introduzimos as melhores variedades de soja, hibridamos e selecionamos as nossas e assim fizemos a segunda

sojicultura do mundo. Introduzimos as melhores variedades de cana-de-açúcar, hibridamos e selecionamos as nossas e assim fizemos a primeira canavicultura do mundo. Temos uma agricultura rica, poderosa, competitiva, capaz de quebrar concorrentes de países ricos e temos uma indústria dependente e oligopolizada. Não tivemos a liberdade de desmontar o carro francês, alemão e americano, combinar suas melhores vantagens e construir livremente o carro brasileiro. Onde tivemos liberdade de aprender, de assimilar tecnologia nos desenvolvemos, nos tornamos ricos e fortes. Onde a liberdade foi suprimida ficamos dependentes e pobres. Temos tecnologia na agricultura e não temos na indústria.

Agora com o advento da engenharia genética o Primeiro Mundo liderado pelos Estados Unidos quer também o domínio da agricultura. A corrente de genes se inverteu.

O Terceiro Mundo forneceu e ainda fornece a variabilidade



genética, mas agora essa variabilidade está sendo recombinada pelo Primeiro Mundo. Enquanto o Terceiro Mundo fornecia a variabilidade a regra era: a variabilidade é de livre uso. Agora que eles estão recombinando os caracteres a nova regra é: a variabilidade do Terceiro Mundo é de livre uso, mas a recombinação do Primeiro Mundo deve ser objeto de monopólio (Projeto de lei 824/91). Isto levará à perda de mercados na agricultura e agroindústria, que hoje são brasileiros.

Sem dúvida a engenharia genética vai trazer progresso técnico, mas a supressão da liberdade do uso do conhecimento na agricultura, vai tornar o povo brasileiro mais dependente tecnologicamente, mais pobre, mais sofredor.

### **Biodiversidade e biotecnologia**

A maioria das espécies vegetais que constituem a base da agricultura moderna teve sua origem no Terceiro Mundo. A soja veio do Japão e China, o arroz da China e Índia, a manga da Índia. Malásia e Indonésia, a batata do Peru, a mandioca do Brasil, o algodoeiro da América Central. Esses povos do Terceiro Mundo trabalharam milhares de anos selecionando e preservando essas plantas. Sua existência na forma atual é o fruto de milênios de trabalho incessante. Esse trabalho milenar dos agricultores do Terceiro Mundo é responsável pela agricultura atual. Trabalho hercúleo, primoroso, bem sucedido, eficaz. Graças a ele a humanidade produz comida ao redor do globo terrestre.

Todo esse trabalho dos agricultores do Terceiro Mundo e seus resultados que são as plantas cultivadas, foi declarado pelos países do Primeiro Mundo como patrimônio da humanidade. Isto é o que declara o artigo 10º, inciso IX do PL 824/91-: "Não se considera invenção nem modelo de utilidade material biológico não modificado que se encontre na natureza"- bem como o artigo 10º, inciso 1º da Emenda Itamar Franco: "seres vivos naturais e material biológico, no todo ou em parte, tal como

encontrados na natureza, ainda que dela isolados, inclusive o seu genoma, e os processos biológicos naturais". Isto significa que todo germoplasma do Terceiro Mundo, a biodiversidade é de livre uso já que não é objeto de patente, enquanto qualquer ser vivo modificado, pelo texto do projeto original supra mencionado, ou qualquer processo de engenharia genética para obtenção de seres vivos, pela Emenda supra mencionada, serão objeto de patente.

A justificativa moral para a propriedade é o trabalho (Ihering 1972). Na prática, somos coagidos a aceitar patenteamento como forma de reconhecer o trabalho do Primeiro Mundo mas o trabalho do Terceiro Mundo não vale nada.

Vamos considerar apenas um único caso hipotético mas perfeitamente possível de se concretizar diante da legislação que está sendo proposta. O bicudo do algodoeiro é fator limitante de produção no Brasil. Não há fatores de resistência que permitam seu controle hoje através do melhoramento convencional. Através da engenharia genética uma empresa produtora de semente poderá transferir um ou dois genes para o algodoeiro capaz de eliminar o bicudo como praga. Essa empresa passaria a obter o monopólio de toda semente de algodão por 20 anos, impondo o preço da semente. As consequências são todavia mais catastróficas. Pelo artigo 53, que foi apenas camuflado na Emenda Itamar Franco: "A patente confere ao titular o direito de impedir terceiros, sem seu consentimento, de fabricar, usar, vender, expor à venda, comprar, ofertar, importar, exportar ou estocar". A empresa produtora da semente pode legalmente vender essa semente resistente ao bicudo apenas para agricultores que se comprometam a lhes vender a fibra produzida. Isto conferirá à empresa detentora do monopólio da semente não apenas o monopólio da semente, mas também o monopólio da agroindústria correspondente. Esta lei permite a verticalização do monopólio. O mercado brasileiro de sementes não-atinge 1% do PIB

mas a agroindústria chega a 40% do PIB. Apenas a agroindústria algodoeira está avaliada em US\$ 54 bilhões anuais. Esta lei tem o potencial de alienar para grandes empresas monopolistas estrangeiras todo esse mercado. No caso do algodão isso ocorreria com a simples transferência de um único gen capaz de controlar o bicudo.

Há que considerar que a produção de combustível a partir da biomassa deve assumir maior importância na agroindústria futura. Hoje a planta matriz para combustível é a cana-de-açúcar. Amanhã poderá ser uma planta engenheirada e toda a produção energética poderá cair em poder de seu detentor.

Este problema é de segurança nacional e não apenas uma questão de se evitar retaliações contra exportações de sapatos, celulose, produtos siderúrgicos e suco de laranja do Brasil.

Acresce notar que colocar um gen em uma planta complexa como o algodoeiro é como modificar uma pequena peça do distribuidor de um trator e não deve intitular ninguém a se apropriar do algodoeiro que é patrimônio da humanidade, como não intitula o inventor a se apropriar do trator inteiro.

A Convenção da Biodiversidade prevê a transferência de tecnologia em troca da proteção intelectual na biotecnologia. Não há no Projeto de Lei de Patentes (PL 824/91) um único artigo que estabeleça condições de transferência de tecnologia, a que o Brasil tem direito, em troca da patente. Este projeto está oferecendo de graça, em troca de nada a proteção intelectual que o Primeiro Mundo deseja.

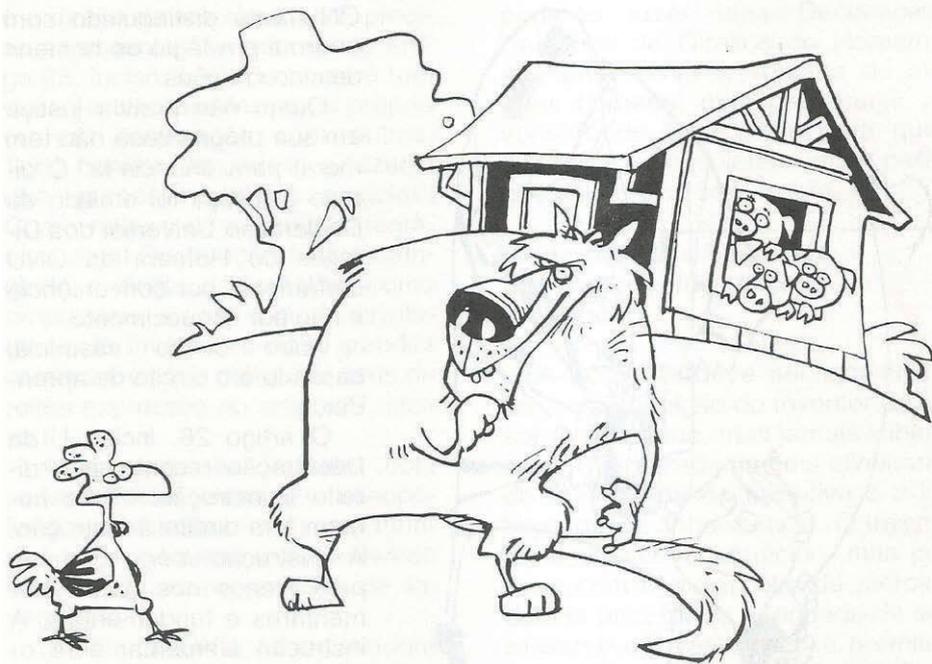
### **GATT e patentes de microorganismos**

O sistema patentário sempre foi administrado pela OMPI (Organização Mundial de Propriedade Intelectual) organismo da ONU. Na OMPI as decisões sempre foram democráticas, tendo cada país um voto. Como os países do Terceiro Mundo são maioria, os EUA nunca puderam exercer

seu poder hegemônico na OMPI e procuraram então, transferir a problemática patentária para a rodada Uruguai do GATT através da TRIPP (Trade Related Intellectual Properties Problems). No GATT as decisões não são tomadas por “consenso” como pretende o advogado americano Sherwood (1992). As decisões são impostas pelos países ricos sobre os países do Terceiro Mundo. Na rodada Uruguai foi tomada a decisão de patentear microorganismos e o governo brasileiro não abre mão de efetuar esse patenteamento no PL 824/91.

Por que devemos questionar o GATT e não patentear microorganismos?

O Brasil não deve aceitar patentes de microorganismos pelas razões que seguem: a) Microorganismo é descoberta e não invenção; b) Microorganismo é um ser vivo. Patentada uma forma de vida não há nenhum argumento para impedir patenteamento de outras formas de vida. Patentado o microorganismo terminaremos patenteando o homem; c) Microorganismo é parte integrante do meio ambiente” bem de uso comum do povo” (Art. 225, Constituição de 1988) e portanto não pode ser monopolizado por uma empresa ou indivíduo. Patentear um microorganismo nesse enfoque é o mesmo que patentear a onça, o macaco prego e outros seres vivos que constituem um patrimônio público; d) Um grande número de microorganismos brasileiros estão patenteados no exterior. O reconhecimento pelo Brasil dessas patentes faria com que os brasileiros ficassem obrigados a respeitar o monopólio de mercado estrangeiro para um patrimônio que é legitimamente seu; e) Microorganismos na definição internacional é qualquer célula colocada em meio de cultura. Um espermatozóide do homem ou um óvulo de uma mulher colocado em meio de cultura seria reconhecido como um microorganismo; f) Patente é incompatível com vida, porque a vida se reproduz e a patente e uma cassação da reprodução da vida (art. 43, inciso VI, PL 824/91).



Em relação ao GATT transcrevo a seguir trecho do artigo do professor de filosofia do MIT (Massachusetts Institute of Technology), Dr. Noam Chomsky: “Observemos em primeiro lugar que tais acordos possuem uma relação apenas limitada com o livre comércio. Um objetivo primordial dos EUA é o aumento da proteção à “propriedade intelectual”, incluindo software, patentes de sementes, medicamentos e assim por diante. A Comissão de Comércio Internacional dos EUA estima que as empresas norteamericanas vão ganhar US\$ 61 bilhões por ano do Terceiro Mundo se as exigências protecionistas dos EUA forem satisfeitas no GATT (como o são no NAFTA), a um custo para o Sul que irá ultrapassar de longe o enorme fluxo de capital repassado para o Norte a título de pagamento de juros sobre a dívida. Tais medidas se destinam a assegurar às empresas sediadas nos EUA o controle sobre a tecnologia do futuro, incluindo a biotecnologia, que, se espera, irá permitir que a empresa privada controle a saúde, a agricultura e os meios de vida em geral, trancando a maioria pobre na prisão da dependência e da impotência”.

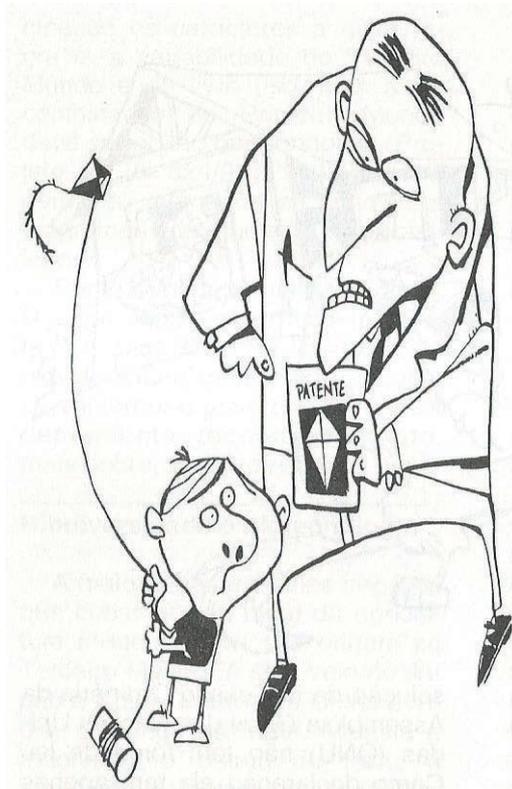
#### **Declaração ou cassação universal de direitos humanos?**

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em resolução da III Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) não tem força de lei. Como declaração ela tem apenas papel moral, servindo como inspiradora na formulação das leis nacionais e de acordos internacionais. Ela omitiu todavia diversos direitos humanos essenciais, que por não estarem declarados, na prática estão cassados. Reformular e ampliar essa Declaração, abrangendo os direitos cassados é uma luta contra poderosos interesses econômicos. Esta luta pelos direitos humanos integrais é uma confirmação da tese de Rudolf Von Ihering de que o direito é fruto da luta.

O primeiro direito essencial cassado é o direito à justiça. Todo homem tem direito a justiça, base de todos os demais direitos humanos. Sem justiça todos os direitos fenecem.

O artigo 8º da Declaração diz: “Todo homem tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhes sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei”.

E se os direitos fundamentais do homem não forem reconhecidos



direitos são evidentemente distintos. Os homens representados por essas nações conseqüentemente não são iguais perante a lei e a norma da ONU está distinguindo com enorme privilégio os homens de cinco nações.

Quem não pratica justiça em sua própria casa não tem moral para enunciá-la. O direito à justiça foi omitido da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU certamente por conveniência e não por esquecimento.

Outro direito essencial cassado é o direito de aprender.

O artigo 26, inciso I, da Declaração reconhece o direito à instrução: "Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está

baseada no mérito". Aprender é muito mais amplo do que a instrução escolar, de primeiro, segundo grau e universitária, reconhecida como um direito do homem. O direito de aprender é limitado pela proteção aos inventores e seus inventos, objeto do artigo 27, inciso II: "Todo homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor". O direito dos inventores interessa muito aos países ricos do mundo porque eles montaram forte estrutura de ciência e tecnologia, tanto em nível governamental como privado, por meio das poderosas empresas e cartéis transnacionais. O direito de aprender interessa a todos os povos do Terceiro Mundo, pois são os que menos inventam e os que mais dependem do aprendizado para assimilar e absorver o progresso científico e tecnológico.

A ciência e a tecnologia permitem o domínio de mercados, que gera poder e riqueza. Esta pode ser reinvestida, gerando mais conhecimento científico e tecnologia que irão gerar mais

riqueza. Este ciclo pode ser quebrado pelo aprendizado. Aos países ricos interessa portanto inibir o aprendizado como forma de proteger seu poder e riqueza. Como os ricos dominam a ONU, fica claro porque a atual Declaração Universal dos Direitos Humanos feita sob sua égide, privilegia o direito dos inventores e ignora o direito humano fundamental de aprender. Uma declaração universal de direitos humanos não pode ser parcial, refletindo os interesses dos países ricos. Não reconhecer o direito humano fundamental e essencial de aprender é condenar os povos pobres do Terceiro Mundo à eterna miséria.

O direito dos inventores é um privilégio que enriquece a poucos. O direito de aprender interessa às massas sofredoras pobres de todo mundo. O direito dos inventores deve ser limitado pelo direito básico e essencial dos homens de aprender. O direito de aprender deve se sobrepôr ao direito de inventar.

Nas artes, literatura e música, copiar revela mediocridade e falta de criatividade. O direito autoral nessas áreas é justo e necessário devendo a cópia ser reprovada como ato de roubo e deslealdade. Na ciência, todavia, a reprodução de metodologias, inventos e descobertas constituem a regra e inúmeras vezes a única maneira de aprender, ampliar o conhecimento científico e assimilar novas tecnologias. Monopolizar a utilização de inventos por 20 anos até mesmo para fins de pesquisa com objetivo econômico, como faz a maioria das normas de proteção da propriedade intelectual, não é forma adequada de promover o progresso da ciência é, claramente, uma forma sutil de inibi-lo, inventada pelos países ricos, para ampliar seu poder e sua riqueza explorando eternamente os países pobres, por meio do imperialismo de mercado, que substituiu o imperialismo territorial do século XIX.

Urge declarar: "Todo homem tem o direito de aprender até o limite de seu potencial. O direito de aprender se sobrepõe aos direitos dos inventores".

pela constituição e pela lei? Os direitos fundamentais entre eles a justiça, estão acima da lei e esta deve embasar-se neles. Por esta razão esses direitos foram objeto de uma Declaração Universal. Quando a lei não é justa, é um direito humano lutar para que ela seja alterada, sem o que não haverá justiça. Urge declarar: "Todo homem tem direito a justiça. A constituição e leis nacionais e os acordos internacionais devem ser justos". Como a ONU tem uma tradição de injustiça, ela não pode declarar o direito à justiça. É de sua conveniência reconhecer apenas os direitos que estejam estabelecidos em lei. Os demais estão cassados até que a humanidade resolva lutar para conquistá-los. Uma das injustiças mais flagrantes da ONU é o direito de veto restrito a cinco países. A Declaração da ONU diz no artigo 79: "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção..." mas só cinco nações tem direito ao veto no Conselho de Segurança da ONU. As nações não são iguais perante a lei e seus

Na ciência aprender é copiar. Não há cientista no mundo que não tenha copiado pelo menos noventa e nove por cento do que sabe. Imagine, se você não tivesse copiado, você seria analfabeto. Imagine que você no primeiro dia que foi à escola, a professora tivesse se dirigido a você e falado:

Você deseja aprender ler?

Sim professora, desejo.

Então trate de inventar seu alfabeto. Se quer aprender ler, invente seu alfabeto. Não vá desde cedo se acostumando a piratear, a copiar invenções alheias.

Ora, você seria analfabeto e seriam também analfabetos, todos esses falsos liberais que vivem condenando a cópia como forma de aprendizado. Você copiou, copiou, copiou, copiou e aprendeu. Inibir a cópia como forma de aprendizado é uma estratégia para inibir o crescimento intelectual do homem, é uma maneira de eliminar a concorrência.

Outro direito não reconhecido e portanto cassado é o direito de empreender livremente. No capítulo do direito humano ao trabalho este é o mais fundamental. É o direito de se fazer o que se aprende. Este direito é o alicerce da livre iniciativa. Sem ele a livre concorrência prevista no artigo 170, inciso IV da Constituição em vigor torna-se letra morta. A Declaração no artigo 23 trata do direito do homem ao trabalho. Artigo 23, inciso I: "Todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. II. Todo homem, sem qualquer distinção tem direito a igual remuneração por igual trabalho. III. Todo homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social; IV. Todo homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses".

Esses direitos do homem ao trabalho referem-se aos direitos do empregado. O direito mais

importante ao trabalho foi cassado, que é o direito de empreender. É preciso acrescentar um adendo ao artigo 23, inciso V- "Todo homem tem direito a empreender por si próprio ou em associação com outros. Todo homem tem direito a fazer o que aprender no interesse social". Como reflexo do sistema patentário a atual Declaração está restringindo o direito de trabalhar como empresário a uma minoria privilegiada de inventores ou a grandes corporações que compram seus direitos expressos no artigo 27, inciso II.

A liberdade ao trabalho está cassada, oferecendo-se o monopólio dos mercados e a riqueza mundial a um pequeno mas poderoso cartório de empregadores de inventores.

Sendo, a ONU administradora do sistema patentário, que é injusto para o Terceiro Mundo, é óbvio que ela condicionou a atual Declaração dos Direitos do Homem às leis existentes, cassando sumariamente direitos fundamentais do homem à justiça, de aprender e de empreender. Sem estes direitos plenamente reconhecidos e consolidados haverá mais riqueza no Primeiro Mundo e mais pobreza no Terceiro Mundo. Haverá mais Somálias, mais desespero, fome, violência, banditismo e todas as mazelas provocadas pela pobreza. Sem esses direitos humanos fundamentais o homem não pode desenvolver e expressar o potencial que lhe foi dado pela graça de Deus. O Terceiro Mundo existe devido à cassação explícita de direitos fundamentais do ser humano, promovido pelos países ricos através da ONU. Como é possível existir livre iniciativa e livre concorrência, reconhecidos no artigo 170 da Constituição Federal de 1988, e "defendidos" pelo liberalismo de plantão, sem o reconhecimento pleno dos direitos humanos de aprender e empreender?

As igrejas cristãs de todo o mundo precisam mudar de atitude.

Ao invés de se preocuparem apenas com as obrigações do homem em relação a Deus é bom pensarem nos direitos do homem à luz do evangelho de Cristo. E

importante fazer uma Declaração Universal de Direitos do Homem, não para servir a vontade de alguns homens, mas para servir a vontade de Deus, não para que poucos se locupletem mas para que milhões se beneficiem.

### **Modernidade é liberdade. Sim ao "royaltie" não ao monopólio**

A pesquisa deve ser incentivada. a contribuição do inventor deve ser reconhecida, mas jamais inibindo o aprendizado, jamais eliminando a liberdade de iniciativa e a liberdade de concorrência. O inventor deve ser reconhecido, mas jamais com o monopólio de mercado. Há uma forma adequada de se ressarcir o investimento e premiar o inventor que é o "royaltie". O Primeiro Mundo não aceita isto. O Primeiro Mundo quer o monopólio de mercado. O Primeiro Mundo está utilizando o avanço tecnológico como uma maneira de expropriar e se apossar dos mercados e do conhecimento no mundo. Mas, parafraseando Galeano (1990), nós dizemos não, ao monopólio privado do Primeiro Mundo. Esta simples palavra, de três letras, adequadamente usada, pode mudar o mundo e estabelecer uma nova ordem internacional. Este não, estrategicamente colocado através de emenda parlamentar, pode mudar totalmente o sistema patentário. Esta emenda foi apresentada pelo Deputado Aldo Rebelo, por sugestão do Fórum pela Liberdade do Uso do Conhecimento.

Emenda 375/92 ao artigo 53 do PL 824/91: Dê-se ao artigo 53 a seguinte redação:

A patente NÃO confere ao titular o direito de impedir terceiros de fabricar, usar, vender, expor à venda, comprar, ofertar, importar, exportar ou estocar: I produto objeto da patente. II processo ou produto obtido diretamente por processo patenteado. III padrão ornamental patenteado ou produto no qual o padrão seja aplicado.

Parágrafo único. A patente confere ao titular o direito de receber até 5% (cinco por cento) a título de „royaltie“, sobre o valor de comercialização do

bem patenteado, que será pago exclusivamente pelo produtor primário do bem.

### Justificativa

A exclusividade do monopólio privado conferido pelo Artigo 53 do Projeto Original, é um mecanismo medieval de controle do mercado, não se coaduna com modernidade. Modernidade é liberdade. A exclusividade ou monopólio para inventores é um resquício medieval que sobreviveu ao “Estatuto do Monopólio” que aboliu todas as exclusividades na Inglaterra em 1623, por serem nocivas aos interesses do público. A modernidade não pode conviver com uma regra medieval que estabelece uma reserva de mercado para poucas empresas explorarem o grande público, praticando verdadeira tirania econômica.

A exclusividade ou monopólio de mercado é a antítese da livre concorrência, prejudica os consumidores pela elevação dos preços e retira do mercado pequenas empresas brasileiras de capital nacional que não possuem tecnologia para competir com grandes empresas estrangeiras. A exclusividade conferida pelo artigo 53 do Projeto original, é portanto flagrantemente inconstitucional, chocando-se com os incisos IV, V e IX do artigo 170 da Constituição.

Esta é a posição do Fórum Pela Liberdade do Uso do Conhecimento, constituído por mais de 1500 entidades e organizado para se opor aos termos do PL 824/91. O “royaltie” é suficiente para estimular o avanço da ciência e da tecnologia.

### É neoliberalismo ou pseudo?

Vivemos sob a égide do liberalismo que alguns consideram como neoliberalismo. Liberalismo dá idéia de liberdade. Será o liberalismo defensor da liberdade? Até aqui já vimos que o liberalismo prega a “livre iniciativa” e a “livre concorrência”, mas em geral os liberais votam no artigo 53 original, aquele que estabelece o monopólio, elimina a livre concorrência e a livre iniciativa. Mas não para aí.

O deputado Ney Lopes do PFL, relator da Comissão Especial do PL 824/91 em seu projeto substitutivo PL 824 B/ 91 propõe uma forma de impedir a difusão do conhecimento chamada segredo de negócio, mantida no texto final do substitutivo que será votado em plenário. Art.195 “Comete crime de concorrência desleal quem: XI divulga, explora ou se utiliza, ‘sem autorização, de conhecimentos técnicos ou científicos, informações ou dados confidenciais, utilizáveis na indústria, comércio ou prestação de serviços, excluídos aqueles que sejam de conhecimento público ou que sejam evidentes para um técnico no assunto, a que teve acesso mediante relação contratual ou empregatícia, mesmo após o término do contrato; Pena detenção, de três meses a um ano, ou multa”.

Comestalegislação como haverá difusão do conhecimento? Como poderão surgir novas empresas? Muitos laboratórios nacionais fabricantes de medicamentos são de exfuncionários executivos de multinacionais que aprenderam fabricar medicamentos nessas empresas onde trabalharam. Em recente entrevista ao Jornal do Engenheiro de São Paulo, Conrado do Amaral Gurgel explicou que trabalhou na Ford e na General Motors, onde aprendeu antes de fundar sua montadora na cidade de Rio Claro, a GURGELL. Agora o liberalismo quer mandar para a cadeia empreendedores, que após vários anos de trabalho árduo adquirem uma experiência em serviço e querem aplicá-la montando uma empresa própria ou em associação com outros. Isto apenas vai provocar redução da concorrência, desvalorização do trabalhador, especialmente o técnico que ficará impedido de utilizar a experiência adquirida: isto vai dificultar o aparecimento de novas empresas no mercado. Além desses efeitos negativos na esfera econômica o segredo de negócio dos liberais, atenta contra as liberdades fundamentais previstas na Constituição. Transcrevo a seguir a introdução ao artigo do eminente jurista René Ariei Dotti publicado na Folha de São Paulo:

“A constituição brasileira proclama a existência de quatro liberdades fundamentais que visam a satisfação dos direitos e interesses individuais e o progresso da sociedade quanto à fruição e à circulação dos produtos do espírito humano: são livres as expressões da atividade intelectual, artística, científica, e de comunicação, ‘independentemente de censura ou licença’, garante a nossa Lei Maior. Estas liberdades alcançaram o seu ponto de confluência e de ressonância através da liberdade de informação, sem a qual todas as demais ficariam confinadas nos limites da criação solitária e marginal. Os mundos maravilhosos das ciências, das artes e das letras não teriam se constituído nas fontes de conhecimento e de manifestação dos sentimentos e da razão se a mesma liberdade não fosse utilizada em favor da civilização e da cultura para compor o repertório dos bens e dos valores que animam o espírito humano e modelam as suas conquistas.

Existe um “direito à informação” como fenômeno inseparável do acesso à cultura, pois a informação transmite cultura e constitui o seu “fator multiplicador”.

O liberalismo quer acabar com a liberdade de informação. Isto além de inconstitucional como vimos anteriormente (artigo 5, IX da CF) atenta até contra a conservadora Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, que no seu artigo 19 estabelece- “Todo homem tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios independentemente de fronteiras”. Camuflado com o nome de liberal, o liberalismo destrói a liberdade. O principal problema do liberalismo, seja antigo ou neo, é que ele é antiliberal e a sociedade terminará percebendo que está sendo vítima de um pseudo liberalismo.

Não é apenas no Projeto de Patentes (PL 824/91) que o liberalismo mostra-se anti-liberal. O senador Marco Maciel, do PFL, autor do projeto de lei 114/91 do Senado Federal, que está

tramitando na Câmara Federal sob nº 2560/92 e que trata de normas de proteção ao uso de engenharia genética, no artigo 92 que estabelece a competência da Comissão Institucional de Biossegurança, CiBlo, propõe no inciso XIV "manter sigilo quando absolutamente necessário, ou por solicitação do patrocinador do projeto, se o produto tiver importância comercial relevante ou se não for ainda do domínio público".

O patrocinador de um projeto poderá ser uma empresa estrangeira ou filial no Brasil e a instituição executora poderá ser uma universidade pública brasileira. Aprovada esta regra legal quem irá garantir ao estudante o direito de acesso à informação? Seu professor poderá ser impedido de dar informação sobre sua pesquisa por força do disposto no contrato de financiamento da pesquisa. Com poucos cruzeiros estará eliminada uma das liberdades fundamentais do homem, a liberdade à informação, e o que é mais grave neste caso, liberdade suprimida por proposta dos liberais, justamente em uma instituição denominada universidade, que tem esse nome porque busca a universalidade do conhecimento e financiada com recursos públicos.

É preciso reverter esse quadro, defender as liberdades fundamentais, defender o artigo 5º inciso IV da Constituição Federal, defender o direito de aprender e denunciar o pseudo liberalismo para não perdermos as liberdades já conquistadas.

### O ciclo da riqueza e o ciclo da pobreza

Existe de fato uma causação circular e acumulativa conforme proposto por Gunnar Myrdal (1960). As nações do Primeiro Mundo, que tiveram um desenvolvimento científico e tecnológico e iniciaram sua industrialização antes das nações do Terceiro Mundo, passaram a dominar mercados e entraram no ciclo da riqueza.

As nações do Terceiro Mundo, dependentes em tecnologia, com desenvolvimento industrial



retardado, perderam mercado e entraram no ciclo da pobreza.

Os problemas sociais no ciclo da pobreza são carência do sistema de educação, carência no sistema de saúde, falta de habitação, falta de saneamento, salários baixos, falta de reforma agrária, desemprego, crescimento demográfico associado à baixa renda familiar, má distribuição de renda, violência, criminalidade, corrupção, etc.

Os problemas sociais do Terceiro Mundo são bem conhecidos. Não há recursos para resolvê-los. A solução desses problemas passa necessariamente pelo domínio do mercado interno. Por esta razão o mercado interno é um patrimônio nacional, nos termos do artigo 219 da Constituição de 1988: "O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem estar da população e a autonomia tecnológica da Nação, nos termos de lei federal". Este artigo 219 constitui um degrau necessário

para a solução dos demais problemas brasileiros. Temos que defender esta conquista dos constituintes de 1988 e agradecer-las. Temos que reconhecer a luta em defesa do mercado interno assumida pelo Dr. Crodowaldo Pavan, presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ, durante a elaboração e votação da Constituição de 1988.

Para que os povos do Terceiro Mundo tenham possibilidade de dominar pelo menos uma parte expressiva de seu mercado interno é necessário uma nova ordem internacional, mais justa, é necessário uma reformulação do atual sistema patentário. É necessário o reconhecimento de direitos humanos fundamentais atualmente cassados.

### Referências Bibliográficas

- BUARQUE, C. A desordem do progresso. O fim da era dos economistas e a construção do futuro. São Paulo: Paz e Terra, 1991, 186 p.
- CHOMSKY, N. "Novos senhores da humanidade. A 'nova ordem imperial' usa seletivamente o liberalismo e gera um mundo de mais pobres e mais lucros". Folha de São Paulo, 25 abril 1993, p. 618.
- DOTTI, R.A. "As quatro liberdades fundamentais". Folha de São Paulo, 19/11/1992; p. 13.
- GALEANO, E. Nós dizemos não. Rio de Janeiro: Editora Revin, 1990, 88 p.
- IHERING, R.V. A luta pela direito. Rio de Janeiro: Forense, 1972, 147 p.
- MYRDAL, G. Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Ministério da Educação e Cultura, 1960, 210 p. PATEL, S.J. "Intellectual property rights in the Uruguay round. A disaster for the South?" Economic and Political Weekly, 1989 (May 6).
- SHERWOOD, R.M. Propriedade intelectual e desenvolvimento econômico. São Paulo: EDUSP. 1992, 215 p.

**Carlos Jorge Rossetto** é pesquisador do Instituto Agrônomo de Campinas e membro do Fórum Pela liberdade do Uso do Conhecimento.

# “Ortodoxia” no reino da contingência

*Paulo M. B. Rizzo*

Certa vez, em um restaurante, minha filha, à época com cinco ou seis anos, apontando para o seu prato, me perguntou o que era aquilo sobre ele.

“Um guardanapo”, respondi, surpreso, à indagação.

Também mostrando-se surpresa com minha resposta e olhando-me com aquele ar de quem acha que eu não estava enxergando bem, ela argumentou:

“Mas, pai! É um pano.”

Pude perceber que, até então, ela só conhecia os de papel, os descartáveis. Nosso diálogo demorou mais algum tempo, até que pudéssemos chegar a um acordo sobre aquele objeto.

Pensava em quantos outros panos aquela menina não tinha tido a oportunidade de conhecer e que, talvez, jamais viesse a conhecer. Roguei-lhe uma praga e, com isso, consegui me acalmar diante da difícil conversa.

Um dia você terá de responder a pergunta de seu filho: “Mãe, o que é pano?”

Você terá de lhe contar que no passado os lenços, os lençóis, as toalhas, as cobertas, as cortinas, as roupas e os agasalhos eram feitos de um material que, depois de usados e sujos, ao invés de serem jogados no lixo, eram lavados e reutilizados várias vezes. Contar-lhe-á de uma antiga máquina, que

era usada para lavar tais objetos. Deverá falar também dos armários e gavetas que eram necessários para guardar aquelas tranqueiras.

Ingenuamente, eu me julgava preparado para enfrentar e conviver com a velocidade, cada vez maior com que as coisas envelhecem no mundo contemporâneo, inclusive algumas de nossas capacidades. Já admitia, por exemplo, que não deveria pretender competir com as crianças no videogame. Julgava-me um ser pós-moderno, como outro qualquer. Não tanto quanto minha filha, para quem aquele pedaço de pano, mesmo depois de nosso diálogo, não passava de um simulacro. O verdadeiro guardanapo era o de papel.

Em ocasião mais recente, desta vez na mesa de um bar, vivi uma situação semelhante. Meus interlocutores, entretanto, não eram crianças, mas colegas docentes que cursam doutorado em uma universidade brasileira. Ouvia deles comentários acerca de seus professores, que eram enquadrados em grupos de acordo com suas tendências. Uma delas era chamada de “ortodoxa”. Coube a mim fazer a pergunta:

“O que são ortodoxas?”

Com uma cara que me lembrou a de minha filha diante da minha resposta sobre o guardanapo, espantada com minha ignorância, uma dessas

pessoas me respondeu: “Ora, os ainda marxistas que reagem à pós-modernidade.”

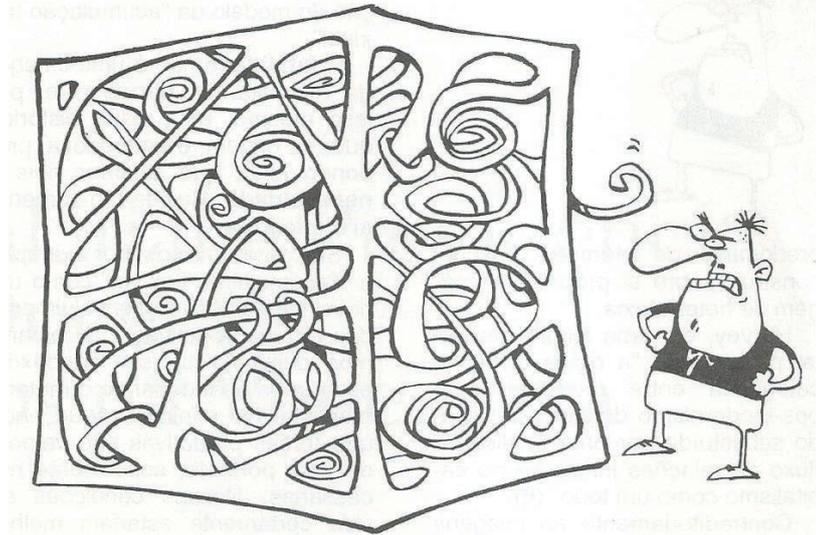
Não tendo a mesma desinibição da criança nestas situações, calei-me e guardei em algum lugar do cérebro a pergunta que quisera fazer na hora: “Por quê?”

Creio que desde o final da última década tenho escutado, cada vez com mais frequência, a expressão “marxismo ortodoxo”. O qualificativo aparece em vários textos, como em Harvey. Cauteloso, o autor emprega o termo entre aspas, não se comprometendo com ele, mas admitindo sua existência ao adotá-lo (1).

A pretensão é a de se ter uma categoria de análise. A expressão não é nova, mas tem hoje um sentido que lhe dá a ideologia pós-moderna. É o sentido de estar fora da moda e, por isso, ortodoxo.

Existindo um marxismo “ortodoxo”, deveria existir no mínimo um outro que fosse apenas marxismo ou, quem sabe, outro, que fosse heterodoxo. Poderíamos, ainda, ter uma escala que variasse da ortodoxia à heterodoxia. Poderia haver doses de marxismo, ou de ortodoxia. Diríamos que determinado pensamento é x% marxista.

Coloco as coisas desta maneira porque, sinceramente, considero irrealizável o casamento destes dois termos. Tenho dificuldade



em conceber um marxismo qualificado. O marxismo é o marxismo. Mesmo em se tratando da análise dos seguidores ou dos que se dizem seguidores do pensamento de Marx, falar-se em ortodoxia é complicado. Talvez eu não esteja tão bem preparado para a contemporaneidade como imaginava, após o diálogo com minha filha no restaurante. Mas, prossigamos:

O termo “ortodoxia” significa fidelidade, exatidão no cumprimento de uma doutrina religiosa. “Por extensão, absoluta conformidade com um princípio ou doutrina” (2). Isto é, não qualifica a doutrina, e sim seus seguidores. Por extensão, “marxismo ortodoxo” corresponderia à corrente dos seguidores que se mantêm em absoluta conformidade com os princípios e com a doutrina marxista.

Que corrente é essa?

Com que parâmetros verificaremos tal absoluta conformidade?

Isto só pode ocorrer segundo um juízo de valor? Qual?

Não existe o emprego de categorias de análises dissociado de ideologia. Na atualidade, a ideologia predominante é a pós-modernidade, a ideologia do neoliberalismo (3). Nela, as formas contemporâneas predominantes da acumulação capitalista (acumulação flexível) são apresentadas como o “novo”,

e assim, também na ciência, na cultura e na arte, um “novo” existirá, em oposição ao que se define como “velho”. A razão estaria neste último em crise expressa, entre outros aspectos, segundo Chauí, pela “negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história: o tempo é descontínuo, a história é local e descontínua. desprovida de sentido e necessidade e tecida pela contingência” (4).

A ortodoxia corresponderia, então, ao pensamento que resiste ao estabelecido como “novo”.

A derrocada dos regimes do Leste europeu e da extinta União Soviética possibilitou a construção da imagem de que o socialismo corresponde ao passado, ao “velho”. Substitui-se o vir a ser pelo ser. A utopia dissocia-se do projeto, dissolvendo-se na contingência.

Ao marxismo “ortodoxo” corresponderia qualquer resistência às “mudanças” da atualidade. A mídia internacional, por exemplo, encarrega-se de apresentar a oposição ao atual governo russo, organizada em torno do partido comunista, como ortodoxa.

Haverá unanimidade nesta apreciação? Sabemos que não. Há correntes que se definem como marxistas que não consideram o partido comunista russo ortodoxo, e algumas que sequer o consideram marxista.

Como ficamos? Nada resolvido

até agora.

O materialismo histórico não inventou as categorias necessidade e contingência. Sua originalidade está em mostrar que estas categorias “desenham” a história, não enquanto instrumentos ideais, mas enquanto resultado da luta de classes.

O capitalismo se impôs ao mundo feudal, cumprindo a necessidade das forças produtivas de se verem liberadas das amarras das formas de propriedade, de um modo de produção em decadência, contingência.

A burguesia foi, a seu tempo, heterodoxa. Combateu os dogmas da Igreja, libertou a humanidade do misticismo, construindo um mundo baseado no conhecimento e na ciência e, com estes últimos, construiu o seu poder.

Desenvolveu a fé na ciência, criou a imagem de sua neutralidade, das contradições do real como sinônimo da irracionalidade. “A ciência, assim, pelo crédito que lhe é dado no mundo contemporâneo e por existir a serviço de técnicas sofisticadas, realiza as finalidades da ideologia muito melhor que ela própria” (5).

O capitalismo construiu a ortodoxia na ciência, hoje em crise.

A estética e a cultura pós-modernas, através da fragmentação e descontinuidade da linguagem, do predomínio do efêmero, buscam construir sobre si próprias a imagem de heterodoxia.



Harvey, em uma leitura marxista, propõe que “a rígida distinção categórica entre modernismo e pós-modernismo desaparece, sendo substituída por uma análise do fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo” (6). Contraditoriamente às imagens produzidas pela ideologia pós-moderna, a burguesia permanece ortodoxa a todos e a cada um dos princípios de sua sociedade construídos desde a época do liberalismo há duzentos anos.

A crise da razão, do iluminismo, hoje tão insistentemente debatida, é a expressão no terreno das idéias da crise geral de um modo de produção há muito contingente. Mais que “cadeias” ao desenvolvimento das forças produtivas, para usarmos o termo de Marx (7), as relações de produção capitalistas são cada vez mais destruidoras da principal força produtiva, do homem e da natureza, completando o século nos limites da barbárie (ver DAVIS, Mike. Cidade de quartzo, São Paulo, Escrita, 1993).

Se existe um marxismo ortodoxo, este deve tomar o materialismo histórico não como dogma, mas como método. Compreende que a história não mudou porque algumas idéias mudaram. Que as idéias essencialmente não mudaram, que não há efetivamente qual quer mudança substancial que oponha a pós-modernidade à modernidade. Reconhece, no entanto, que o capitalismo é dinâmico, que exige mudanças constantes nas relações de trabalho, de mercado, nos costumes, na cultura, para permitir a acumulação do capital, sobretudo nos períodos de maiores crises, como a do início da década de 70, que redundou na geração do modelo da “acumulação flexível”.

A fatalidade não é uma categoria marxista. O marxismo é, por

isso mesmo, uma visão histórica que, na origem, é heterodoxa, propondo Marx que sejamos fiéis à necessidade. Reside tão-somente aí a ortodoxia.

Se considerarmos, por exemplo, a “acumulação flexível” como um novo impulso ao desenvolvimento das forças produtivas, não estaremos deixando de ser ortodoxos, estaremos abandonando o método marxista. No mínimo, esquecendo que forças produtivas são valores de uso, portanto, socialmente necessárias. Nossas condições de vida certamente estariam melhorando ou, no mínimo, estariam sendo geradas as condições de melhorá-las.

Tomadas assim as coisas, abandonaríamos o terreno da necessidade, e nos sentiríamos na moda, seres pós-modernos, ortodoxos da contingência.

Mas, estas antiguidades, as roupas de pano que não se jogam fora após o uso, possuem uma qualidade que minha filha, rumando para o fim da infância, começa a rejeitar. Depois de usadas por uma pessoa, as roupas de pano podem ser usadas por outra, depois por outra, envelhecendo e reaparecendo com outra função, como um pano de limpeza. Minha filha teve a “sorte” de ter primas mais velhas de quem, desde o nascimento, vem herdando roupas.

Esta rejeição que começa a aparecer nela, motivada certamente pelas modas e pelo bombardeamento da propaganda, é para mim motivo de grande felicidade. Pior seria o conformismo à condição que lhe é imposta e a não expressão do desejo.

A alegria, no entanto, mistura-se à angústia. Uma angústia motivada não tanto por não lhe poder comprar aquele belo tênis exposto na vitrine, mas por sentir que a praga, que um dia em um restaurante lhe roguei, possa não se concretizar. Não sei sequer se a criatura terá um emprego onde trabalhar, assim como eu tenho.

“Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, é o ser social que

determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade chocam-se com as relações de produção existentes, ou com o que não é senão a sua expressão jurídica, as relações de propriedade dentro das quais se têm desenvolvido até aí. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações convertem-se nas suas cadeias” (8).

Minha filha não ganhará aquele tênis novo. Acho que a convenci de que será um modelo mais barato. Mas juro que não lhe falei aquilo que tantas vezes ouvi de minha mãe: “Cresça, vá trabalhar, ganhar seu dinheiro e comprar o que quiser”. Não consigo dizer isso.

Não sei o que sobre isso Densa ou faz o leitor que, pacientemente, chegou até aqui. Imagino que seu pai ou sua mãe também não conseguiram comprar aquele tênis que lhe foi pedido.

Se podemos descartar alguma coisa, penso que pode ser o termo “ortodoxia”. Sejamos tão somente marxistas, “sem medo de ser feliz”.

## Referências Bibliográficas

- (1) HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992, pp. 319- 20.
- (2) FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- (3) CHAUI, Marilena. “A universidade diante da vocação científica e da vocação política” in: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA, Agenda, abril de 1993, p. 6.
- (4) Ibidem, p.6.
- (5) REZENDE, Vera. Planejamento urbano e ideologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 29.
- (6) HARVEY, D. op. cit. p. 305.
- (7) MARX, Karl. “Introdução à contribuição a crítica da economia política” In: DUARTE, W.(org.) Para conhecer a história. Santo André: Projep, 1977, p.16.
- (8) ibidem, pp. 15-16.

**Paulo M. B. Rizzo** é professor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina e 1º vice-presidente da ANDES-SN, gestão 92-94.

# A Política Salarial e Previdência Social dos Docentes Universitários na Venezuela

*Omar A. Garrido*

A política salarial na Venezuela está definida no documento denominado **NORMAS DE HOMOLOGAÇÃO DE SALÁRIOS E BENEFÍCIOS ADICIONAIS**, criado em 1982 pelo governo venezuelano. Essas normas são uma espécie de contrato coletivo nacional, que estabelece em seu artigo 13 que todos os professores das dezessete universidades nacionais do país devem receber os mesmos salários segundo a sua categoria acadêmica e o regime de dedicação. Além disso, estes salários devem ser revistos e aumentados a cada dois anos, com base nos índices inflacionários definidos pelo Banco Central da Venezuela nos dois anos precedentes a cada aplicação. Outro artigo define que também devem ser homologados e aplicados a todos os professores os chamados benefícios adicionais básicos e complementares:

## **Benefícios Adicionais Básicos**

Todos os professores do país gozam desses benefícios. São eles:

1. Contribuição institucional à caixa de poupança: 10% do salário básico (mínimo);
2. Número de dias do abono de férias e abono de fim de ano, 45 dias para cada um, com salário integral;
3. Adicional por família: 8,25% do salário do professor segundo seu respectivo regime de dedicação;
4. Adicional pelo número de filhos: 5% do salário do professor segundo seu regime de dedicação, até 6 filhos;
5. Número de dias de tempo de serviço para cálculo de prestações sociais: varia entre 30 e 60 dias, de acordo com o estabelecido em cada ata-convênio.

## **Benefícios Adicionais Complementares**

São todos aqueles diferentes dos já mencionados e que estão contidos nas atas - convênios, como por exemplo: seguros de hospitalização, cirurgia e maternidade; contribuições a serviços médicos, centros educativos para os filhos dos professores, seguro de vida e acidentes pessoais e qualquer outro que for estabelecido na ata-convênio, como óculos para o professor, etc.

## **Atas-Convênios**

São instrumentos normativos com validade legal que regulamentam as relações associativas entre as autoridades universitárias e a Associação de Professores de cada uma das dezessete universidades filiadas à FAPUV.

Estas normas de homologação foram em princípio rejeitadas pela categoria por três razões fundamentais: 1. O custo de vida não é igual em todas as regiões geográficas do país; 2. Quando as normas foram estabelecidas, impedia-se que cada associação tivesse a possibilidade de discutir com suas autoridades as relações laborais: salários e demais benefícios sócio-econômicos; 3. O grau de desenvolvimento das universidades não era o mesmo, nem as condições e as exigências de trabalho. Por outro lado, os índices inflacionários que existiam na Venezuela naqueles anos somente alcançavam dois dígitos baixos: 5,5 a 12% entre 1975 e 1989; não havia naquele momento muita justificativa para um instrumento legal que homologasse salários a

todos os professores do país.

Paradoxalmente, as grandes lutas que a Federação empreendeu, deram-se precisamente por causa das negativas dos governos sucessivos na aplicação dos referidas Normas, sobretudo a partir de 1988 e 1989, quando se chegou a registrar índices inflacionários da ordem de 40 e 89%, cifra máxima em 1989.

O escalão universitário está constituído por 5 categorias:

1. INSTRUTOR: nos 2 primeiros anos, um período de formação;
2. ASSISTENTE: com um mínimo de 4 anos na categoria;
3. AGREGADO: com um mínimo de 4 anos na categoria;
4. ASSOCIADO: com um mínimo de 5 anos na categoria; exigência de um título de 5º nível;
5. TITULAR: podem permanecer 10 anos ou mais na categoria, ou optar pela aposentadoria.

Existem quatro tipos de dedicação, de acordo com as horas semanais de trabalho.

**DEDICAÇÃO EXCLUSIVA:** de 36 a 40 horas semanais: não se pode receber quaisquer outros vencimentos além daqueles percebidos na universidade; os professores, nesse caso, recebem o salário máximo.

**PERÍODO INTEGRAL:** de 36 a 40 horas semanais: os professores recebem 70% do salário equivalente à dedicação exclusiva

<i>Categoria</i>	<i>1982/83 1 US\$ = 4,30</i>	<i>1993 1US\$ = 83,00</i>	<i>Var. % em BIs</i>	<i>Var. % em US\$</i>
<i>Auxiliar</i>	1.663,25	551,58	6,40	0,33
<i>Assistente</i>	2.153,49	661,89	5,93	0,31
<i>Agregado</i>	2.611,86	794,30	5,87	0,30
<i>Associado</i>	3.125,58	969,04	5,98	0,31
<i>Titular</i>	3.449,07	1.183,34	6,60	0,34

em sua categoria acadêmica.

**MEIO PERÍODO:** 18 a 20 horas semanais: os professores recebem 50% do salário do professor de categoria equivalente e com período integral.

**PERÍODO CONVENCIONAL:** os professores podem trabalhar entre 3 a 12 horas por semana, o valor de cada hora é maior do que nos três tipos de dedicação anteriores.

O professor titular recebe também, uma gratificação por tempo de serviço na categoria, que varia de ano a ano na mesma proporção do salário básico.

Enquanto o salário básico foi multiplicado em 5,87 a 6,60 vezes, o poder aquisitivo real reduziu-se de 0,30 a 0,34, ou seja, as errôneas políticas econômicas dos quatro últimos governos venezuelanos nos rebaixaram de classe média alta à classe baixa. A federação estima que o professorado recebe, entre o salário básico e os benefícios

adicionais, de 144 a 165% do salário básico, sendo que as variações se devem ao fato de que os ganhos por atas-convênios são diferentes segundo as universidades, no que se refere aos benefícios adicionais complementares.

### **A Previdência Social**

Fica claro que, além do salário básico, o professor universitário e seu núcleo familiar recebem uma série de benefícios adicionais através de contribuições das universidades. Entre eles podemos citar:

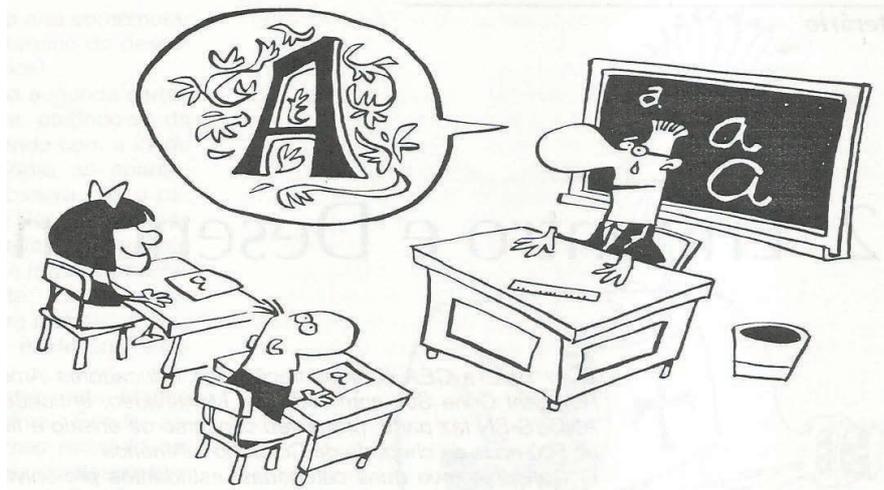
#### **Seguro para Hospitalização, Cirurgia e Maternidade:**

Na maioria das universidades o custo da gratificação (primaje) é concedida pela universidade; em outros casos, a gratificação é coberta por contribuições feitas pela universidade e pelo professor; da mesma maneira, o montante de cobertura varia, nas diferentes

### *Variación dos salários a partir das normas de homologação*

Salário em bolívares para professores com dedicação exclusiva:

<i>Categoria</i>	<i>82-83</i>	<i>84+85</i>	<i>86-87</i>	<i>1988</i>	<i>1989</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>
<i>Instrutor</i>	7152	8.296	10.304	10.819	16.401	21.321	29.871	35.845	45.781
<i>Assistente</i>	9260	10.742	13.042	14.509	19.910	25.372	35.845	43.014	54.987
<i>Agregado</i>	11.201	13.028	16.161	16.990	23.189	30.293	43.015	51.618	65.927
<i>Associado</i>	10.440	15.590	19.863	20.331	26.864	36.534	52.478	62.974	80.430
<i>Titular</i>	14801	17.239	21.411	22.482	29.236	44.228	64.083	76.900	98.217
<i>aumento %</i>	-	16	24,20	5,00	10,00	30,68	40,10	20,00	27,00
							a	51,38	



universidades, entre 120.000 e 1.000.000 de bolívares.

#### **Seguro de Vida e Acidentes Pessoais:**

Na maioria dos casos, cobre somente o professor, e a gratificação é paga pela universidade; a cobertura pode variar de 30.000 a 2.700.000 de bolívares.

#### **Contribuições para Serviços Médicos:**

Também varia de uma universidade para outra: vai de zero a 1% do valor do quadro de professores.

#### **Bolsas de Estudo para Filhos Normais e Excepcionais:**

Quase todas as atas-convênios prevêm bolsas; o número delas é variável, e elas amparam em geral os filhos menores de 18 ou de 25 anos, se estes prosseguem seus estudos na universidade.

#### **Outros Benefícios:**

Contribuições para o aviamento de óculos; conforme a zona geográfica em que trabalha o professor; para a aquisição de livros e revistas científicas, etc.

#### **Prestações Sociais:**

Este importante benefício se deu por acordo nacional da Federação com o governo; o número de dias por tempo de serviço para o cálculo das prestações sociais varia entre as diferentes universidades numa escala de 30, 44, 45 ou 60 dias.

De modo semelhante, variam os critérios de fixação do salário integral, base de cálculo das prestações sociais. No entanto, os benefícios concedidos por quase todas incluem, além do salário básico, as gratificações por família, as contribuições para a caixa de poupança, as gratificações por cargos de direção e por tempo de serviço na titularidade. Pode-se estabelecer que o salário integral é aproximadamente 1,55 vezes o salário de tabela. Podemos assinalar em momentos como este atrasos consideráveis na concessão deste benefício, que em algumas universidades pode chegar a até 4 anos.

Outro aspecto importante sobre a matéria em questão é uma dívida do governo venezuelano para com o professorado universitário em relação a juros sobre prestações percebidas. Para os professores ativos, a dívida vem desde 1975 até hoje, e, para os aposentados, desde aquele ano até o momento em que receberam suas prestações sociais. O reconhecimento deste direito foi conseguido pela FAPUV nos acordos FAPUV-GOVERNO de 1990 e 1992. Atualmente, o governo concede anualmente um abono especial equivalente a 1,02 vezes o salário básico, como quota para pagar parte da dívida. A Federação fez uma proposta concreta de cancelamento desta dívida num máximo de 5 quotas, a serem acordados entre as partes. Atualmente, uma comissão técnica

mista GOVERNO-FAPUV, da qual faço parte, está elaborando um trabalho com vistas à fixação de critério para a estimativa da dívida, os métodos de cálculo e as formas de cancelamento.

No último convênio assinado entre a Federação e o governo, em abril de 1992, conseguimos incluir, com caráter recorrente, um montante percentual equivalente a 2,6% do quadro anual (lista nominal) de professores, a ser distribuído entre as associações para fins da previdência social, lazer, etc. Cada associação deve decidir que destino dar ao dinheiro que recebe sempre e quando for em benefício do grupo familiar, e não do professor em particular. Podemos dizer, em outras palavras, que FAPUV dá muita importância ao que denominamos salário social.

Para concluir, ressaltamos que quase todas as associações de professores filiadas à nossa Federação manejam toda a problemática relacionada à seguridade social através dos Institutos de Previdência Social que cada uma delas, ou pelo menos a maioria, possui.

**Omar A. Garrido** é tesoureiro da Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela - FAPUV

Tradução de Roselis Batista, professora do Departamento de Letras Modernas da UNESP, Campus de São José do Rio Preto.

# 1492: Encontro e Desencontro

*Em 1992 a CEA (Confederação dos Educadores Americanos) Regional Cone Sul, com sede em Montevideo, entidade de que a ANDES-SN faz parte, promoveu concurso de ensaio e ficção sobre os 500 anos da chegada de Colombo à América. O Concurso teve duas categorias: estudantes pré-universitários e geral. Na primeira, o vencedor foi o estudante Ricardo Souza de Carvalho, estudante de escola pública (Escola Estadual Albino César) em São Paulo, hoje na 3ª série do 2º Grau. Ricardo tem 17 anos, gosta de São Paulo.. que pensa ser “uma realidade caótica e fragmentária”, porém de “rapidez e dinamismo”. Se tivesse votado dia 21 de abril, teria votado na República e no Parlamentarismo. Acha que “utopicamente, o Brasil tem jeito” e que “por maiores que sejam as dificuldades, devemos acreditar no país, lutar por ele”. Ricardo gosta muito de literatura, em particular de Edgar Allan Poe, Kafka, Jorge Luis Borges, Machado de Assis e James Joyce. Gosta de cinema. de Hitchcock. A seguir, apresentamos o conto vencedor. Ricardo disputou o prêmio com mais 20 brasileiros, 50 uruguaios e 20 argentinos. A decisão foi unânime por parte do júri que, na parte brasileira contou com os professores Gilson Rampazzo, do Colégio Equipe de São Paulo, Adilson Citelli, da Escola de Comunicações e Artes da USP e Sandra Vasconcellos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Esta última representou o Brasil no júri internacional, que se reuniu em Porto Alegre. Como prêmio, Ricardo escolheu uma viagem de 5 dias a Buenos Aires em julho próximo. Parabéns e Boa Viagem!*

**Flávio Aguiar**

## “Diário de defloramento da América”

*Ricardo Souza de Carvalho*

**Segunda, 03 de agosto.** Marí Rocha avança sala adentro. Deposita na mesa livros e séculos e caixinha de giz e bolsa e discretos sonhos e apagador e possibilidades da apendicite de Napoleão. Dispara supremo olhar para classe.

Bocas bocejam. Outras dissecam últimas aventuras do domingo. Carteiras vizinhas convidam às confissões. Transeuntes vagam entre fileiras. Apressadas mãos copiam lição de Português que esqueceram de fazer.

Marí Rocha deslinda chamada. Fala um, concebe vários. Fala dezessete, concebe deserta ilha. Fala quarenta, concebe claros olhos azuis. Levanta. Conversas se desmembram, transeuntes buscam pouso. Sua voz triunfa. Como

todos sabem, este ano comemoramos o quinto centenário do descobrimento da América!

Rafa, situado na segunda carteira da quarta fileira, partindo-se da janela, se surpreende com a idade do continente. Como as aparências enganam. Observa que o ruivo cabelo de Marí Rocha foi tingido pela vigésima oitava vez somente este ano, que suas rugas aumentaram sensivelmente. Expõe considerações de ordem metafísica. Por que Marí Rocha e História existem?

Para Marí Rocha, esta é uma data importantíssima. Sendo assim, não deixaremos passá-la em branco (interjeições de descontentamento geral ecoam). Dividiremos a classe em grupos que deverão apresentar um seminário. Seminário que deve conter: por que era preciso navegar, provas de que as medidas da circunferência da Terra e da barriga de Colombo eram semelhantes, quantia exata dos gastos que os indígenas tiveram para receber os europeus, etc.

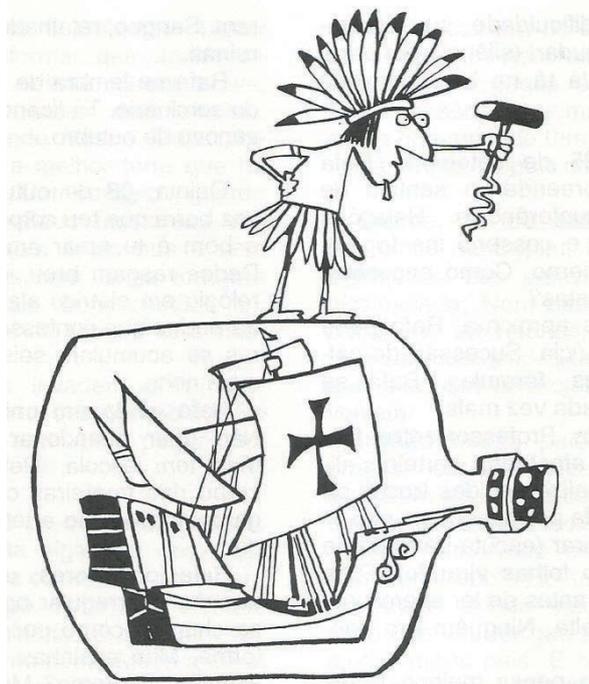
Tumulto. Desesperada busca dos melhores integrantes no processo de formação dos grupos. Na extremidade sul da classe, Camila diz em sílabas determinadas que não entra num grupo do qual faz parte o senhor Ronaldo Coelho.

Rafa sobra. Sua única esperança é a caridade alheia dos grupos. Lúcia se compadece. O acolhe em seu grupo. Grupo que corta tópicos em fatias. Fatias sem gosto que são distribuídas. Para indiferença de Rafa, lê-se em sua fatia: "O contato entre o colonizador europeu e o indígena".

Pra quando que é professora? Os seminários serão realizados durante a semana do dia 19 de outubro a 23 de outubro. Ah, tem tempo!

Sinal estremece frio ar da manhã. Marí Rocha recolhe pedenques. Até próxima aula.

**Sexta, 21 de agosto.** Rafa se espreguiça no sofá. Dia seguinte não tem aula, final de semana se estende diante dele feito mar. Luta



com irmão caçula pela posse do video-game. Tapas, socos, arranhões, mordidas, pontapés.

Rafa pega controle. Marí Rocha surge na tela. Destrói suas infinitas datas, sua idiota figura, Colombo, América, seminário. Mas tá longe! Dezenove de outubro.

Domingo, 30 de agosto. Música agita paredes, solo, móveis. Abala concreta estrutura da casa. Ensurdece ouvidos sem treino. Balança multidão de corpos que dançam. Rafa emite alta gargalhada de uma roda de amigos. Conversas se avolumam: porcaria do seminário, time que ganharia campeonato de basquete da escola, ridícula meia vermelha de Marí Rocha, nomeação das garotas mais gostosas.

Aniversariante-Camila ensaia primeiros beijos com Ronaldo Coelho. Quem diria!

Parabéns prá você, nesta data querida! Aniversariante-Camila sopra velinhas. Rafa queria uma festa assim. Na droga dos seus dezesseis anos nem bolinho teve.

Madrugada germina. Rala precisa ir. Minha mãe já deve tá preocupada.

Quinta, 17 de setembro. Rafa aperta botão. Tela denuncia mulher devorando boca no esquerdo

recanto da cama, enquanto num apertado escuro quarto mãos apresentam dificuldades em retirar calcinha de Marí Rocha. Condições favoráveis para que o pênis de Rafa se erga em vertical vontade de explorar trechos, cursos, caminhos, cavidades em Camila.

Rafa muda de canal. Tela cospe homem encaixado em justa gravata. Informa tudo que se fala, se faz em qualquer lugar do mundo. Há mais de um mês que Santa Maria, Niña, Pinta navegam. Marinheiros passam a desconfiar de Colombo. Colombo que promete glória, riquezas. Avistam pássaros e pássaros e próximos pássaros, sinais certos de terra. Terra onde se assiste (garante homem encaixado em justa gravata): sangrentos conflitos em povoados da latina América, esqueléticas fomes de nordestina América. Rafa rotula: que chato! Desliga.

Caravela-fusca lança âncora. Pai de Rafa desembarca clamando por jantar. Resmungua que a vida tá difícil, não presta, ganhando sempre uma miséria.

Pai de Rafa de cara feia para filho. Filho de cara feia para Pai de Rafa. Não estuda, não faz nada, só assistindo televisão. Não enche

pai. Não enche uma vírgula! Tô passando dificuldade, sua obrigação é me ajudar! (silêncio por parte de Rafa). Já tá na hora de você trabalhar.

Sexta, 25 de setembro. Rafa tenta compreender o sentido de tantas circunferências. Relações entre seno e cosseno lhe fogem. Folheia caderno. Como encontrou estas respostas?

Prova se aproxima. Rafa pede socorro a Lúcia. Sucessão de cálculos, arcos, fórmulas. Rafa se confunde cada vez mais. Sinal grita. Professor entra. Deseja fileiras afastadas, carteiras alinhadas. Realiza devidas trocas de lugares. Rafa permanece no seu.

Podem virar (escuta-se ruído de trinta e oito folhas virando). Rafa se apavora antes de ler exercícios. Olha em volta. Ninguém pra passar cola.

Mas Rafa pensa melhor. Estes arcos não se parecem com a circunferência da Terra e com a barriga de Colombo, que a professora Marí Rocha falou? Rafa pega oceano, América repleta de índios, umbigo de Colombo e divide por quatro. Não é loucura, nem delírio? Comprova que a terra é redonda.

Entrega prova. Acho que tirei dez.

Sábado, 03 de outubro. Rafa e fei escudeiro, melhor amigo, sobem, descem pela rolante escada. Lojas saturam espaço. Camisetas, bússolas, discos, astrolábios, eletrodomésticos, deuses esculpidos, tênis. Se tivesse dinheiro, comprava tudo isso, articula melhor amigo. Rafa concorda.

Tá passando "Ataque na Selva". Vamos assistir? Escolhem poltronas do meio, quase fundo. Pipocas voam, se chocam. Filme começa. Rafa percebe primeiras metamorfoses. Navios de guerra se enferrujam, viram caravelas. Soldados ganham jeito de antigos homens, de remoto passado. Desembarcam. Papagaios se assustam.

Homens querem ouro. Querem levar Cristo à selvagem terra. Matam outros homens, nus e pardos. Levam ao solo o que estes edifi-

caram. Sangue, retalhados membros, ruínas.

Rafa se lembra de Marí Rocha, do seminário. Tá ficando perto. Dezenove de outubro.

Quinta, 08 de outubro. Fêmea voz berra que teu corpo é mar, que o bom é te amar amarga marca. Dedos rasgam breu, calam rádio-relógio em elétrico alerta, em neutra nudez que confessa que as horas se acumulam seis, se gozam meia noite.

Rafa ainda em onírico estado. Não quer abandonar cobertores. Mas tem escola. Retira chumbo corpo das fronteiras cama. Carrega chumbo corpo a território privada.

Rafa jorra flores, urina, idéias, através de irregular parábola. Troca chumbo corpo por escolar uniforme. Mira espinhas e cravos no espelho. Espremo? Melhor passar creme que o Edu ensinou. Rafa come pão com manteiga. Mãe de Rafa prevê quantas freguesas terá hoje, calcula número de unhas que coloriu em sua vida. Foi bem na prova de Matemática? Tirei zero. Quanto? Zero. Desse jeito vai repetir de ano.

Rafa não teve culpa. Incapacidade do professor em reconhecer que não é qualquer um que consegue provar que a Terra é redonda.

Sexta, 09 de outubro. Rafa caminha entre prateleiras à procura de papel higiênico. Dobra esquina.

Vislumbra curiosa cena na parte de bebidas. Marí Rocha de mãos dadas com gordo homem de claros olhos azuis! Escolhem garrafas vermelhas, amarelas, verdes. Se beijam. Ela não é sapatão?

Rafa se delícia em imaginar a escola inteira rindo dos casos amorosos da professora Marí Rocha.

Marí Rocha e o gordo homem de olhos azuis navegam em sua direção. Para evitar choque de embarcações, Rafa navega até frios e laticínios.

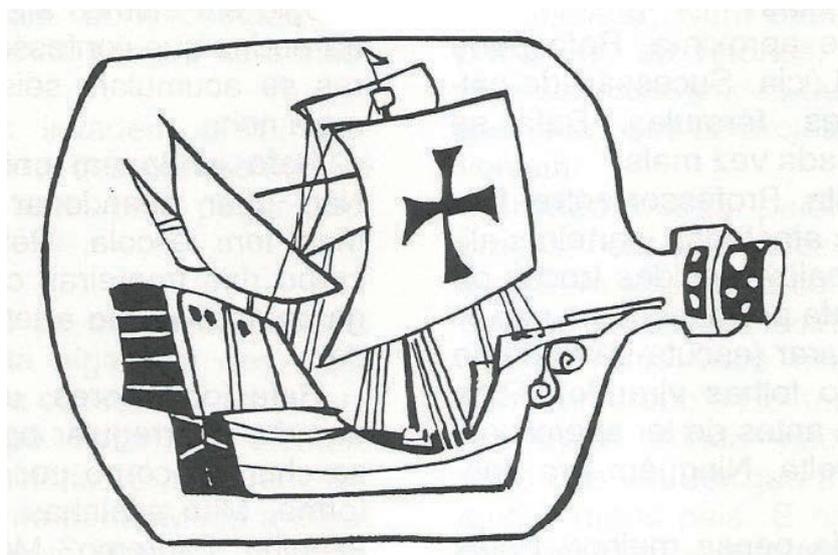
Sábado, 10 de outubro. Caravela-fusca prestes a zarpar. Pai de Rafa, Mãe de Rafa, Rala e irmão caçula conferem últimos detalhes. Ansiosos para aproveitar feriado. Colega do Pai de Rafa emprestou apartamento em Ubatuba.

Caravela-fusca desliza pela estrada. Digere asfalto. Contorna montanha, desce serra, Bússola gira em febril rotação. Até Rafa gritar: mar! Do alto, caravela-fusca vê oceano, azul tecido a devorar horizontalmente.

Agora não necessitam mais de mapas. Mapas que ignoram continente América.

Domingo, 11 de outubro. Rafa se arrepia. Fria água toca seus pés. Passos medidos na areia molhada.

Direciona corpo para massa de breu. Massa que se contorce em largos movimentos, que brada em veloz ventania. Morrer deve



ser isto. Caminhar direto por todo esse escuro, sem saber o que vai encontrar.

Ombros do Pai de Rafa se destacam na noite. Filho tem vontade de alcançá-los. Dizer pra ele que acha que gosta dele, perguntar por que não conversam, por que brigam tanto, por que a vida tá tão difícil.

Rafa encontra caravela na massa de breu. Nela festejam. Bebem, cantam, dançam. Marinheiro arrancou da garganta palavra terra.

**Segunda, 12 de outubro.** Amanhece. Sol vibra em amarela totalidade. Céu se esquece das nuvens, se entrega a intenso azul. Rafa desperta. Pressente inevitável acontecimento. Corre para praia.

Se acomoda no banco de pedra. Caravela da noite passada no mesmo lugar. Dela brota outra embarcação. Embarcação que, lenta, se aproxima. Rafa reconhece delirantes e comovidos claros olhos azuis.

Embarcação abraça areia. Colombo pisa em terra firme. Tira-se véu que encobria continente América! Depositário das vertigens do arranha-céu do índio da mata da boca do grito da dor do gozo da guerra do civilizado do sangue da esperança da estrela do negro do ventre de Deus.

Colombo admira paraíso. Edifícios se repetem. Avenida acompanha mar com bares, lojas, carros. Na areia, vidros, papéis, restos de comida, detritos não identificados.

Logo são cercados por muita gente. Gente nua e de lisos cabelos pretos e de boa índole. Mas selvagens. Não resta dúvida. São índios. Trocam presentes. Colombo dá colares, pulseiras. Índios, bronzeadores e liquidificadores.

Colombo pede licença. Onde fica o orelhão mais próximo? Ali (índio aponta dedo em direção à padaria). O senhor tem uma ficha para emprestar? Obrigado.

Alô! Gostaria de falar com Vossa Majestade. Quem fala? O navegador Cristóvão Colombo. Aguarde um minutinho. Alô? Vossa Majesta-

de! Aqui é o Colombo! Liguei para lhe informar que acabo de chegar ao oriente. Serei breve, pois só me restam dois minutos. Fique sabendo Vossa Majestade que esta é a melhor terra que há no mundo. Com certeza guarda muito ouro. Seus habitantes são selvagens que vivem nus e sem religião. Mas com fé se tornarão bons serviçais, bons cristãos e... Três minutos de ligação se consomem.

Banhistas invadem praia. Colombo encerra descobrimento. Se estende na areia para pegar uma corzinha.

**Terça, 13 de outubro.** Recreio. Pátio suporta algazarra dos estudantes. Lúcia convoca urgente reunião do grupo. Falta uma semana para o seminário. E ninguém fez absolutamente nada. Mãos à obra! Cada um que se vire!

Rafa é expulso do esplêndido berço. Nem sei o que vou falar. Copio qualquer coisa.

**Quarta, 14 de outubro.** Eu queria um livro que falasse sobre o contato entre o colonizador europeu e o indígena. Moça de óculos de fundo de garrafa esboça cara de quem não entendeu. Contato entre colonizador e o índio? É. Espera um pouquinho. Cláudia, você sabe se aqui tem livro sobre o contato entre o europeu e o índio? Acho que tem.

Moça de óculos de fundo de garrafa navega até livros de História. Rafa a segue. Percorre índios, páginas. Acho que esses aqui têm. Qualquer coisa você me chama, tá? Obrigado. Rafa recebe "História da América: Trilhas do futuro" e "Brincando de História".

No primeiro Rafa encontra indígenas bundas de perfil. Copia: "O encontro entre estas duas culturas tão diferentes foi simples como um beijo. O europeu chegou e disse: esta terra é minha! O índio teve que se conformar. Virou coadjuvante."

No segundo Rala encontra boca do ditador em erótica crispação. Copia: "Europeus e índios desde o início se estranharam. Estes viram deuses descerem do céu; aqueles

não gostaram nem um pouco de criaturas tão pagãs e selvagens. Foi o desencontro mais belo de que a humanidade tem notícia."

Tá pouco. Depois copio mais.

**Quinta, 15 de outubro.** Rafa fixa olhos de Capitu. Desconhece significado das palavras oblíqua, dissimulada. Nem sabe das comparações, da retórica, da poesia. Mas sabe das ondas que arrastam, das mãos que se projetam, que envolvem.

Invade outras partes: ombros, braços, cabelos. Posso penteá-los? Sem jeito, alisa fios. Não tinha outro artifício mais fácil? Que rádio você escuta? Você tem namorado? Eu também não. Profissão? , Ainda não sei. Mas acho que vou ter que trabalhar pra ajudar meus pais. E os seus? Se dá bem com eles? Aqui em casa só dá briga! Quase não converso com meu pai. Ele só sabe dizer que a vida tá difícil. Mas ele não sabe que também a minha vida tá difícil. Você sabe alguma coisa sobre o contato entre o europeu e o índio? Tenho seminário- Conhece a professora Marí Rocha? Não? Sorte sua. Não tem nada a declarar? Pra mim só podia dar no que deu: o europeu era mais evoluído.

Desiste dos cabelos. Rafa! Vem jantar! Já vou! Se curva rápido. Encontra lábios.

Abandona "Dom Casmurro" sobre cômoda. Tem prova na Terça-feira.

**Sexta, 16 de outubro.** Rafa se encaixa em quilométrica fila. Minutos se arrastam, paciência vai secando. Examina rostos, diálogos. No meu tempo, minha filha, não tinha disso não. O Brasil era diferente. Ladrão ia pra cadeia, dinheiro valia mais.

Rafa entrega conta de luz. Conheço esse cara de algum lugar... É o gordo homem de claros olhos azuis! Poderia perguntar como vai Marí Rocha. Mas talvez ele não goste.

Na rua, pessoas se espremem, correm para inúmeras direções. Rafa toma parte desse imenso corpo. Corpo formado por outros cor-

pos. Múltiplo, nunca compacto.

Rafa atravessa avenidas. Sempre cercado por alto concreto, por cinza céu. Espessa fumaça se deposita nos olhos. Sirenes e vozes e motores.

Rafa reconhece fragmentos do “desencontro mais belo de que a humanidade tem notícia” espalhados pela caótica urbanidade. Nos pontos de ônibus, nos viadutos, nos escritórios, nos cortiços, na pressa do office-boy, nas gravatas, no profundo sono do mendigo. Por toda esquina se ouve pulsar coração do continente América.

Rafa desce nas profundezas do asfalto. Metrô. Embarca. Rasga paulistanas entranhas. Vem à tona. Avista podridão do Tietê. Por ele flutua caravela ávida em explorar oriente.

**Sábado, 17 de outubro.** Rafa aperta campanha. Vizinho abre poda. Desculpa te incomodar mas é que eu tô precisando de livros pro seminário de História. Entra.

Vizinho o conduz a quarto sufocado de livros. Livros que ocultam chão, que arranham teto, que se acumulam na mesa. Qual é o assunto do seminário? É sobre o descobrimento da América. A minha parte é o contato entre o colonizador europeu e o indígena.

Negras mãos vasculham. Escolhem volumes. Você tem idéia do que vai falar? Mais ou menos. O quê? Não sei. Copiei alguma coisa na biblioteca. Pra mim o europeu tava mais adiantado. Era natural que a cultura do colonizador predominasse. O índio tava atrasado. Só não concordo com os massacres que aconteceram.

Vizinho entrega livros a Rafa. Então o contato entre colonizadores e colonizados se resume ao que você acabou de falar? Acho que sim.

Negros dedos dançam na capa do livro. Escuta Rafa. Queria falar com você um pouquinho. Não é como professor de História, mas como amigo, como alguém que acha que já aprendeu alguma coisa da vida. Sei que você acha isso tudo chato, que não tem nada a ver

com você. Mas o que eu queria te falar é que esse contato não foi o encontro entre atrasados e evoluídos. Porque não existem atrasados e evoluídos. Quando Colombo encontrou o continente americano, também desencontrou todo um povo. Desencontrou toda uma cultura, sentimentos, seres humanos. Através da colonização, impuseram a cultura deles, os costumes deles. Não suportaram a idéia de que existiam pessoas, ou melhor, “selvagens”, que não correspondiam à idealização européia. Usaram da violência, destruíram, pois só com a fragmentação poderiam dominar. Mas desse desencontro surgiu outro encontro, que nenhuma arma conseguiu controlar: a troca entre culturas, o nascimento de uma terceira consciência que, embora difusa e amargurada, até hoje tenta se encontrar.

Rafa entendeu metade, mas gostou. Prometo que no seminário só vou falar o que entendi, o que eu acho.

**Domingo, 18 de outubro.** Pai de Rafa, Mãe de Rafa, Rafa, irmão caçula, chata Tia de Rafa, primo de Rafa. Se acomodam diante da tela. Seja diferente! Fume KL. O verdadeiro sabor do continente América.

Fantástico, show da vida, anuncia furo de reportagem. Entrevista exclusiva do navegador Cristovão Colombo! Nosso repórter Sérgio Faria o encontrou num apertado escuro quarto da Avenida São João.

SF - Como o senhor se sente em relação à América depois de quinhentos anos?

CC - Sei lá. Uma coisa esquisita... Parece com uma mulher que você transou há muito tempo e depois reencontra.

SF - Por que o senhor escolheu justamente São Paulo para morar?

CC - Porque não tinha outro lugar.

SF - Para terminar, qual é o recado que o senhor queria dar aos milhões de brasileiros que estão lhe assistindo?

CC - Sei lá (silêncio, depois, risadas). Queria dizer que gosto

muito daqui... (silêncio, depois, convulso choro). Todas as noites tenho um pesadelo: sonho que a América é um terrível monstro e quer me destruir!

**Segunda, 19 de outubro.** Marí Rocha revela vermelhos olhos de tanto chorar. Senta nas últimas carteiras. Podem começar o seminário.

Grupo se agita na frente da lousa. Quem vai falar primeiro? Eu. Lúcia, folha de caderno na mão, dá um passo. Nós somos o primeiro grupo a se apresentar, e vamos falar sobre os quinhentos anos do descobrimento da América.

Classe entra em transe. Bocejos, comentários sem graça, leves sons. Meu Deus, por que o sinal não toca nunca?

Chega a vez de Rafa. Eu vou falar sobre o contato entre o colonizador europeu e o indígena. Olhos de Marí Rocha passam de vermelho para o castanho escuro. Parecem ameaçar, achar que algo de errado está para acontecer.

Eu acho que esses quinhentos anos não são hora de comemoração, mas sim um momento pra se pensar. Pensar que depois de quinhentos anos as coisas não vão tão bem assim. Tem muita injustiça, miséria, exploração. Pensar que não foi só Colombo ter descoberto uma nova terra e acabou. Mais do que isso, aconteceu o choque entre povos, entre culturas. Pensar que os europeus não respeitaram os índios, que destruíram e mataram.

Sinal desfaz transe da classe. Marí Rocha escreve em quadriculado caderno: REGULAR. Arre-messa desafiador olhar pra Rafa.

Marí Rocha navega até mesa. Registra no diário de classe:

19/10 - Seminário: “500 anos do descobrimento da América” (apresentação do 19 grupo). Fim do relacionamento com Cristovão. Lacerante dor no peito. Chorou tudo o que tinha para chorar. Motivo: busca de novas terras (morena do setecentos e um). Justo quando ele foi promovido a sub-gerente. Ganha mais!

# Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores

de Teodoro Antonio Neves Duarte - Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 1992. 407 p. (Dissertação de Mestrado)

**A**ntonio Neves Duarte Teodoro é daqueles pesquisadores que faz da própria experiência o seu objeto de estudo, acreditando no vínculo necessário entre a teoria e a prática. Para Teodoro, a experiência tornou-se fonte de conhecimento, o que se constitui em uma das duas grandes orientações atuais na investigação em sociologia da educação.

A formação do autor deu-se, em simultâneo, com uma intensa intervenção social; primeiro nos grupos de Estudos do Pessoal Docente e no movimento democrático de oposição ao regime ditatorial, depois na constituição dos sindicatos dos professores e na democratização das estruturas

educativas no período posterior a 25 de abril. Em 79 foi eleito presidente do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, função que desempenhou até 89. Desde 83 é secretário geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

Nesse percurso redigiu inúmeros trabalhos, incluindo a sua dissertação de mestrado onde adota a concepção dialética da unidade entre educação, escola e sistema social.

Reconhecendo que, se a experiência se torna fonte de conhecimento, o êxito do pesquisador depende, em grande parte, de um tipo de conhecimento particular, ou seja,

dos conhecimentos táticos, que se adquirem pelo exercício da prática. Teodoro, na definição de sua prolema, procurou respeitar as etapas científicas para o encaminhamento da pesquisa numa démarche de investigação.

De início adotou uma posição de recuo e distância do objeto de estudo, o que lhe permitiu romper com a realidade sensível e com as categorias do senso comum. Numa segunda etapa, o investigador deixou a sua posição de observador exterior ao campo de estudo para realizar uma viagem pela interioridade do ator, pois não é senão reconstituindo do interior a lógica própria das situações, tal como ela é percebida

e vivida pelos próprios atores, que o pesquisador pode descobrir os dados implícitos em relação aos quais as suas condutas tomam sentido, significação. Depois desse mergulho na interioridade, o investigador pôde reconquistar a sua exterioridade de forma a discernir, com base nos dados à sua disposição, o que lhe permitiu articular e descobrir a realidade subjacente à simples aparência fenomenal - as relações de poder entre atores e as regras implícitas que governam as suas interações.

O trabalho se assenta em uma dupla problemática de fundo: primeira, a de que a integração europeia de Portugal, ao tornar-se um motor exógeno do desenvolvimento, atribui, no discurso político dominante na década de 90, um novo mandato à educação e, segunda, que os professores assumem, cada vez mais, uma participação ativa na vida política portuguesa.

Esta dupla problemática permite múltiplas direções de trabalho. Uma primeira direção seguida pelo autor foi a de proceder a uma abordagem sumária das implicações teóricas e práticas das relações entre a educação e o desenvolvimento. Aceitando que a escola não é única e fatalmente uma instituição de reprodução social, contribuindo igualmente para a produção social. Teodoro desenvolveu, no primeiro capítulo, intitulado "A Educação e o Desenvolvimento. Pontos de Referência Teóricos", o conceito de competitividade considerado o ponto de encontro de dois universos: o do aparelho produtivo e o da formação dos homens.

Em resumo, o primeiro capítulo enfoca que o conhecimento e a formação constituem hoje uma força produtiva direta. As ciências modernas geram, pela primeira vez de uma forma generalizada, um saber tecnicamente utilizável, transformando o conhecimento científico e técnico na primeira força produtiva e uma variável determinante no desenvolvimento econômico (HABERMAS). Esta constatação tem consequências profundas na formulação das

estratégias de desenvolvimento, atribuindo aos sistemas que produzem conhecimento - educação e ciência - um novo lugar, o que o autor procura explicitar. Todavia, esta problemática universal é trabalhada e centrada na realidade portuguesa.

No segundo capítulo, "A sociedade portuguesa dos anos oitenta e a emergência da prioridade educativa", Teodoro procura demonstrar as razões que justificam a emergência da prioridade educativa no discurso político dominante na década de oitenta, apontando para a integração de Portugal na Comunidade Econômica Europeia (CEE) como o fator determinante para a consensualidade entre os principais atores sociais e políticos e para a necessidade de proceder a uma reforma global do sistema educativo.

"Os Professores. Identidade Profissional e Participação na Vida Política" é o título do terceiro capítulo onde o autor procura conhecer melhor os professores, definidos enquanto um grupo profissional em busca de uma identidade.

Os professores constituem, em Portugal, o grupo profissional mais numeroso de trabalhadores intelectuais e um dos maiores grupos profissionais do país. O crescimento do número de professores processou-se de uma forma muito rápida nas últimas três décadas, girando em torno de 150.000 o número de profissionais nos diferentes níveis de escolaridade, o que representa um crescimento, entre 1960 e a atualidade, superior a 3.5 vezes.

No entanto, as modificações no corpo de docentes não têm sido unicamente quantitativas. Teodoro procura demonstrar que os professores vêm, progressivamente, assumindo um maior "protagonismo" na vida política, o que pode prenunciar mudanças no seu tradicional posicionamento, enquanto agentes de ensino ou de funcionários de um poder, no qual não intervinham e de que eram meros representantes e reprodutores. Nas palavras do

próprio autor, "A transferência da condição de agente para a de ator verifica-se num momento em que se constata um profundo mal-estar na profissão docente e uma evidente crise de identidade profissional dos professores. Talvez porque, a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo, ou seja, a crise põe em movimento forças de transformação e que pode, eventualmente, constituir um momento decisivo de transformação."

O pesquisador afirma que os desafios que se apresentam hoje aos professores não poderão ser vencidos sem uma nova atitude face à profissão docente, o que pressupõe que se abandone o comportamento defensivo, mais próprio de funcionários do que de verdadeiros profissionais.

Na conclusão, o autor faz uma primeira abordagem ao decisivo desafio com que se confrontam os sistemas educativos nos dias de hoje, justificando que a prioridade à valorização do estatuto social e profissional dos professores se torna condição para se ultrapassar, com êxito, a visão do senso comum predominante, até o momento na conformação e atuação da categoria.

Em suma, embora o autor se refira à realidade portuguesa, será difícil aos leitores, principalmente os militantes do movimento docente político-sindical, não se identificarem de alguma maneira com as reflexões e com as situações abordadas e analisadas pelo pesquisador.

Resta-nos esperar que esse instigante trabalho seja logo publicado, pois com certeza, ele poderá, não só motivar inúmeros debates acerca das questões colocadas, como também servir de instrumento de trabalho e reflexão crítica acerca da atuação política da categoria.

---

**Neusa Maria Dal Ri** é profesora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da UNESP, Campus de Marília, e, Preesidente da Associação dos Docentes da UNESP - Seção Sindical - Regional de Marília.

## EXPEDIENTE

**UNIVERSIDADE E SOCIEDADE** é publicação semestral da ANDES-SN SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

**Diretoria da ANDES-SN**, gestão 1992/1994: Presidente - Márcio Antônio de Oliveira; 1º Vice Presidente - Paulo Marcos Borges Rizzo; 2º Vice Presidente - Américo Adlair Franco Sansigolo Kerr; 3º Vice-Preseidente - Edmundo Fernandes Dias; Secretário Geral - Silvio Frank Alem; 1º Secretário - Walter de Almeida Freitas; 2ª Secretária - Angêla Maria Ferreira Tygel; 3ª Secretária - Maria de Fática Costa Felix; 1º Tesoureiro - Roberto Lopes de Abreu; 2º Tesoureiro - Agamenon tavares de Almeida; 3ª Tesoureira - Joana Neves;

Diretorias Regionais:

**REGIÃO LESTE:** 1º secretário: Lúcia de Macedo Soares Poli; 2º secretário: Edson Pereira Cardoso; 1º tesoureiro: José Antônio Armanelli; 2º tesoureiro: Antônio Libério de Borba.

**REGIÃO NORDESTE I:** 1º vice-presidente: Dalton Melo Macambira; 2º vice-presidente: Maria Dulce Souza Costello; 1º secretário: Maria Hercília Mota Coelho; 2º secretário: Cândido Augusto Medeiros Júnior; 1º tesoureiro: Francisco Laerte Juvêncio Magalhães; 2º tesoureiro: Sandra Regina Rodrigues dos Santos;

**REGIÃO NORDESTE II:** 1º vice-presidente: Josevaldo Pessoa da Cunha; 2º vice-presidente: Semada Ribeiro Alves de Azevedo; 1º secretário: Alexandre Antônio Gili Nader; 2º secretário: Romero Antônio Moura Leite; 1º tesoureiro: Lindemberg Medeiros de Araújo; 2º tesoureiro: Maria do Carmo Correia Lima;

**REGIÃO NORDESTE III:** 1º vice-presidente: Sofia Diszewski Filho; 2º vice-presidente: Antônio Ponciano Bezerra; 1º secretário: Eveline Correia Gonçalves; 2º secretário: Eduardo Ubirajara Rodrigues Batista; 1º tesoureiro: Sérgio Armando Diniz Guerra; 2º tesoureiro: Ricardo Coelho de Barros;

**REGIÃO NORTE:** 1º vice-presidente: Clodomir Monteiro da Silva; 2º vice-presidente: Adilson Siqueira de Andrade;

**REGIÃO PANTANAL:** 1º vice-presidente: Eduardo Bertholini de Castro; 2º vice-presidente: Naldson Ramos da Costa;

**REGIÃO PLANALTO:** 1º vice-pres.reg.: Pedro Murrieta Santos Neto; 2º vice-pres.reg.: Vicente de Paula Faleiros;

**REGIÃO RIO GRANDE DO SUL:** 1º vice-pres.reg.: Mário Adélio Pinhal de Carlos; 2º vice-pres.reg.: Pedro Rabelo Coelho; 1º secret.reg.: Leda Carmen Wuiff Gobetti; 2º secret.reg.: Marlene Ribeiro; 1º tesour.reg.: Dorilda Grolli; 2º tesour.reg.: Maria Fani Sicheibel;

**REGIONAL RIO DE JANEIRO:** 1º vice-pres.reg.: Joanir Pereira Passos; 2º vice-pres.reg.: Luiz Carlos Soares; 1º secret.reg.: Júlio César Vaz da Silva; 2º secret.reg.: Frederico José Falcão; 1º tesour.

reg.: Celso de Almeida e Silva; 2º tesour.reg.: José Carlos Xavier da Silva;

**REGIONAL SÃO PAULO:** 1º vice-pres.reg.: Lúcia Helena Lodi; 2º vice-pres.reg.: Flávio Wolf de Aguiar; 1º secret.reg.: Sérgio Mancini Nicolau; 2º secret.reg.: Carlos Alberto Olivieri; 1º tesour.reg.: Luiz Carlos de Almeida; 2º tesour.reg.: Gislane Cecília de Oliveira Cerveny;

**REGIONAL SUL:** 1ª vice-pres.reg.: Anamaria beck; 2º vice-pres.reg.: Hideo Araki; 1º secret.reg.: Ribertina Dutra Silva; 2º secret.reg.: Maria Josefina Polli Kawamura; 1º tesour.reg.: Ewerton Vieira Martins; 2º tesour.reg.: João Batista Martins.

**SEDE:** Caixa Postal 04470 - BRASÍLIA-DF - CEP 70919-910, telefone (061) 348-2530 347-2028 FAX: (061) 274-3303

**ESCRITÓRIOS:** São Paulo: Av. Prof. Luciano Gualberto, Travessa "J", nº 374 - Prédio Antiga Reitoria (ADUSP) - Cidade Universitária São Paulo-SP, CEP 05508-900 - Telefone (011) 813-5573 FAX: (011) 814-9321. **Rio de Janeiro:** Rua Voluntários da Pátria, 107, 2º andar, Botafogo, Rio de Janeiro-RJ - CEP 22270-000 - Telefone (021) 286-8100.

**CONSELHO EDITORIAL:** Antônio Cândido, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Dércio Garcia Munhoz, Florestan Fernandes, Lauro Campos, Luiz Pinguelli Rosa, Maria José Feres Ribeiro, Maurício Tragtemberg, Newton Lima Neto, Osvaldo de Oliveira Maciel, Paulo Freire, Sadi Dai-Rosso

**EDITORA:** Lucia Helena Lodi

**Assessor de Edição:** Américo A. F. C. Kerr

**Fotos:** Arquivo ANDES-SN, Arquivo Sind. Metalúrgicos ABC, Arquivo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

**Capa:** Isabel Carballo

**Ilustrações:** Ferando Gonsales

**Projeto Gráfico e Editoração:** Maria Cristina Waligora, Leonardo Van Halsema

**Digitação:** Alexandra Moretti, Maria Cristina Waligora, Jair Tenório Jatobá

**Fotolito capa:** Binhos

**Impressão e Acabamento:** Gráfica Círculo

**Tiragem:** 4.000 exemplares

Os artigos assinados publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Todo o material publicado pode ser reproduzido para atividades com fins não lucrativos, é exigida autorização expressa de UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.

**Preencha o cupom e envie para:**

**ANDES-SN Av. Luciano Gualberto, Travessa "J", nº 374**

**Prédio da Antiga Reitoria (Adusp) - Cidade Universitária**

**05508-900 São Paulo SP**

**Quero receber: Assinatura Anual**

**Nº avulso**

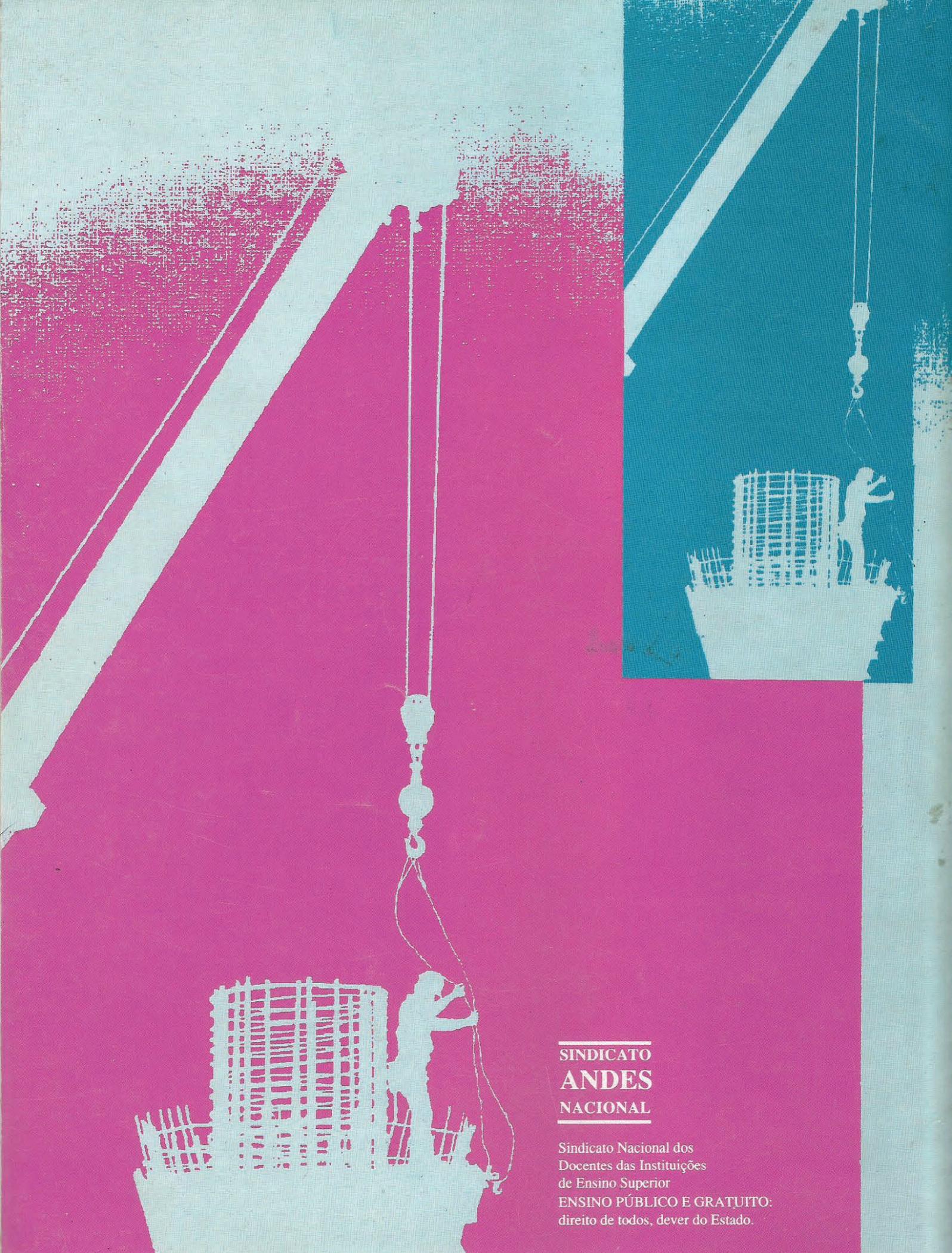
**Anexo Cheque nominal a ANDES-SN no valor de Cr\$ .....**

**Nome .....**

**Endereço .....**

**Cidade ..... Estado ..... CEP .....**

**Fone (.....). ..... Profissão .....**



---

**SINDICATO  
ANDES  
NACIONAL**

---

Sindicato Nacional dos  
Docentes das Instituições  
de Ensino Superior  
**ENSINO PÚBLICO E GRATUITO:**  
direito de todos, dever do Estado.