

ADVOGADO

ASDUERJ

Associação de
Docentes da UERJ

3

MARÇO 1994



Lei de Diretrizes e Bases
da Educação Nacional

ADVIR é uma publicação da Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ASDUERJ • Sede: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 1092, 1º andar, bloco F, Maracanã, Rio de Janeiro/RJ, CEP. 20550-013 • Tels. 264-9314 (Direto) e 284-8322 (Ramal: 2579)

Diretoria - Biênio 93/95

Presidente: Eurico Zimbres • I Vice-Presidente: Ademir Figueiredo • II Vice-Presidente: Tânia Carvalho Netto
• I Secretário: Roberto Lopes de Abreu • II Secretário: José Fernando de Oliveira • I Tesoureiro: Gustavo Bayer
• II Tesoureiro: José Carlos Xavier

Conselho Editorial

Cláudia Gonçalves de Lima • Deise Mancebo
• Eurico Zimbres • Gustavo Bayer • Ronaldo Coutinho

Conselho Consultivo

Antônio Carlos da Silva (Biologia) • Antônio Celso Pereira (Direito) • Carlos Alberto Mandarim (Biologia) • Cláudio Ulpiano (Filosofia) • Décio da Rocha (Colégio de Aplicação)
• Hindenburgo Pires (Geografia) • Jader Benuzzi (Física)
• José Augusto Quadra (Medicina) • Junito Brandão (Letras)
• Lená Medeiros (História) • Lilian Nabuco (Jornalismo)
• Luiz Sebastião Costa (Engenharia), Pedro Luiz Pereira de Souza (Desenho Industrial) • Rose Mary Souza Serra (Serviço Social) • Sérgio Francisco (Música)

Ficha Técnica

Produção Editorial: Leila Braille e Sérgio Franklin • **Edição Visual:** Leila Braille • **Reportagem:** Sérgio Franklin • **Execução Gráfica:** Sol Gráfica • **Ilustrações:** Otto Galvão • **Capa:** Alessandra Simplício (ilustração) & Max Nogueira (artefinalização)

Distribuição gratuita

Aos associados da Asduerj; Associações Docentes filiadas à Andes; Instituições de pesquisa e ensino superior; Bibliotecas; Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro e Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Executada pela Secretaria da Asduerj: Arlete Cândido, Arlete Carvalho, Adriano Barbosa, Euler Siqueira e Max Nogueira.

**Ilustração**

Trabalho em escultura de Alessandra Simplício. Peça em cimento exposta na coletiva Porta Aberta - Dezembro de 93 - na Oficina de Arte Maria Teresa Vieira - Rio de Janeiro.

Através do processo intuitivo do trabalho, a representação da sensualidade do homem real se revela com elementos de insinuante abstração, com o recurso da planimetria delineando o volume e a cor.

Fotografia

Leonardo Simplício.

Artefinalização

Max Nogueira.

Entrevista 6

Nesta edição, os bastidores da LDB, segundo a Secretária de Educação de Diadema, Lizete Arelaro.

Ponto de Vista 10

O Sistema Superior de Ensino no Projeto de LDB. por Daise Mancebo, Adriana R.C.Santos, Marli M. da Cruz e Marcelo P. Gonçalves.

A Educação Básica no Projeto de LDB, por Bertha de Borja Reis do Valle.

LDB e a Avaliação Institucional da Universidade, por Ney Luiz Teixeira de Almeida.

Relações entre Conjuntura e Legislação Educacional, por Marília Pimentel, Maria Cristina Leal e Luiz Henrique Bahia.

Academia 27

São temas desta Seção: Escola e Cidadania, Cidadania: Educação para o trabalho ou trabalho para educação? , o GAT e a nova ordem internacional.

Ensino, Pesquisa & Extensão 37

O professor Renato Veras, coordenador da UNATI, discute a terceira idade.

Arte & Cultura 45

Em entrevista inédita até então, Raimundo Magalhães Jr. desvenda os múltiplos aspectos de uma das personalidades mais marcantes da *intelligentzia* brasileira. Eis Mário de Andrade. Plural. Intransitivo.

A arte não é área de conhecimento, pois o artista já nasce sabendo? Há controvérsias... Polemizam os professores Alberto Cipiniuk e Pedro Pereira.

Opinião 55

Educação, mercado e futebol.

Cá Entre Nós 63

Cartas

Orientação aos Colaboradores

ADVIR é uma revista semestral e publicará, preferencialmente, artigos de professores da UERJ, que abordem temas relacionados à universidade em todos seus aspectos: político, administrativo, acadêmico, científico e cultural. Por ser uma revista que se propõe a atingir um público abrangente, ADVIR não publicará artigos científicos especializados. Serão aceitos, contudo, artigos de divulgação científica, que deverão ser escritos de forma a permitir o entendimento por leitores de outras áreas de conhecimento.

ARTIGOS DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Estes devem ser enviados junto a uma recomendação por escrito de um professor da área.

ENTREVISTA: os Conselhos Editorial e Consultivo definirão o tema desta seção e indicarão nomes de possíveis entrevistados, aceitando-se sugestões de temas e nomes.

PONTO DE VISTA: serão publicados artigos assinados, com opiniões diferenciadas acerca do tema central, previamente definido e divulgado pelos Conselhos Editorial e Consultivo.

DOCUMENTO: publicará material de caráter histórico e documental, no todo ou em parte, preferencialmente relacionado ao tema central da revista.

ACADEMIA: publicará artigos não-especializados a respeito da produção acadêmica de professores da UERJ. A cada número ADVIR procurará contemplar as diferentes áreas de conhecimento. As contribuições para

esta seção não necessitam estar relacionadas ao tema central.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: publicará matérias que analisem e divulguem projetos e experiências de interesse nestes campos.

ARTE E CULTURA: publicará textos sob as formas de resenha, crítica ou artigo sobre temas relacionados aos campos das artes e cultura.

OPINIÃO: publicará textos e artigos que expressem a opinião pessoal sobre tema de livre escolha do autor.

CÁ ENTRE NÓS: publicará cartas recebidas, no todo ou em parte, a critério do Conselho Editorial.

OBSERVAÇÕES

1- Notas e referências bibliográficas deverão ser colocadas ao final do texto, conforme padrão da ABNT.

2- Toda matéria recebida será submetida ao Conselho Consultivo, que decidirá, em caráter definitivo, de sua publicação ou não.

3- Fotos e ilustrações serão aceitas como contribuições, mesmo que não se façam acompanhar por artigos. Este material deverá ser encaminhado em arte final com tamanho máximo de 10 X 15 cm. As fotos e ilustrações que vierem a ser utilizadas serão publicadas em preto e branco ou em quatro cores se vierem a fazer parte da capa e trarão os créditos a seus autores. ADVIR não se responsabilizará pela devolução do material recebido.

Critérios para envio de artigos

- Os artigos deverão, **necessariamente**, ser entregues já digitados nos seguintes editores de texto: Word for Windows ou Carta Certa.
- A dimensão total dos artigos não poderá ultrapassar o limite de seis páginas, com 30 linhas de 72 toques cada uma (incluindo-se notas, referências bibliográficas, gráficos, etc.).
- O texto deverá vir acompanhado dos seguintes dados do autor: nome completo, unidade em que trabalha, titulação, endereço e telefone.
- Os artigos que pretendam publicação

na edição do primeiro semestre deverão ser entregues na Secretaria da Asduerj **até o dia 31 de Outubro**.

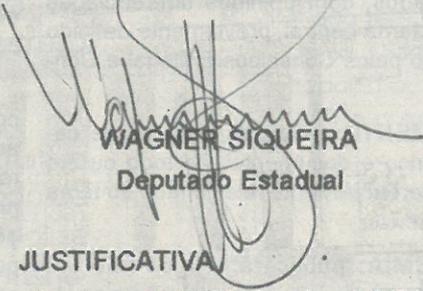
• Os artigos que pretendam publicação na edição do segundo semestre deverão ser entregues na Secretaria da Asduerj **até o dia 31 de Maio**.

• Independentemente destes prazos, os artigos serão recebidos em qualquer época do ano e, se aprovados pelo Conselho Consultivo, passam a fazer parte do Banco de Artigos da revista, aguardando publicação.

Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro 20

Solicito, na forma regimental, que se faça constar nos anais desta Assembleia Legislativa, MOÇÃO DE CONGRATULAÇÕES à ASDUERJ - Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo lançamento da Revista ADVIR.

Sala das Sessões, 20 de julho de 1993.


WAGNER SIQUEIRA
Deputado Estadual

JUSTIFICATIVA

A Revista ADVIR, de responsabilidade da ASDUERJ, vem oferecer significativa contribuição à comunidade acadêmica, aos órgãos públicos e privados e àqueles envolvidos com a pesquisa e comprometidos com o desenvolvimento e crescimento de todos os setores vitais da Sociedade Brasileira.

Além disso, a notoriedade do corpo docente da UERJ e o brilhantismo dos assuntos abordados nessa Revista servem de vitrine aos governantes que têm, mais uma vez, a oportunidade de reconhecer a necessidade de investimentos crecentes e estimulantes na área de educação e pesquisa, como plataforma para o desenvolvimento e crescimento das instituições e da sociedade.

Editorial

O plano do príncipe

Ou Sobre Como Fazer Um Trato
Em Que Poucos Comem No Prato
e Muitos Na B... Do Gato.

Conselho Editorial

Esta edição de Advir está sendo publicada em plena vigência do mais novo plano econômico do governo. Após o dismantelamento dos sistemas públicos de ensino e saúde, da entrega de empresas estatais ao setor privado, impõe a conversão dos salários, mas não dos preços, pela média do seu poder aquisitivo nos últimos quatro meses, atrelando-os aos índices inflacionários futuros, pelo menos enquanto durar a URV.

Para convencer, promete a estabilização de seu poder de compra. Do ponto de vista da lógica matemática, isto pode ser uma verdade. O que o governo não diz é que sua intervenção visa projetar para o futuro a relação atual entre salários e lucros. Uma relação em que o capital sai covardemente vitorioso - cristalizando, no cenário internacional, um dos mais baixos índices de participação da massa salarial na renda de um país. A força demonstrada pelos trabalhadores desde que se encerrou o período militar foi insuficiente para evitar esta situação, pois os monopólios, oligopólios e cartéis -

os fazedores dos preços - utilizaram a inflação, o endividamento público e a recessão para retirar, no dia seguinte, os avanços que os trabalhadores haviam obtido no dia anterior.

O atual plano do governo, agente destas mesmas elites, traz - além da promessa de estabilização do poder de compra dos salários - a seguinte ameaça: *"não tentem lutar por uma fatia maior do bolo senão acionaremos novamente o mecanismo da inflação e vocês perderão mais ainda, pois os salários serão pagos em reais que cuidaremos para que sejam irreais."* Em suma, temos aí a imposição de um Pacto Social. Aos trabalhadores fica o ensinamento de que a mera luta por aumento de salários não surtirá o efeito desejado, se não for acompanhada por vitórias, numa competente luta pelo controle democrático do Estado e seus poderes, que permita uma justa política de distribuição de rendas que não seja anulada pelo recurso dos instrumentos inflacionários. ■

Edital de
Convocação
de Artigos
para ADVIR 4

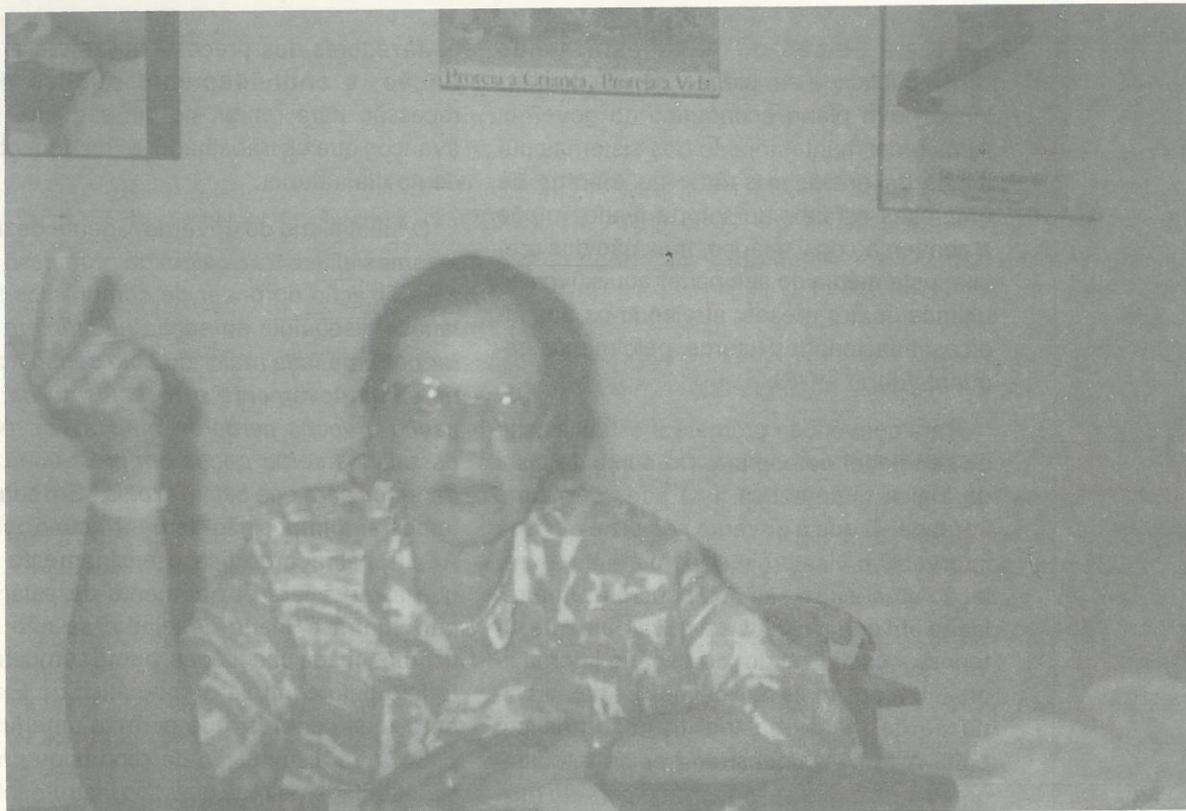
Brasil: quais os rumos?

A próxima edição da Revista ADVIR terá o Brasil como tema central. Um Brasil problematizado e discutido no rastro de sua história presente, passada e futura. Diagnosticar, catalogar, analisar os seus problemas. Explorar possíveis caminhos. Este é o convite a um crônico desafio que ADVIR quer estender a todos que ainda se interessem por ele. Principalmente, considerando que esta próxima edição virá a público às vésperas das eleições gerais no país.

Conforme indica a orientação aos colaboradores, até o dia 31 de maio o Conselho Editorial estará recebendo os artigos na sede da Asduerj.

NOS BASTIDORES DA LEI

Por Sérgio Franklin



A movimentação é grande na espaçosa casa que serve de sede para o Departamento de Educação, Cultura e Esportes da cidade de Diadema. É o primeiro dia de trabalho da Diretora do Departamento, Lizete Regina Gomes Arelaro, após um recesso de dez dias, e os funcionários reclamam a quebra da calma rotina dos dias anteriores. A professora da Faculdade de Educação da USP se reintegra ao seu ambiente em várias reuniões com seus assessores, enquanto orienta a realização de um show, que se desenvolve na praça ao lado.

São 19 h e 30 min., quando uma das reuniões é interrompida para que a Chefe da Seção de Técnica e Planejamento Educacional do governo Erundina nos conceda esta entrevista.

Fundadora do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - entidade que exerceu papel fundamental na tramitação da LDB na Câmara dos Deputados -, Lizete Arelaro esteve presente desde o início da elaboração da Lei. Apaixonada pelo assunto, a ex-aluna do professor Florestan Fernandes narra os bastidores desta odisséia chamada LDB, aponta seus vilões e heróis, critica a redação final do projeto da Câmara Federal e alerta: "devemos ficar atentos, nós ainda podemos perder o que o Projeto tem de positivo". A odisséia da LDB é ainda um texto sem ponto final.

São 22:00 h., o show há muito já terminou e nossa entrevistada se prepara, sob protesto dos seus assessores, para mais uma reunião.

ADVIR - A sua participação no processo de elaboração e tramitação da LDB foi como uma extensão desse trabalho na administração Erundina e agora na diretoria do Departamento de Educação, Cultura e Esportes de Diadema?

Lizete Gomes Arelaro (LGA) - Nós estamos nessa militância na Câmara desde a Constituinte. O primeiro projeto decorreu, até certo ponto, das discussões que foram iniciadas com a proposta da Constituição Federal. É quando nasce o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ele foi fruto dessa necessidade de articulação, que foi se colocando para quem participava do processo Constituinte. E daí para cá, a gente vem tentando fazer um trabalho político também de divulgação da LDB.

O trabalho de divulgação, no entanto, é até hoje insuficiente, se for feito um levantamento nas faculdades de educação, são poucos os professores que conhecem a LDB, que acompanharam, que deram contribuições, que tentaram interferir, que envolveram os seus alunos.

ADVIR - Após essa primeira fase, tendo o Congresso uma nova composição de perfil mais conservador do que aquele que votou a Constituição em 88, você considera que houve um retrocesso na elaboração da LDB. Até devido a outras dificuldades como uma divergência com o PDT devido ao Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro?

LGA - Eu acho que sim. Naquela época, nós considerávamos o chamado Projeto Jorge Hage - que foi o relator na primeira fase - o máximo. Na verdade, ele era um monstrinho, se você pegar cada pesquisador, professor, educador no Brasil fariam alterações no Projeto. Mas ele era a negociação possível, no Brasil concreto, que

passa pela Câmara dos Deputados. Então, nós achávamos que o desenho que tinha sido dado era o maior, o mais amplo que se poderia ter. Nós tivemos situações lamentáveis, como a atitude do Darcy Ribeiro. Eu acho que tudo foi muito suspeito, até porque a bancada do PDT como um todo e o Darcy Ribeiro, em particular, foram consultados. Então, este indivíduo, que até ontem era uma referência para gente, saiu por aí, sabendo como o processo tinha acontecido, simplesmente dizendo que nós estávamos legitimando o projeto da ditadura militar.

ADVIR - A quem foram dirigidas as acusações feitas pelo senador Darcy Ribeiro?

LGA - Ele acusava o Fórum Nacional e o projeto Jorge Hage, que, naquela época, já tinha como relatora a Deputada Ângela Amin. E, apesar de todas as divergências com a Ângela Amin, ela considerou durante todo tempo - com as dificuldades próprias do processo - o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública como um interlocutor válido. Houve momentos até cômicos, se é que dá para dizer isso, se você consultar os documentos da Federação dos Donos de Escola do Brasil, citaram a Ângela Amin como uma pessoa que precisava ser abordada, com uma certa urgência, porque ela estava se tornando uma pessoa não mais de confiança para eles, uma vez que ela, em determinado momento das negociações, defendia a gestão democrática. O que era uma surpresa para os setores mais conservadores admitir que uma colega defendesse que isso era uma coisa salutar. O Projeto realmente foi sendo desfigurado. Ele perde na parte dos recursos financeiros que é uma questão muito delicada.

ADVIR - Você acha que o

fato de ter ocorrido a CPI pode ajudar a que, no Senado, se reverta a questão das verbas públicas para as instituições privadas de ensino?

LGA - Nós vamos ter que tentar capitalizar tudo o que for possível. E a CPI trouxe mais algumas possibilidades. A nossa surpresa na Constituição Federal foi a existência de uma negociação das confessionais, filantrópicas e comunitárias com algumas bancadas para que aquelas que já recebiam continuassem a receber, sem sofrerem nenhuma nova reavaliação. Apesar de nenhuma das entidades sérias ter defendido isso. A nossa proposta foi a seguinte, zera-se tudo e vamos rediscutir quem é o filantrópico nesse país. Esse mesmo grupo que hoje vem sendo denunciado votou contra a gente, em 88, na Constituição. E conseguiu introduzir este artigo, que, de uma certa forma, os considerava cidadãos acima de qualquer suspeita, já que estabelecia como passíveis de serem fiscalizados só os beneficiados dali para frente. Isto hoje você tem condições de rediscutir. Afinal, por que mesmo que estas entidades não precisavam ser fiscalizadas? Podemos ter entidades acima de qualquer suspeita? Ou é uma condição democrática a transparência do destino do dinheiro do povo?

ADVIR - Mas, o texto da LDB, aprovado na Câmara, criou formas de se realizar essa fiscalização...

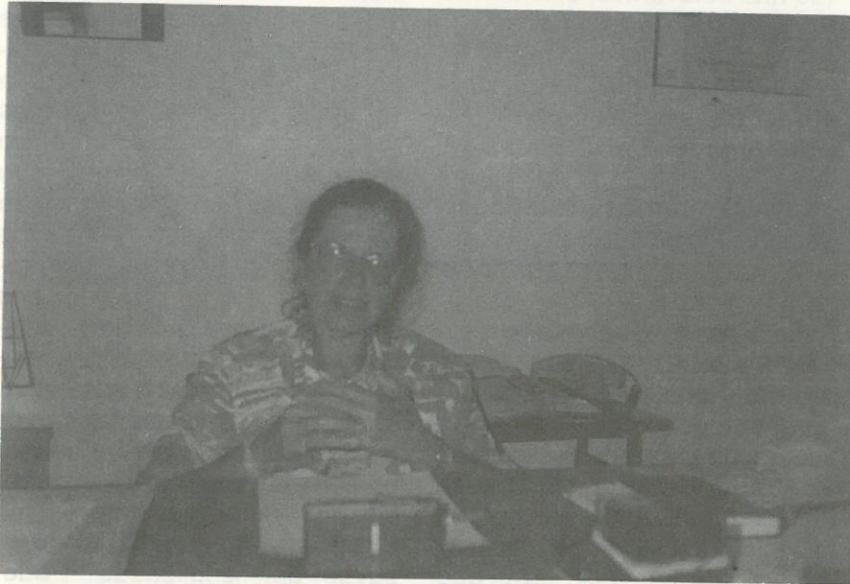
LGA - Nós perdemos muita coisa, mas sobraram alguns instrumentos importantes. Agora, tem um problema inicial, nós não conseguimos, nos últimos três anos, junto ao SNDE, uma discriminação de despesas por entidades que recebem subsídios. Quanto a alguns itens do projeto original, que exerciam um controle mais específico sobre as

verbas públicas, que nós perdemos, é possível que eles retornem. Porque hoje a situação no Brasil é de controle das verbas públicas, que não havia quando a gente discutiu. Vou mais além, é possível que se recoloque a exigência de que, não só o Poder Público preste contas - e é isto que está posto no novo projeto da LDB -, mas, retornando aos termos originais, que todos, inclusive os chamados grupos privados, sejam obrigados à prestação de contas. No Projeto Angela Amin, o privado

rado: fale com o seu deputado, procure o deputado da sua região, mesmo que você não tenha votado nele, sensibilize-o, junte gente, vá atrás dele, persiga-o. É uma coisa a gente aprendeu: poucos deputados sabiam de educação, portanto, se eles fossem abordados individualmente, se você fosse de um a um, poderia ser que ganhasse uns votinhos imprevistos. Depois, nós tivemos o desagradável fato com o Darcy Ribeiro por causa disso. O Darcy Ribeiro tirou do "bolsinho de dentro" o seu

maior do que a nossa vã filosofia acredita. Para mim, o projeto do Darcy, de uma certa forma, está incorporado ao chamado Projeto Angela Amin.

ADVIR - Como você já comentou, a LDB especifica o que cabe ao Estado cumprir quanto à educação, mas omite-se em relação à iniciativa privada. É exemplo disso a democratização das gestões de escolas e universidades. O que aconteceu devido ao Lobby privatista, você con-



foi excluído, não é que a ele foi dito que não precisaria prestar contas, mas sim que o Poder Público precisa prestar contas, e o Projeto se omitiu quanto a eles.

Agora, de todo jeito, conseguimos a votação na Câmara. Eu tenho clareza de que a porção mais conservadora do Congresso não desejava nenhum projeto de LDB. A Sandra Cavalcante, por exemplo, é uma pessoa que defendeu isso de uma forma muito clara.

ADVIR - Nesse segundo momento, cresceu também o lobby dos privatistas...

LGA - Sem dúvida nenhuma. Primeiro, eles têm dinheiro. Nós iniciamos um processo desespe-

projeto surpresa no dia em que se iniciava a votação na Comissão de Educação da Câmara, ao mesmo tempo em que fazia declarações à imprensa nos considerando a todos como conservadores a serviço da ditadura militar. Por que, de repente, ele tira esse Projeto da manga, sabendo, politicamente, a quem ele estava servindo? Onde estava a inovação do Projeto Darcy Ribeiro, com republicações de coisas que já haviam sido apresentadas em 34, 32, 46? O Projeto não era mais do que isso. E aí, é importante dizer, porque é preciso dar nome as pessoas: o senador Calmon foi uma pessoa fundamental para que o Projeto não tivesse sido votado no Senado.

• A força do Darcy Ribeiro é

corda? Assim, que consequências este fato pode trazer?

LGA - Certo. Foi uma coisa que nós tínhamos perdido, também, na Constituição, pois o lobby privado considerava interferência do Estado a atividade que eles denominavam de *livre mercado*. Depois, já na LDB, num primeiro momento, houve condições de se renegociar. Porque a Constituição dizia ser obrigatória a gestão democrática na escola pública, mas também não dizia que era proibida nas privadas. Num primeiro e segundo momentos, nós fomos ganhando a Angela Amin para isso. E aí, nós nos animamos até demais. Foi quando o lobby privatista se organizou e eles são

"Nós corremos o risco de que os conselhos que estabelecem as políticas educacionais comecem a ser indicados majoritariamente pelo executivo."

rápidos e massacram, sobrou até para Angela Amin. A posição que eles adotaram, já na fase final, foi: esqueçam a escola privada e vocês podem fazer o que quiser com a escola pública. Para os privatistas, é ameaçador o fato dos pais, sindicatos, as associações adentrarem a instituição, não em nome da produtividade, mas em nome de um funcionamento numa determinada direção.

ADVIR - E como fica a LDB, em face à Revisão Constitucional?

LGA - Para mim, de alguma forma, nós vamos ter renegociações maiores do que se imaginava a quatro meses atrás com o Cid Sabóia. Com a revisão constitucional, nós precisamos tomar um certo cuidado, porque a área da educação é uma das que corre mais risco. No Projeto Angela Amin, a questão dos percentuais está mantida, isto foi, de uma certa forma, consensual entre as bancadas. Na revisão constitucional, será difícil não se ter, de novo, um processo de propostas, por diferentes grupos políticos, dessa questão. O Fernando Henrique Cardoso, que já foi relator da LDB, está propondo a extinção das vinculações. A proposta é um negócio maluco, a LDB inteira tem uma proposta de municipalização do ensino. E a proposta do atual Ministro da Fazenda é diminuir a transferência para o município, o que é uma contradição. Então, tem-se uma proposta de transferência de encargos e, paralelamente, uma de diminuição de recursos. A LDB teria que ser inteiramente revista; não se pode ter uma descentralização de responsabilidades sem dinheiro. Autonomia sem dinheiro não existe. E o Fernando Henrique veio a público defender que o ensino fundamental, mesmo das universidades, fosse de responsabili-

de exclusiva dos governos estaduais e municipais.

ADVIR - Outro ponto polêmico da LDB é o que trata da Avaliação das Universidades. Pelo projeto atual, esta questão fica a encargo do mantenedor. No caso das públicas, cabe aos governos federal, estaduais ou municipais criar comissões de avaliação que apontem se eventuais problemas são originados pela instituição ou pelo mantenedor. Isso nos cria um problema: fazer com que o próprio poder público se acuse de alguma incorreção. Ou, mesmo nã caso de estados pequenos, onde a pressão popular é menor, como manter certo padrão de qualidade dessas instituições?

LGA - Esse é um ponto não consensual. O Conselho Nacional de Educação chegou a uma composição razoável, nem é aquele que a gente tinha proposto, também não é tão estreito como aquele que o Ministro de Educação da época (n.r.: José Goldemberg) tinha proposto. Ele é razoável como representação. Eu estou dizendo isso, porque eu considero que essa composição é uma grande inovação no Conselho. Hoje, o Conselho Federal, com todo o meu respeito a alguns poucos, é uma designação de benesses à política fisiológica, de disputa de poder, com um lobby de privatistas para ninguém botar defeito. É impressionante que, de repente, tenhamos, mais uma vez, o próprio Cid Sabóia questionando se nós podemos, ou não, ter um Conselho Nacional de Educação. Eu fiquei surpresa, porque o Cid Sabóia se justificou, afirmando que não estava discutindo o mérito da questão, e sim seu aspecto jurídico. Por conta disso, argumenta que é um equívoco gramatical (por conveniência naturalmente...), a

denominação Conselho Nacional de Educação. Não me parece que o Cid Sabóia esteja propondo que, ao invés de Conselho Nacional, mantenha-se o termo anterior de Conselho Federal. Me parece que se está criando uma situação para a revisão da representação. Eu diria que hoje os governos não estão tão dispostos, quanto pareciam, a abrir mão dessas indicações. E, historicamente, isso estava superado. É impossível a composição de um Conselho, exclusivamente, pelas pessoas que o dono do executivo quiser. Eu estou no executivo e sei exatamente a força que a gente tem.

ADVIR - Mesmo no caso das comissões de avaliação? Elas ficariam subordinadas aos Conselhos?

LGA - A avaliação é uma área a que nós estamos atentos, porque sabemos que ali podem ser negociadas coisas que poderão interferir na vida da universidade, mesmo mantido o discurso da autonomia, eles irão interferir na autonomia pela porta da cozinha e não pela porta da frente. Nós não temos medo de nenhuma avaliação, mas eu quero discutir critérios, eu quero ter o direito de discutir quem é que estabelece os critérios e, para mim, isso deve ser feito nos conselhos nacionais e estaduais de educação, com essa representação dos diferentes segmentos. Na verdade, nós corremos o risco de que os conselhos que estabelecem as políticas comecem a ser indicados majoritariamente pelo executivo. Pois eles acreditam que nós estamos nos distraíndo com a discussão sobre a avaliação. Nós, universitários e acadêmicos, podemos estar achando que estamos negociando os anéis para não perder os dedos e, na verdade, o que está sendo negociado, em outro momento, são os dedos.

O Sistema Superior de Ensino no Projeto de LDB

• Deise Mancebo * • Adriana R. C. Santos • Marli M. da Cruz • Marcelo P. Gonçalves**

* Professora do Instituto de Psicologia da UERJ, Doutoranda em Educação na PUC de São Paulo.

**Auxiliares de pesquisa pelo CNPq e FAPERJ, alunos do Instituto de Psicologia.

O sistema de ensino superior, nos últimos 25 anos, isto é, desde a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68), teve, como principal característica de seu desenvolvimento, uma crescente privatização.

A montagem desta malha ocorreu, primeiramente e de forma mais intensa, ao longo do Regime Militar, a partir do qual a situação vem se prolongando e aprofundando.

A reforma da universidade estava em íntima relação com a necessidade que o regime tinha de conquistar o apoio das camadas médias da população. A melhoria, reforma e expansão do ensino superior constituía-se, então, num dos principais móveis de resistência à ditadura, por parte do movimento estudantil, daí a premência de medidas saneadoras nesta rede. Nos anos do "milagre", inclusive, o estímulo

ao crescimento de vagas na rede pública ocorreu, especialmente, quanto aos investimentos na pós-graduação. No período subsequente, em contrapartida, dispender verbas públicas com educação passou a ser encarado como um ônus para o governo, que evitava subtrair recursos destinados diretamente ao capital (como os investimentos para obras de infra-estrutura) e à segurança nacional.

A fórmula a seguir, portanto, era produzir a ampliação do acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que desobrigar o Estado quanto ao financiamento do sistema como um todo. Em síntese, a via mais direta para o alcance deste objetivo era incentivar o crescimento do número das escolas privadas de ensino. Dentre algumas das medidas que foram tomadas neste sentido teve-se: a concessão ampliada de bolsas de estudo, a

isenção de impostos para as escolas privadas, os empréstimos subsidiados para construção e compra de equipamentos, mas, principalmente, as condições legais que, uma vez construídas, permitiram o repasse puro e simples de verbas públicas para a rede particular.

A contrapartida foi a diminuição progressiva, nestes 25 anos, dos investimentos na educação pública e gratuita. Conforme MARTINS (1991), "(...) em 1965, a participação do MEC no orçamento da União representava 11,07% e dez anos depois esta cifra situava-se em torno de 5,40%. No final dos anos 70, essa participação derrapava, ainda mais, chegando a 4,17%" (p. 65) ¹. Mesmo após a emenda de autoria do Senador João Calmon (1983) - que reintroduziu, no texto constitucional, a obrigatoriedade do Poder Público em aplicar percentuais mínimos da sua receita de impostos

1- MARTINS, Carlos Rodrigues. O público e o privado na educação superior brasileira no anos 80. In: *Cadernos CEDES*, nº 25, 1991.

com educação (União, 13% e Estado, Distrito Federal e Municípios, 25%) - o preceito constitucional não tem sido cumprido, se considerados os valores nominais dos impostos arrecadados e dos gastos efetuados.

A própria Constituição de 1967 fechou o cerco em favor da privatização em vários de seus artigos, mas também quando previa textualmente que "o poder público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e no superior, pelo sistema de concessão de bolsas de estudo". (art. 176, § 3º, IV).

Esta idéia de cobrança de mensalidades nas instituições de ensino superior públicas, apesar de nunca ter sido aplicada "in totum", sempre esteve presente no ideário nacional como uma forte ameaça. Constava da Lei 5540/68 e, não raras vezes, nestes 25 anos, tem sido defendida por detrás do seguinte axioma: a universidade pública serve fundamentalmente aos ricos e, portanto, ela deve ser paga ou o governo ressarcido. A mais recente investida neste sentido deu-se na "Proposta de uma nova política para o ensino superior" do Governo Collor, onde se defendia que a retirada governamental quanto ao financiamento integral do ensino superior, justificava-se por sua necessidade de investir em ensino básico, tendo, portanto, de extrair recursos de algum lugar. No caso, das universidades!

Esta expansão da rede de 3º grau, a partir de escolas privadas, trouxe algumas outras conseqüências para este sistema de ensino: a primeira foi o surgimento, principalmente, de instituições isoladas e

não de universidades; normalmente de péssima qualidade, graças ao beneplácito do Conselho Federal de Educação, que credenciou escolas sem qualquer rigor,² com professores mal remunerados, funcionando em cursos noturnos, com turmas superlotadas, em áreas de conhecimento que não exigiam grandes investimentos e que, portanto, garantiam maior lucratividade imediata.

Nos anos 80, a tendência quanto ao formato educacional muda novamente. Uma pesquisa desenvolvida por VIEIRA (1992, p.102)³ conclui que, na última década, ocorre um certo avanço no aparecimento de universidades, como modelo institucional, enquanto o número de escolas isoladas sofre uma pequena retração. Em síntese, alguns dos estabelecimentos isolados, criados em 70, agregaram-se sob a forma de universidade, dentro do tradicional padrão de expansão do ensino superior no país.

É construído um estilo empresarial na educação de 3º grau que não deixou, inclusive, a universidade pública imune. Muito pelo contrário, houve uma investida agressiva da iniciativa empresarial no ensino superior público, cuja principal evidência está na ênfase em formação técnica e profissional, que mal-esconde os propósitos de atrelar a escolarização superior à lógica do mercado. A face mais institucionalizada deste processo de "privatização do público" ocorreu com a criação das fundações privadas, que surgiram atreladas às universidades, na década de 70. Algumas

A face mais institucionalizada deste processo de "privatização do público" ocorreu com a criação das fundações privadas

destas fundações são verdadeiras empresas prestadoras de serviço à iniciativa privada, que trazem retornos duvidosos para a universidade, pelo menos quanto ao cumprimento de suas funções de ensino/pesquisa/extensão. Tudo isto sem falar dos inúmeros mercados particulares que floresceram no ambiente universitário: bares, xerox, livrarias e até "Boticários" são encontrados com facilidade.

O método adotado para que as novas diretrizes educacionais fossem implantadas foi o de garantir que as críticas e os protestos a esse processo fossem silenciados. Para tal, esforços não foram poupados, desde a aplicação repressiva, que se seguiu e "calçou" a Lei da Reforma Universitária (principalmente o Ato Institucional nº 5 e o Decreto Lei 477), até os atos sumários de punição, tortura e terror que passavam ao largo de qualquer legislação. Tudo foi feito para calar os que não se conformavam!

A partir do final dos anos 70, com a sociedade civil se reorganizando, com o surgimento das associações docentes, de funcionários e a

2- Conforme dados de MARTINS (1991), de um total de 938 pedidos de autorização de abertura de cursos, na sua esmagadora maioria da iniciativa privada, 759 foram acolhidos entre os anos de 1968 a 1972. A título de comparação entre 1963 e 1967, somente 128 autorizações foram concedidos.

3- VIEIRA, Sofia Lerche. A universidade federal em tempos sombrios. In: *Universidade e Educação*. São Paulo: Papirus, CEDES, ANDES, ANPED, 1992.

A privatização progressiva do ensino superior foi a principal marca deste sistema, nos últimos 25 anos

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LDB

A construção desta lei na Câmara tem sido apontada, por diversos autores, como tendo inaugurado uma sistemática de trabalho, no Legislativo, marcada pela participação ampliada, é bem verdade que de setores diretamente ligados à educação, o que só elevou a qualidade e relevância da matéria legal. De fato, em especial na fase inicial do processo, a fase de elaboração do anteprojeto, que se estendeu da Constituição de 1988 até finais de 1989, o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB ⁴, somando esforços aos parlamentares identificados com os seus princípios, conseguiu resultados favoráveis aos defensores da escola pública.

Mas também é verdade e consenso, em muitas análises, que privatistas e conservadores, proprietários e diretores de escolas privadas e profissionais organizaram seus "lobbies". Sua presença foi mais marcante e perceptível a partir da eleição do novo Congresso, quando conseguiram uma maior penetração para suas idéias no interior das comissões. O andamento da Lei afastou-se, então cada vez mais, do estilo democrático que marcou a primeira etapa, além de ter se alterado a qualidade do anteprojeto, principalmente no capítulo referente ao financiamento.

É importante assinalar que, também no campo parlamentar progressista, começaram a surgir dissensões, diferenças partidárias, em especial quanto a segmentos do PDT, que se distanciaram das propostas e encaminhamentos do Fórum.

Após uma longa tramitação, de quase 5 anos, o Projeto de Lei foi aprovado em 13/05/93 na Câmara (PL nº 1258/88). No entanto, não era privativo da Câmara a confecção desta Lei. Era possível, como realmente aconteceu, que nas duas casas - Câmara ou Senado - simultaneamente se construíssem projetos sobre o mesmo assunto. Como a Câmara concluiu os trabalhos primeiramente, o Projeto então aprovado passou a ter prioridade, cabendo ao Senado somente um papel revisor, pois antes de ir à sanção presidencial, o projeto da LDB retornará à casa originária para apreciação das modificações introduzidas pela casa revisora.

Uma vez no Senado, o projeto aprovado na Câmara sofreu um parecer do relator (Substitutivo nº 101/1993) que, por sinal, mudou em muito pouco seu conteúdo. É sobre esse substitutivo, que ainda tem longa estrada a percorrer, que teceremos nossos comentários, tomando o eixo da privatização do sistema de educação superior como categoria de análise. ⁵

A EXPANSÃO E QUALIDADE DA REDE DE ENSINO SUPERIOR NO PROJETO DE LDB.

Conforme o substitutivo 101/1993, a criação de novas instituições ou cursos (art. 53) deverá estar em conformidade com a política de expansão do ensino superior a ser expressa no Plano Nacional de Educação. Alguns critérios gerais para a elaboração deste plano estão definidos neste mesmo artigo, cabendo destaque à necessidade social geoeducacional, à viabilidade de recursos financeiros e à exis-

reestruturação do movimento estudantil, a falta de democracia no ensino superior público toma novas feições e são deixados de lado estes métodos truculentos. No entanto, cerca de 75% do sistema superior já estava constituído de escolas particulares e aí a regra é bem outra quando se trata de democracia, isto é, aos que discordam da filosofia da sua escola, aos que reclamam por melhores salários e condições de trabalho, a medida é a demissão sumária.

Posto que a privatização progressiva do ensino superior foi a principal marca deste sistema, nos últimos 25 anos, considerando, ainda, que esta privatização tem sido alvo constante de críticas por parte de especialistas, educadores, estudantes, sindicalistas e alguns parlamentares, elegemos este eixo como a categoria que orientará nossa análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, atualmente em tramitação.

Nossa questão central é saber se o projeto de LDB avançou ou não no sentido de travar a privatização do sistema de ensino superior, reforçando portanto a educação pública.

4- O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB é integrado por cerca de 30 entidades de âmbito nacional: governamentais, científicas, de especialistas, sindicais e estudantis.

5- Na seção "Documento" desta Revista está reproduzido o projeto aprovado na Câmara e não o substitutivo do Senado, deste modo, não é possível ao leitor recorrer ao seu texto quando citamos, neste trabalho, alguns artigos.

tência de um projeto pedagógico. As diretrizes e prioridades mais detalhadas do Plano serão elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (art. 21).

Outro dispositivo criado no Projeto, que se refere à expansão e qualidade do ensino superior, foi o da avaliação. No texto do Projeto, está previsto, detalhadamente, uma avaliação externa, quinquenal, cujo mecanismo é o seguinte (art. 56): o Poder Público Federal ou Estadual (para o caso de universidades por ele mantidas há cinco anos - art. 11, § 2º) nomeia uma comissão de especialistas que avalia a instituição. Se o relatório da comissão for favorável, vai para a apreciação do órgão normativo competente e a universidade é credenciada ou reconhecida. No caso de avaliação negativa, há um prazo para se cumprir as exigências e recomendações. Se na segunda avaliação consecutiva, os resultados ainda permanecerem insuficientes, são duas as possibilidades: se as falhas forem da universidade, ela terá a suspensão temporária de aspectos importantes de sua autonomia e se as deficiências decorrerem de não-cumprimento de providências por parte do Poder Executivo, será acionado o Poder Legislativo correspondente, visando o cumprimento das exigências.

Para as instituições não-universitárias, que constituem hoje a maioria da rede de 3º grau, está previsto um processo avaliativo semelhante ao das universidades, com as devidas adaptações (art. 58).

No art. 57, estão definidos os requisitos mínimos para a constituição de universidade e implicitamente os critérios para sua avaliação. Se cumpridos poderemos ter avanços na qualidade da rede universitária, já que prevêm, dentre

outros, a existência de pesquisa, de cursos de pós-graduação, de corpo docente com titulação, de infraestrutura para seu funcionamento, do regime de dedicação exclusiva para 1/3 dos docentes e de plano de capacitação para ampliação dos titulados.

Neste aspecto, consideramos

Consideramos que a Lei avançou, à medida que há uma clara intenção de controle da expansão do ensino superior sem qualidade.

que a Lei avançou, à medida que há uma clara intenção de controle da expansão do ensino superior sem qualidade. Há inclusive a possibilidade de instauração de inquérito administrativo e conforme o resultado até a possibilidade de intervenção, em caso de não-cumprimento da legislação (art. 59).

No entanto, contraditoriamente a este conjunto de artigos, algumas questões pontuais que poderiam fazer avançar a qualidade da rede privada e mesmo seu crescimento ficaram intocáveis. Dois deles nos chamaram atenção. Primeiro, quanto à carreira docente, onde, para as instituições públicas, estão garantidos um conjunto de princípios importantes (arts. 64 e 80), como a isonomia, o piso salarial, o ingresso por concurso, a progressão por titulação, os programas de capacitação e ano sabático, dentre outras, enquanto as privadas devem ter seu

funcionamento regulamentado pelos regimentos e estatutos de cada escola, ou ainda pelas convenções e contratos coletivos de trabalho.

O segundo aspecto problemático e que envolve diretamente a qualidade do ensino é o número de alunos por professor (art. 117), que não tem uma meta fixada para o ensino superior e todos sabemos o que isto significa numa escola privada.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO PROJETO DE LDB

Alguns passos adiante foram dados aqui, em especial quanto à democratização do sistema de ensino como um todo. O Conselho Nacional de Educação (art. 8º), que vem em substituição ao atual Conselho Federal de Educação, hoje feudo do setor educacional privado, tem sua composição ampliada qualitativamente e passa a contar com a participação de 12 membros escolhidos pelo Presidente da República e 12 indicados por segmentos sociais organizados, vinculados ao campo educacional (art. 22). Também foi criado o Fórum Nacional da Educação (art. 8º), cuja composição é sugerida superficialmente (art.23), a ser promovido e coordenado pelo Conselho. Tem caráter somente consultivo, mesmo assim, poderá vir a ter um papel político importante no controle e democratização do sistema.

Algumas conquistas, já alcançadas na prática da maioria das escolas, também foram referendadas em relação à rede superior pública. Aqui incluem-se a eleição dos órgãos colegiados, a participação da comunidade acadêmica nas instâncias coletivas de decisão, a escolha dos dirigentes máximos conforme os estatutos, garantindo a participação de professores, alunos e funcionários, a aprovação por órgão deliberativo coletivo das propostas

orçamentárias das instituições (art. 60), dentre outras.

No entanto, o Substitutivo, apesar de afirmar a gestão democrática do ensino como um todo (art. 3º), "omite-se" quando se refere às escolas privadas, isto é, quanto à maioria da rede, delegando a forma desta gestão para os estatutos e regimentos das respectivas instituições.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O Capítulo XVIII do Substitutivo, referente aos recursos financeiros, é, sem sombra de dúvidas, o mais espinhoso para se analisar, o mais cobiçado pelo lobby privatista e também o mais criticável.

Há que se considerar, é claro, que, na questão dos recursos, os defensores da verba pública com destinação exclusiva para a rede pública já contavam com sérias limitações impostas pela Constituição Federal (arts. 213 e art. 61 - DT). O que de melhor se podia fazer então era limitar percentualmente o montante a ser repassado para as escolas privadas. O Fórum lançou a proposta de se colocar um limite máximo de 15% de repasse para a rede privada, do montante de recursos destinados à educação, mas isto não passou!

O projeto de LDB poderia ainda definir com muitíssima precisão o que são escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, aquelas que constitucionalmente podem ser agraciadas com verbas públicas, o que efetivamente tentou resolver nos artigos 16 e 18.

Mesmo assim, há umas "armadilhas" que até podem ser "problemas de redação", mas que, de todo modo, deixam os recursos públicos com um futuro nebuloso. Referimos, por exemplo, ao art. 84 § 4º, que determina a possibilidade dos sistemas de ensino definirem as

normas para a concessão dos recursos a instituições não-lucrativas.

É uma postulação bastante "frouxa" se pensarmos em todos os estados e municípios do país com os seus respectivos sistemas.

Mas, o art. 86 é o que consideramos mais complicado. Nele estão definidas quais são as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, isto é, em que se pode aplicar os percentuais destinados à educação tanto na rede pública, quanto para o ensino da rede privada contemplada. As verbas podem ser utilizadas para remuneração e aperfeiçoamento de pessoal, aquisição e manutenção de equipamentos, construções, atividades de apoio técnico-administrativo, amortização de operações de crédito (!!!), aquisição de material didático e, acreditem, para a manutenção de pessoal inativo e pensionistas. Este último inciso, por não estar diretamente relacionado ao ensino, deve valer somente para a rede pública. De todo modo, se aplicado, constituir-se-á num rombo incalculável nos já escassos recursos educacionais.

Mas nem tudo é negativo: qualquer um poderá saber o que está acontecendo com os recursos financeiros, já que o art. 91 obriga à publicação bimestral das aplicações em educação, incluindo a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas de fins não-lucrativos e os destinados a bolsas de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos nossa questão central: o projeto de LDB recentemente aprovado traz mudanças que possam vir a ser significativas para a principal característica do ensino superior, qual seja, a privatização do sistema? Infelizmente, achamos

que não. O projeto de LDB, atualmente em tramitação no Senado, inspira-se na Constituição de 1988. Limita-se aos princípios desta Carta e repete seus defeitos.

A par do referendo ao ensino público e gratuito em todos os níveis (na prática já conquistado, apesar das freqüentes ameaças), o projeto de lei deixou a rede privada seguir seu curso, ou melhor, seus estatutos e regimentos quanto à carreira docente e à gestão democrática, por exemplo, aspectos que, se melhor legislados, poderiam ser fundamentais para a contenção da privatização e para a melhoria da qualidade do sistema como um todo.

Mesmo a avaliação quinquenal, iniciativa nova e positiva, exigirá extrema vigilância dos educadores e usuários, caso contrário, poderá transformar-se em mais um expediente burocrático, em especial, quando se tratar da análise do setor privado.

Mas, a principal derrota das forças progressistas, que atuaram neste longo trânsito de 5 anos do projeto, ficou por conta do repasse das verbas públicas para a iniciativa privada. O projeto de LDB não conseguiu limitá-los com efetividade. Como o processo ainda não findou e diante dos escândalos atuais dos subsídios indevidamente alocados para o setor educacional, talvez seja possível reforçar o empenho no sentido de melhorar o texto da lei neste aspecto. Vivemos um momento em que os fatos levaram parcelas maiores da população a se preocupar com o destino dos recursos públicos. Trata-se de chamar a atenção para a possibilidade deste controle também no setor educacional.

A Educação Básica no Projeto LDB

Bertha de Borja Reis do Valle

Professora da Faculdade de Educação da UERJ, Doutoranda em Política e Planejamento Educacional na UFRJ,
Coordenadora do GT de Ensino Fundamental da ANPEd.

Durante a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, os participantes, professores de todos os estados brasileiros, de todos os níveis de ensino, aprovaram a Carta de Goiânia. Este documento - fruto de debates que vinham acontecendo em diferentes esferas educacionais - continha contribuições para a Assembleia Nacional Constituinte, que foram incluídas na Nova Carta, sob a forma de princípios.

Em abril de 1988, em Porto Alegre, na XI Reunião Anual da ANPEd¹, o Prof. Dermeval Saviani apresentou um texto, onde foram esboçados, com base nos princípios contidos na Carta de Goiânia, os primeiros germes do projeto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Promulgada a Constituição Federal, em 05/10/88, o Deputado Octávio Elísio, baseado nestes documentos, apresentou à Comissão de Educação, Cultura e Despor-

to o Projeto de Lei nº 1258, fixando as diretrizes e as bases para a educação nacional. Nos meses seguintes, muitos outros deputados apresentaram projetos de lei ou propostas de emendas, que foram anexados ao texto inicial do projeto.

Em 1989, o presidente da Comissão, Deputado Ubiratan Aguiar, designou o Deputado Jorge Hage para relator do projeto. Foi organizado um grupo de trabalho para analisar e debater todo o material recebido, cabendo a coordenação deste grupo ao Deputado Florestan Fernandes.

Durante os meses de abril, maio e junho de 89, foram ouvidos, em audiência pública, cerca de quarenta representantes de entidades e dirigentes de órgãos ligados à educação, de âmbito nacional, representativos de todos os segmentos.

Houve, também, contribuição pessoal de pesquisadores da educação, que foram diretamente consultados ou tiveram sua produção acadêmica consultada pelo grupo

de trabalho formado pelos parlamentares.

Em agosto de 89, a primeira versão do substitutivo foi apresentada pelo relator à Comissão de Educação, dando início à etapa de discussão interna entre os deputados, sempre em sessões abertas ao público. Ainda em 89, foi realizado um simpósio sobre temas específicos e polêmicos, para o qual foram convidados palestradores de renome nas áreas de Educação e Trabalho, Ensino Superior, Educação Infantil, Recursos Financeiros para a Educação, Educação de Jovens e Adultos etc.

Com todas estas contribuições, Jorge Hage elaborou a segunda versão do projeto, que foi apresentada para discussão no final de 89.

Paralelamente a estas ações da Câmara dos Deputados, a sociedade civil brasileira, representada por suas associações acadêmicas; confederações, sindicatos nacionais e entidades estudantis, organizou-se no Fórum Nacional em De-

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.

fesa da Escola Pública na LDB, dando continuidade às ações já desenvolvidas durante a Assembléia Nacional Constituinte, com o objetivo de acompanhar, lado a lado com os deputados, todas as discussões sobre o projeto.

Em 1990, já sob a presidência do ex-Ministro da Educação, Deputado Carlos Sant'Ana, na Comissão de Educação e, ainda como relator, o Deputado Jorge Hage, iniciou-se o maior processo de construção coletiva e de negociação política de um projeto de lei de que se tem notícia no Brasil. Artigo por artigo, cada capítulo era discutido e analisado em conjunto por deputados de diferentes tendências políticas: Jorge Hage, Octávio Elisio, Sandra Cavalcanti, Hermes Zanetti, Bezerra de Mello, Florestan Fernandes, Gumerindo Milhomen, Eraldo Tinoco, Lídice da Mata, Carlos Sant'Ana, ouvindo-se sempre os componentes do Fórum Nacional num diálogo pela busca, sempre que possível, da convergência de idéias num processo altamente democrático, representativo de espírito público.

Como resultado desse longo e trabalhoso processo, Jorge Hage apresentou para aprovação pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto a terceira versão do Projeto, em junho de 1990. Ao final deste ano, quando se encerravam os mandatos dos parlamentares eleitos em 86 para a Assembléia Nacional Constituinte, o Projeto de LDB estava aprovado nas diferentes comissões da Câmara, pronto para tramitação em plenário. Não houvera tempo de isso acontecer antes das eleições, mas fora garantido o seu não-arquivamento e salvaguardado todo o processo de discussão. Um novo Congresso, em que a grande maioria de deputados era de iniciais em mandatos nacionais, deveria ser o executor da tarefa final no âmbito da Câmara

dos Deputados. Dos parlamentares mais identificados com as propostas oriundas dos diferentes segmentos da sociedade, representados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, apenas Florestan Fernandes estava de volta. Os demais, ou não se reelegeram, ou seguiram outras atividades.

A partir de 1991, a Deputada Angela Amin passou a ser a relatora do Projeto, tendo recebido dos parlamentares 1263 emendas ao mesmo para serem analisadas. Foi constituída uma comissão suprapartidária para negociação dessas emendas, acrescidas, durante a sua tramitação, de outros tantos destaques.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB manteve-se reunido permanentemente, acompanhando essas negociações, numa contínua "inserção na trama legislativa".

"As ações requeriam, muitas vezes, encaminhamentos políticos. O conjunto de entidades, comprometido com a garantia dos avanços alcançados, utilizava-se de práticas ora sutis, ora agressivas, pois são permanentes as ameaças de interesses contrários aos princípios de democratização da escola pública para os brasileiros." (BRZEZINSKI, 1993)

As dificuldades de viabilizar muitas das propostas apresentadas retardaram o processo de aprovação do Projeto que estava na ordem do dia desde novembro de 1992. Divergências no plano técnico-pedagógico, oriundas de concepções apoiadas em valores e objetivos, por vezes inconciliáveis, somados a interesses vários e concessões, às vezes indevidas, a frações de classe - contribuíram para que o Projeto de LDB não seja uma solução ótima, nem universalmente aceitável. Alcançou-se, porém, uma transparência tão grande na evolu-

ção das negociações, que dúvidas e desconfianças se dissiparam, atuando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública como o grande mediador do "processo de conciliação aberto. (...) Por mais precária que seja, a 'conciliação' constitui um processo inevitável nas atividades parlamentares. O dilema se impõe na constituição de forças hegemônicas que resolvam problemas educacionais, segundo critérios comerciais, confessionais ou inconfessáveis. (...) Os grupos de pressão, os lobbies e o intercâmbio de interesses financeiros ganharam um espaço maior, quase ilimitado." (FERNANDES, 1990, p. 144)

Em 20/05/92, projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro foi apresentado à Comissão de Educação do Senado Federal, antagonizando, em alguns aspectos, o projeto da Câmara dos Deputados. A aprovação desse projeto inviabilizaria todo o esforço de anos pela construção coletiva de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que, pelo regimento do Congresso, se aprovado no Senado, este projeto se sobreporia ao texto em discussão.

A rápida e angustiosa articulação de forças em prol da aprovação do Projeto 1258/88 na Câmara permitiu que este fosse aprovado em 13/05/93 e encaminhado ao Senado Federal, após quatro anos e meio de negociações e debates. Agora, em novo cenário legislativo, tendo recebido o nº 101/93, está sendo revisado pelo Senador Cid Sabóia de Carvalho. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB apresentou ao Senador-relator as ações feitas pelas entidades que o integram, buscando acelerar a votação e garantir a participação democrática na elaboração das leis. Neste documento são reafirmados os princípios da "democratização e universalização da educação, valorização da educação e de seus

profissionais, gestão democrática na administração, base nacional do conhecimento, concepção ampliada da educação básica, verbas públicas para a educação pública e piso salarial profissional nacionalmente unificado." (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB, 1993).

Bases, diretrizes e algo mais para a educação básica

O projeto de Lei nº 101/93, ora em tramitação no Senado Federal, adota uma concepção ampla de educação em seu artigo 1º, consolidando o art.205 da Constituição Federal de 86, que afirma a educação como "direito de todos e dever do estado e da família".

O objetivo da LDB é a educação escolar, que, no Projeto em curso, se divide em educação básica e educação superior. A educação básica compreende três níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem como objetivo "desenvolver o indivíduo" e assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Art. 27)

O projeto prevê, na estrutura da educação básica, algumas inovações: a organização por séries anuais poderá também ser em períodos semestrais, plurianuais e outros, além da matrícula por disciplina em qualquer nível no ensino noturno e na educação de jovens e adultos. Prevê regimes especiais e formas alternativas de organização para o ensino rural, em regiões de difícil acesso ou de clima adverso, no ensino noturno e no de jovens e adultos.

A ampliação da permanência do aluno na escola fundamental está prevista através da determinação de 200 dias de trabalho escolar efetivo e da ampliação progressiva da oferta do regime de horário integral.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB havia proposto, mas não foi atendido, modificações neste artigo, com o objetivo de garantir efetivamente melhoria de qualidade na escola pública, tais como: mínimo de jornada escolar diária, formação continuada dos profissionais da educação e aquisição de equipamentos e materiais que atendam à demanda da clientela. Afinal, ampliar o período de permanência do aluno na escola é uma necessidade sócioeducacional e contribuirá certamente para a melhoria da qualidade do ensino público, mas, sem, em contrapartida, a implementação de condições pedagógicas básicas e de uma política de valorização dos professores, apenas concorrerá para agravar o atual cenário crítico da educação brasileira.

Outro ponto que gerou polêmica nos debates da Câmara foi a relação número de alunos/professor, que ficou a cargo de cada sistema de ensino. Nas disposições transitórias, porém, o assunto é novamente tratado sob a forma de "meta a ser alcançada", estabelecendo 20 crianças/professor nas creches, 30 crianças/professor nas pré-escolas e o máximo de 45 alunos/professor no "primeiro e segundo grau" (sic). O que nos espanta é, depois de tantos debates, de tantas idas-e-vindas, tamanho "cochilo" no texto do projeto, por parte da relatora: o número de crianças por turma é demasiado, se pensarmos como "meta a ser alcançada", pois inúmeros estudos e a prática comprovam os prejuízos que turmas muito numerosas acarretam para os resultados finais. Além disso, as denominações primeiro e segundo grau não têm acolhida nem no texto da Constituição Federal nem em nenhum artigo do Projeto da LDB. Os Senadores da República provavelmente farão as devidas correções.

**Divergências
contribuíram para
que o Projeto de LDB
não seja uma
solução ótima, nem
universalmente
aceitável.**

Com relação à escola rural, as negociações para modificar ou suprimir incisos e parágrafos resultaram na eliminação indevida de várias questões importantes, como o transporte escolar e a integração com sindicatos rurais e cooperativas agrícolas. Da forma como ficou o artigo 42 no projeto 1258/88, aprovado pela Câmara dos Deputados, nada acrescenta a artigos anteriores que garantem a organização escolar de acordo com as peculiaridades e as alternativas possíveis de cada sistema.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, prevista na Constituição Federal para crianças de 0 a 6 anos, mereceu, pela primeira vez em nossa história, um capítulo inteiro. O mesmo ocorreu com a educação básica de jovens e adultos, com a educação especial e com a educação para as comunidades indígenas. Todos estes setores são contemplados com capítulos exclusivos no Projeto da LDB.

Outro capítulo do projeto se refere ao ensino fundamental, atualmente alvo de numerosas críticas e debates. Os índices baixíssimos de produtividade que apresenta se devem a fatores relacionados com a gestão educacional, com a deterioração salarial e da formação dos professores e com o momento sócioeconômico do Brasil. Não será

sem esforço e vontade política que o quadro de repetência e de exclusão de numerosos alunos se reverterá.

No projeto de LDB há uma questão referente à organização do ensino fundamental que gerou inúmeros protestos da comunidade acadêmica e sindical. A alínea b) do artigo 26 estabelece que o ensino fundamental "obrigatório a partir dos 7 anos, e facultativo a partir dos 6 anos, terá a duração de 8 anos, dividido em duas etapas: a 1ª etapa com duração de 5 anos e a 2ª etapa com duração de 3 anos. Ao término de cada etapa, será conferido certificado de conclusão. "Por outro lado, nas Disposições Transitórias, o artigo 135 determina que (...) aos alunos que completarem a 4ª série poderá ser fornecido um certificado de conclusão das 4 primeiras séries, com a denominação de primeira etapa do ensino fundamental."

As críticas se voltam para a divisão desse nível de ensino em duas etapas, o que representa, do ponto de vista político-social, um retrocesso. Não pode haver contradição entre a educação de massa e educação de qualidade, com relação ao ensino obrigatório.

Vale, a propósito desse assunto, lembrar o que LOBO, comentando o projeto de LDB do professor Darcy Ribeiro, escreveu:

"...difícil mesmo é aceitar os argumentos da invocada realidade e entender a razão de se voltar ao passado, reduzir a escola fundamental a cinco séries, encurtar a extensão de obrigatoriedade escolar e, portanto, do dever e da absoluta responsabilidade do poder público em assegurar acesso e permanência de todos os brasileiros a oito séries de escolarização. No momento em que o mundo redefine seus padrões educacionais para mais escolarização, no momento

em que vários estados e municípios estão conseguindo implantar a universalidade do ensino fundamental de 8 séries, é incompreensível regredir a uma proposta que não se sustentou, nem trouxe resultados para a população." (pág. 3)

Além disso, há uma ambigüidade flagrante nos termos dos dois artigos do mesmo projeto. Um prevê uma terminalidade real na 5ª série; o outro reafirma as 8 séries e dá uma terminalidade precária na 4ª série, admitida pelo prazo máximo de 5 anos.

Nas proposições de aperfeiçoamento ao texto do Projeto 101/93 do Senado Federal, oferecidas pelo Fórum Nacional, é apresentada vasta argumentação contrária a essa falsa "terminalidade":

"Pesquisas atuais mostram que a fixação definitiva da aprendizagem ocorre, principalmente, a partir da 5ª série escolar (Pesquisa sobre Analfabetismo Funcional - UNESCO/OEI) e que a formação do pensamento e a capacidade lingüística se completam até os 15 anos de idade." (doc. cit.)

O capítulo referente ao ensino médio - etapa final da educação básica, apresenta, além de seus objetivos específicos, disposições curriculares e a ampliação de sua duração, de três, para quatro anos, no mínimo, caso se incluam objetivos de educação profissional. São definidas duas modalidades - normal e técnica - como áreas profissionalizantes a serem oferecidas. A modalidade normal se destina à formação de professores e à técnica à habilitação de pessoal para o desenvolvimento de tecnologias e prestação de serviços. O estágio supervisionado, no último semestre, completará a formação.

As críticas que podem ser feitas a este capítulo se concentram na inclusão do estágio apenas no final do curso, quando o desejável é que

as disciplinas profissionalizantes e as atividades de estágio permeiem o curso, tornando-o um todo orgânico, sem fragmentação entre teoria e prática.

A questão dos currículos é contemplada em vários artigos dos vários capítulos. São obrigatórios "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil". Cabe ressaltar que a expressão "base nacional comum", utilizada no artigo 32, não tem, no projeto de lei, a conotação de currículo mínimo com conteúdos comuns a todas as escolas, e sim um corpo de conhecimentos que facilite a inserção social do aluno e sirva de ponto de partida para outros conhecimentos.

As artes, a educação física, a educação ambiental e a atenção à saúde são também incluídas nos currículos da educação básica em todos os níveis.

No ensino fundamental, nas regiões predominantemente agrícolas, a partir da 5ª série, os sistemas de ensino poderão autorizar "a inclusão no currículo de disciplinas profissionalizantes ligadas ao setor primário da economia". Ora, é bom que se lembre que o ensino fundamental não tem caráter profissionalizante. Tais conteúdos poderão ser parte do currículo pleno das escolas rurais, inseridos, porém, dentro das atividades próprias deste nível de ensino.

Um ponto a ser destacado é o tratamento dado à língua portuguesa, enquanto língua oficial do país, e, portanto, de uso obrigatório. O projeto de LDB estabelece que no ensino fundamental o currículo será ministrado em língua portuguesa, ficando assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas. O mesmo, no entanto, não fica explícito

em relação aos demais níveis da educação básica: o da educação infantil e do ensino médio. Dizer apenas, como já citamos, que os estudos de língua portuguesa são obrigatórios no ensino fundamental e médio não implica na sua utilização obrigatória em todas as atividades escolares desenvolvidas com os alunos.

Outro fator gerador de inúmeras polêmicas: a inclusão da educação religiosa de caráter facultativo para o aluno e obrigatório para a escola. A argumentação que se faz fica em torno da seguinte questão: se defendemos o princípio de laicidade do Estado - expresso na Constituição Federal - é de responsabilidade das instituições religiosas a propagação e a livre expressão de suas idéias. Por que então onerar os cofres públicos com o pagamento desses professores?

O projeto da LDB inclui artigos relacionados com a avaliação do aluno. Alunos com atraso escolar terão possibilidades de aceleração dos estudos para que se recuperem e possam completar sua educação básica com a idade prevista. O mesmo procedimento também poderá ser adotado com superdotados, que terão oportunidade de concluir em menor tempo seu curso.

Uma determinação contida no projeto da LDB inova em relação à utilização dos períodos de recesso escolar que poderão servir para "reforço da aprendizagem dos alunos, aperfeiçoamento dos profissionais da educação, e outros programas de interesse da comunidade".

Os críticos deste projeto de LDB consideram-no "minucioso e asfixiante (...), se desvia da lei para criar privilégios" (PRADO, 1992). Em resposta a essas críticas, Jorge Hage respondeu:

"..., é oportuno ressaltar que a maior ou menor extensão do texto

legal não significa, no entender do relator, menor ou maior margem de autonomia deixada aos estados, às instituições de ensino ou aos educadores individualmente, para inovar, criar ou experimentar. (...) Deixar de dizê-lo, em nossa tradição centralista e burocrática, seria correr alto risco. (HAGE, pág. 38)

POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE.

No momento em que o Projeto 101/93 se tornar realidade, isto é, for aprovado pelo Senado Federal e sancionado pelo Presidente da República, haverá necessidade de um novo professor, para que possamos, de fato, ter uma escola pública qualidade.

O capítulo XVII do projeto é dedicado aos profissionais da educação. Divide-se em duas seções: a primeira traz as determinações para a formação dos professores e a segunda se refere à carreira profissional.

Com relação à formação dos professores, é determinado que seja feita em cursos específicos, obedecendo uma base comum nacional - expressão que necessita ainda de melhor compreensão. "A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental." (ANFOPE, 1983)

A Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) - uma das entidades de caráter científico que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB - vem debatendo, em seus encontros nacionais, uma definição clara para base comum nacional. Ela abrange três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, que são: a

No momento em que o Projeto 101/93 se tornar realidade haverá necessidade de um novo professor para que possamos ter uma escola pública de qualidade

dimensão profissional, corpo de conhecimentos que identifica a categoria profissional; a dimensão política, que permitirá uma visão globalizante da teoria-prática, das relações educação-sociedade e do papel do educador; a dimensão epistemológica, relacionada com a elaboração e a transmissão do saber.

A formação dos professores para a educação básica deverá ser feita em cursos de graduação plena, admitindo-se, para a educação infantil e as quatro primeiras séries, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

O projeto 101/93 prevê uma política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor, utilizando-se diferentes alternativas metodológicas, entre elas, a educação à distância, assegurando-se recursos, condições materiais e institucionais para todas as atividades de formação continuada do profissional da educação.

Quanto aos especialistas de educação (administradores, supervisores, planejadores, inspetores e orientadores educacionais), foi deixada a critério das instituições de ensino superior sua formação a ní-

vel de graduação ou de pós-graduação, desde que se garanta em sua formação a base comum nacional.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como outras universidades brasileiras, já vem fazendo reformulações nos seus cursos de formação de professores, coerentemente com as discussões que se desenvolvem em todo o país. No novo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, implantado em 1992, os alunos terão seis períodos de disciplinas comuns, onde a relação escola-sociedade, a construção de conhecimento, a escola pública, o cotidiano da sala de aula e a relação teoria-prática pedagógica são os eixos curriculares que permeiam as diferentes disciplinas e dão corpo à base comum nacional. Nos dois últimos períodos, optarão por uma das áreas de educação básica oferecidas para realização do estágio curricular e da monografia de final de curso: magistério do curso normal, educação especial, educação infantil ou educação de jovens e adultos. Esta última, ainda não temos no Brasil outra universidade em que se ofereça, na graduação, formação específica. A UERJ é pioneira.

Hoje, com a crescente demanda tecnológica e a necessidade cada vez mais acentuada de professores mais preparados em todos os graus de ensino, discute-se no Brasil a formação de professores para as séries iniciais, também a nível de graduação. Desde 1990, por força de convênio com a Prefeitura do Rio de Janeiro, foi planejado um curso de Pedagogia, voltado para a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente em exercício nas escolas municipais. No próximo ano, esta experiência, já consolidada em três vestibulares específicos, será estendida a outras prefeituras.

Com relação às licenciaturas, é preciso, ainda, que se debata um pouco mais as novas idéias que emergirão da futura LDB e que já são pontos polêmicos nos congressos

de educação. As universidades têm feito inúmeros encontros sobre o assunto. Recentemente, a UERJ reuniu, por três dias, professores de diferentes unidades acadêmicas para discutir o assunto, numa iniciativa ainda um pouco tímida, mas que já deixa entrever a preocupação nítida dos institutos e faculdades de educação com uma formação mais sólida para os futuros mestres.

O projeto 101/93, em tramitação no Senado Federal, prevê, ainda, qualificação em cursos regulares para os professores leigos, ainda numerosos na realidade atual, presentes em maior ou menor volume em todos os estados do Brasil.

Ao dedicar um capítulo inteiro aos profissionais da educação, o Projeto de LDB evidencia a importância que esta questão tem hoje, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Estes profissionais concretizarão os princípios nele contidos, desde que sua formação mereça preocupação constante de todo nós.

Reflexões finais

À guisa de conclusão, é preciso que cada um de nós, interessados na construção de uma escola democrática, onde cada brasileiro, não só ingresse, mas possa nela permanecer com aproveitamento, no mínimo, até completar o ensino fundamental, se empenhe, a fim de que as entidades que representam cada cidadão no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB possam manter um diálogo sistemático com os senadores, para que a aprovação da LDB ocorra ainda na atual legislatura.

Professor Florestan Fernandes, com a experiência e o conhecimento que a sua trajetória de vida lhe deu, nos alerta para as estratégias a serem adotadas:

"... precisam cuidar de uma estratégia agressiva (na maneira de

atuar) e sutil (na forma de obter adesões), se quiserem imprimir continuidade à sua influência construtiva, resguardar as posições ganhas e corrigir as falhas e as concessões indesejáveis contidas na LDB. É preciso evitar o recurso à avalanche de telegramas, de manifestos ingênuos, estereotipados, e de visitas de catequ岸ação aos gabinetes dos parlamentares. Essas técnicas patenteiam os meios de atuação dos fracos." (FERNANDES, 1990)

Seguindo então essas recomendações, é necessário, daqui para frente, a concentração em Brasília de nossos representantes sindicais e acadêmicos, para, em discussões objetivas e pacientes com os Senadores da República, buscar aliados e distinguir posições adversas, participar cotidiana e insistentemente dos debates e conferências públicas e estar presente com frequência às galerias durante as plenárias.

BIBLIOGRAFIA

BRZEZINSKI, Iria. LDB no Senado da República: volta ao cenário do Congresso Nacional. *Boletim ANFOPE* (especial). Niterói, RJ, agosto/93.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES/Vértice, 11 (36): 142-9, agosto/90.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. *Proposições de aperfeiçoamento ao texto do PL 101/93, oferecidas pelo Fórum Nacional em defesa da escola pública ao relator Senador Cid Sabóia*. Brasília, julho/93, mimeo.

HAGE, Jorge. *O mandato de Jorge Hage 1987/1990 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados, 1990.

LOBO, Francisco José da Silveira. O futuro do passado: a proposta educacional dos senadores. *InfomANDES*, Brasília, ANDES-SN, 1992.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. Uma esperança para a educação. *Jornal do Brasil*, 8/6/92, 1ª cad., p.9

LDB e a Avaliação Institucional da Universidade

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Professor da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Mestrando em Educação pela UFF.

"Q

ualidade", "produtividade" e "eficiência" são palavras-chave, nos dias de hoje,

quando o assunto é Avaliação Institucional. Deslançado pelo Ministério da Educação e do Desporto, o processo de Avaliação Institucional das universidades brasileiras - em especial das federais - coloca-se como uma questão central para a sobrevivência e redefinição dos rumos que o ensino superior tomará. Na esteira de um processo que ganha os fóruns acadêmicos e político-organizativos que se ocupam da educação em nível de diferentes âmbitos, aludindo a diferentes compreensões e encontrando, muitas vezes, abrigo sob o manto das práticas e idéias conciliatórias que, infelizmente, marcam grosseiramente nossa cultura política e danosamente nossa cultura acadêmica.

As preocupações em torno da Avaliação Institucional não são novas no cenário da educação de nível superior. A bem da verdade, a "valorização do processo de Avaliação Institucional", consagrada como

um dos princípios da organização da educação nacional, conforme consta do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara Federal, encerra um duplo movimento. Um, gestado a partir dos acalorados debates que antecederam a Reforma Universitária de 68, e outro, com gênese na própria reforma.

O primeiro abarca um processo que demarca 1/4 criticamente certos limites a serem superados na estrutura e dinâmica universitárias, como a organização do ensino superior centrada em torno de estabelecimentos isolados, a falta de autonomia e a arcaica e débil composição das instâncias acadêmicas, entre outras. Alinhavado por uma perspectiva de cunho democrático-popular, este movimento foi atropelado pelo recrudescimento da ditadura militar. É, contudo, retomado anos mais tarde, nos marcos das mudanças sóciopolíticas que o país sofreu, pela ANDES, pela UNE e pela FASUBRA, acentuando novas preocupações.

O segundo movimento surgiu das

entranhas da própria Reforma Universitária como um conjunto de políticas que visavam, de um lado, assegurar mecanismos de controle e avaliação de base meritocrática e estritamente técnica, e, de outro, um plano contínuo de aperfeiçoamento da própria reforma. Tivemos, como expressões deste movimento, o sistema de avaliação implantado para a pós-graduação - uma grande área estratégica da própria reforma - via CAPES e as iniciativas voltadas para a graduação dentro do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

Longe de enunciarem propostas fechadas, cada movimento encerrava suas contradições e diferenças internas. O destaque a ser feito é, portanto, de outra ordem. Deve ultrapassar o estéril maniqueísmo do lado bom e do lado perverso da história. O duplo movimento, acima mencionado, imprimiu marcas essencialmente reformadoras; uma de cariz mais democrático e com ênfase maior no político, outra conservadora e eminentemente técnica.

Estes crivos estão presentes ain-

Há uma forte distorção na organização da vida acadêmica, fazendo valer mais meia dúzia de artigos em jornais que uma disciplina bem trabalhada num curso de graduação.

da no Projeto de LDB da Câmara Federal. Ao considerar a Avaliação Institucional como um princípio organizativo do sistema de educação nacional (artigo 9º, inciso X), as funções sociais da universidade como parâmetro basilar para a avaliação (artigo 67, parágrafo 3º) e proclamar a importância de todos os segmentos envolvidos, ou seja, professores, alunos e funcionários (artigo 68), o Projeto de LDB resgata tradicionais bandeiras de luta do campo democrático-popular.

A Avaliação Institucional, contudo, também aparece articulada aos processos de credenciamento (artigo 63, parágrafo 1º) e de orientação de investimentos (artigo 67, inciso II).

O desafio que pode ser colocado hoje para todos nós é o de como equacionar estas diretrizes diante de uma trajetória sócio-institucional da universidade brasileira marcada, ainda, por práticas autoritárias, populistas, excludentes e corporativas. Não basta só a Lei de Diretrizes e Bases; não basta seu sentido mais ou menos progressista se o horizonte das possibilidades de mudanças estiver sob a cerrada

névoa da política tendenciosa que prima pela conciliação, pelos arranjos e pelas armadilhas dos discursos "muito parecidos".

A tentativa de superação desta aparência enganosa deve iniciar-se pela reconstituição crítica da própria história da Avaliação Institucional no âmbito da política nacional de ensino. Os modelos contabilistas, meramente aritméticos, de avaliação que graçam no meio acadêmico analisam, apenas e parcialmente, o desempenho docente, com forte ênfase à valorização das atividades de pesquisa, medidas pelo número de publicações alcançadas. Isto vem produzindo uma forte distorção na organização da vida acadêmica, fazendo valer mais meia-dúzia de artigos em jornais - que, numa comparação um pouco exagerada, poderiam compor a coluna das "cartas do leitor" - do que uma disciplina bem trabalhada num curso de graduação. E não precisamos mais do que elevar dois dedos à cabeça dos ombros e girá-la levemente para um lado e para o outro para percebermos que este sistema nos atinge bem de perto, acirrando ainda mais a "taylorização" do trabalho acadêmico, cuja produtividade não se averigua frente a objetivos científico-políticos e sociais, mas a partir de sinistras operações de divisão e multiplicação.

Este modelo atravessa hoje muito mais do que as políticas voltadas para a pós-graduação no país, ele também se reproduz nas nossas impensadas e rotineiras práticas de ensino, pesquisa e extensão, quando não damos conta dos objetivos do nosso próprio trabalho. Isto vem a demonstrar que a avaliação é para o nosso cotidiano profissional uma instituição, cristalizada em procedimentos alienados e desconexos, que não se referem a finali-

dades conscientemente construídas. A avaliação distancia-se, assim, de qualquer perspectiva processual e vira uma atividade terminal, ela reifica-se, soando-nos como mera formalidade de final de curso, de entrega de relatórios, de prestação de contas a alguém, ou de cobranças das tarefas de outros, geralmente dos alunos e funcionários.

A efervescência com que reaparece o debate sobre a Avaliação Institucional não deve nos causar espanto pela urgência e pressão ministerial, nem pelo fato de constar da LDB, mas principalmente por não fazer parte de nossa cultura universitária. O que deveria ser um recurso ao nosso alcance e instrumento necessário ao desenvolvimento de nossas atividades virou um enorme labirinto, do qual as supostas saídas, geralmente as mais freqüentes, são aquelas que nos levam ao medo da exposição, da retaliação, da punição, ou aquelas que nos levam a estabelecer padrões, hierarquias que justifiquem e aprofundem distorções sob a rubrica da "diferença de qualidade".

Então, cabe-nos perguntar de que qualidade falamos? Produtividade e eficiência para quem? Sem definirmos claramente os reais objetivos de uma avaliação, sem precisarmos o seu caráter instrumental e sua dimensão estratégica na construção de um projeto de universidade, sua realização realimentará apenas a alienação que já decompõe a vida acadêmica em frações irreconstituíveis do que deveria ser, fundamentalmente, uma totalidade.

Se, para o melhor controle, o fracionamento é uma necessidade, também o é a separação entre fontes detentoras de recursos e estabelecimentos demandatários, numa cínica lógica que fere o princípio da autonomia, em todas as suas fren-

tes. A renovação conservadora e tecnocrática do Estado, imputada pela ditadura militar, impôs uma nova racionalidade à esfera pública das políticas sociais. No caso específico da educação superior, à constituição de um mercado consumidor de certos bens culturais - como o ensino de terceiro grau - seguiu-se uma ampla privatização dos investimentos públicos, seja por via direta (repasse de verbas), seja indireta (sucateamento da rede pública). Este quadro põe, de um lado, organismos financiadores e, de outro, estabelecimentos ávidos por recursos. Assim, o princípio da concorrência, montado nos marcos da própria condução destas políticas, afirma-se no âmbito das diretrizes da própria Reforma Universitária, primeiro na pós-graduação e agora na graduação.

A Avaliação Institucional oficial, que começa a ser consentida em diversas universidades, não surge como mero dispositivo legal ou acadêmico previsto no Projeto de LDB. Ela enseja o aperfeiçoamento de um determinado projeto de universidade. E este projeto hoje se articula ao complexo movimento de reordenação das formas de organização social e material da produção. A larga expansão dos oligopólios e a queda das taxas de lucro diante de um quadro mundial recessivo fazem com que a esfera da produção se altere, em termos de estabelecer novos níveis de competitividade, baixando custos, em especial os sociais, e procurando aumentar a qualidade dos produtos. A tendência neoliberal, a onda de terceirização, entre outros, são expressões, em níveis distintos, deste processo, ao qual muitos tentam adequar também a universidade.

Para além dos processos terceirizadores - os que mais se evidenciam no nosso cotidiano -, o que mais

decisivamente pode afetar a universidade é a transposição integral dos conceitos que regem a reorientação do espaço e das relações de produção para a vida acadêmica. Decorre daí a incorporação de certos conceitos que passam a engrossar o debate sobre Avaliação Institucional, como o de "qualidade total", "produtividade" e "eficiência". Os riscos para a universidade do falseamento que o uso genérico e impreciso destas novas "palavras de ordem" impõe são os de acelerar o processo de aproximação da universidade a uma unidade indus-

O que deveria ser um recurso ao nosso alcance virou um enorme labirinto, e as saídas são aquelas do medo da exposição, da retaliação, da punição

trial/comercial, transformando de vez seu produto final em mera mercadoria. Teríamos, assim, a Universidade S.A. ou a Universidade LTDA.

Esta reflexão não tem por objetivo compor um cenário sombrio quanto aos rumos da universidade e nem obstruir e ignorar que a avaliação da universidade é necessária e urgente, muito pelo contrário. Pretendemos apenas focalizar o texto e o contexto do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara Federal. Primeiro, evidenciando que esta lei é um vetor resultante de pressões historicamente delimitadas: o processo de crítica à universidade brasileira e a reação conservadora da ditadura militar. Segundo, indicando

que no interior dos próprios vetores originais também se constituíram contradições importantes, fazendo com que, por exemplo, no campo mais progressista, aquele alicerçado nos movimentos sociais e organizativos dos segmentos universitários, alguns riscos aflorassem, como o de se verter para práticas e idéias populistas e corporativistas. Terceiro, alertando para a necessidade de que a Avaliação Institucional seja um processo incorporado à luta por uma universidade autônoma, crítica, democrática e competente na consecução de sua função social. De outra forma, a Avaliação Institucional continuará a encobrir mecanismos de controle que reproduzem estruturas viciadas no jogo do poder e um inconseqüente projeto de mercantilização da universidade.

Antes de nos lançarmos no processo de Avaliação Institucional, abarcando indistintamente os conceitos de qualidade, produtividade e eficiência, entre outros, devemos argüir sobre a procedência dos mesmos. Como podemos realizar um processo sério de avaliação da universidade sem definirmos que universidade queremos?! Como incorporar modelos avaliativos tidos como "tecnicamente viáveis" se sua base institucional repousa na pretensa neutralidade e cientificidade de que o que é externo é melhor?!

Antes de respondermos a cada uma das nossas dúvidas, devemos nos dar a oportunidade de construirmos mais uma, central por sinal: como não nos avaliamos antes? A construção desta pergunta requer uma ponderação que é tanto acadêmica quanto política. Sem ela, corremos o risco de deixarmos de fora algo precioso neste processo: nós mesmos.

Relações entre Conjuntura e Legislação Educacional

• Marília Pimentel • Maria Cristina Leal* • Luiz Henrique Bahia**

* Professoras da Faculdade de Educação da Uerj, Doutoradas em Educação pela UFRJ.

** Professor da Faculdade de Direito da Uerj, Doutorando em Ciência Política pelo IUPERJ.

O estudo das relações entre variações de conjuntura e a produção de legislações educacionais, tomando como foco o problema dos sistemas de educação, tem sido abordado de forma recorrente, dada à preocupação com as reformas e sua eficiência, face às propostas de organização do Sistema Nacional de Ensino (SNE), a partir do texto e contexto nos quais essas leis têm sido gestadas e votadas.

Esta análise toma como paradigma os trabalhos de Saviani (1978a/1978b) ao comparar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4024/61 e Lei 5692/71, diante da noção de sistema e sistema educacional. Para o questionamento da reforma do real, ele propõe o modelo, que ora nos inspira, onde busca :1) captar o significado real das leis, através de sua filosofia; 2) analisar os textos nos contextos em que foram gerados; 3) realizar o esforço de leitura das entrelinhas. Resolvemos, portanto, seguir esta trajetória, se bem que dentro dos limites deste trabalho, que se amplia à LDB aprovada em

1993, pela Câmara, porém, de modo menos pretensioso.

ANÁLISE DAS CONJUNTURAS

Ao descrever os contextos de criação das Leis 4024/61 e 5692/71, Saviani destaca o longo processo de discussão iniciado na Constituição de 1946, que foi promulgada na vigência do modelo de "substituição de importações"; na esteira das idéias liberais-democráticas e do nacional-desenvolvimentismo. A educação aparecia como importante via de ascensão social determinada pela modernização da economia. Já a segunda (Lei 5692/71) nasceu no contexto do autoritarismo (ruptura política) e do capitalismo associado-dependente. A inovação face a que a antecedeu era de ordem política: "sua função foi criar um clima favorável à remoção dos óbices, para garantir a continuidade do processo sócio-econômico." (p.189). Fundamentada na teoria do capital humano, enfatizava o tecnicismo como saída para as demandas reprimidas da educação secundária e superior.

O projeto de LDB, aprovado em 13.05.93, tem sua gênese na Conti-

tuição de 1988. A Constituição apresenta características de natureza liberal e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, mantém princípios e artigos de natureza neocorporativista. Enquanto o projeto do Executivo, desde 1990, gravita em torno do fortalecimento do neoliberalismo, com ênfase nas desregulações e privatizações, o poder congressual-constituente e o atual preservaram estruturas de defesa das corporações cristalizadas.

A partir do conflito entre os neocorporativistas e neoliberais, no plano econômico, é possível admitir uma revisão do papel do Estado em suas atribuições como ator econômico, produtor ou mesmo regulador: redução das atividades e maior liberdade na gestão empresarial privada, consolidando a imagem do Estado mínimo. No plano educacional, no entanto, seria difícil, mesmo para uma postura liberal, atacar as atribuições e tarefas do estado social.

Historicamente, comprova-se que, mesmo os liberais do século XIX, como Bentham; J.S.Mill e outros, defendiam a intervenção do

Estado na esfera da educação: regulando, financiando e investindo na tarefa básica do ensino. A tensão entre liberais e não-liberais, no plano educacional, deve levar em conta esta constatação teórica.

O conflito entre os interesses privados e públicos, que se manifesta no projeto da LDB, já aprovado na Câmara, expressa este dilema central do Brasil contemporâneo. Pensar o significado do projeto da LDB/93 exige, sobretudo, um exame crítico, tanto das posturas liberais conservadoras, representadas pelos interesses dos proprietários de escola, quanto do espírito corporativo expresso pelos educadores defensores da escola pública.

Nesse sentido, é possível afirmar que o atual projeto de LDB está sendo consiruído num contexto semelhante ao da Lei 4024/61, tendo como núcleo central o embate temático entre o ensino público e o ensino privado.

OBJETIVOS NAS LEIS E A IDÉIA DE SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quando comparadas as Leis 4024/61, 5540/68 e 5692/71, em termos de seus objetivos, Saviani concluiu que estavam impregnadas do mesmo espírito e, portanto, não houve, em termos de organização escolar brasileira, nenhuma inovação na passagem de uma para outra.

Ao ampliarmos a análise, observamos na filosofia que norteia os objetivos gerais do Projeto, ora aprovado, que este mantém a tradição do discurso liberal com entonações mais atualizadas, ao pregar a necessidade de promoção de um cidadão crítico, modernamente preparado (dominando conhecimentos científicos e humanísticos vinculados ao mundo do trabalho) e participativo.

Busca, desse modo, articular o mundo da escola à realidade da dinâmica social. Encontra-se aí, tam-

bém, assinalada a ênfase na educação voltada para o fortalecimento da unidade e soberania nacional. O projeto tenta reproduzir a aspiração de unidade territorial e educacional que, no passado, os jesuítas ajudaram a realizar. Unidade territorial e soberania nacional são, em última instância, a justificativa para a criação de um sistema nacional de educação. Hoje como

O projeto de LDB, aprovado em 13.05.93, tem sua gênese na Constituição de 1988. A Constituição apresenta características de natureza liberal

ontem, em leis anteriores, o legislador está preocupado com a funcionalidade da educação no processo de construção da educação no país.

A origem etimológica do termo "sistema" (synistanai) significa estar junto; entretanto, o significado recente transcendeu a sua origem, envolvendo "uma postura tanto teológica quanto epistemológica do homem individual e coletivo diante da natureza, do universo e de outros homens.(...) Os sistemas se formam de maneira espontânea ou se articulam, obedecendo certos princípios e tendo em vista sua organização e funcionamento. No sistema, "as idéias de conjunto e organicidade, bem como de funcionamento, são constantes e encerram justamente a dialética entre o que é distinto, mas ao mesmo tempo interdependente entre si, formando, por sua vez, uma unidade (sistema) completa." (Lapa,1982:14/15)

Para Saviani, a idéia de sistema

envolve a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante (1978b.:75). O sistema nasce como parte da tomada de consciência diante de determinados problemas e supõe a necessidade de superá-los.

Como requisito para a possibilidade de superação dos desafios da realidade, o sistema deve apresentar coerência externa, comprovada quando obtém êxito em transformar o real.

Vale lembrar que os sistemas educacionais nasceram nos finais do século XVIII como exigência da sociedade industrial, ficando equacionados em outros países na virada para o último século. No Brasil, a idéia começa a se esboçar em 1930, passando a figurar na legislação somente a partir da Lei 4024/61.

Os sistemas podem ser classificados segundo vários pontos de vista:

- a) como instância administrativa (federal, estadual, municipal e particular, etc.);
- b) quanto ao padrão (oficial e livre);
- c) quanto ao grau de ensino (1º, 2º, universitário, etc); e
- d) natureza do ensino (regular, especial, supletivo).

Sobre estes aspectos, a visão sistêmica presente no projeto da LDB (artigos 8º e 9º) trabalha o SNE numa perspectiva de reconhecimento da autonomia das instâncias administrativas, do padrão, dos graus de ensino e da natureza dos mesmos. Para atingimento do objetivo da unidade, estas esferas autônomas devem, democraticamente, implementar uma política educacional coordenada e planejada. O processo requer sobretudo a descentralização decisória e a simplificação das estruturas burocráticas. Tais propostas e medidas expressam o desejo e a preocupação de manutenção do Estado-nação, bem como a crença de que a educação cumpre aqui a função, já as-

senalada por Durkheim, de produção e conservação da consciência comum, elemento fundamental para coibir a anomia.

Não pretendemos endossar este tipo de crença, mas sim, destacar, no cenário do Estado brasileiro, que se pretende federativo, o fato de que ele tem praticado o unitarismo, em períodos de sua história, sendo o SNE um "topos clássico" recorrente em determinadas conjunturas. Ainda cabe salientar a necessidade de refletirmos sobre o significado da idéia de sistema nacional de educação, nas diferentes conjunturas, seus objetivos e as práticas que ele pretende prescrever.

No momento que antecede a aprovação, pelo Senado, da LDB e sua conseqüente regulamentação através de legislação complementar, pode-se conjecturar que a presença das mesmas forças deverá fazer prevalecer, mais uma vez, no Senado, a conciliação de tendências na negociação face ao projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro, que já se encontra ali aprovado.

O BALANÇO FINAL:

VITÓRIAS OU "MEIAS VITÓRIAS" ?

Toda lei é uma intervenção sobre o mundo real. Mudar o mundo real na direção de valores promotores do ser humano. Logo, a lei só será eficiente se projetar mecanismos capazes de viabilizar e garantir as possibilidades de transformação real do mundo projetado. Será a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua atual redação, capaz de construir a ponte entre o mundo real e o projetado?

No momento em que vivemos ciclos e espasmos separatistas, em que medida uma legislação educacional contribuirá para maior reflexão acerca da unidade na diversidade?

Do ponto de vista das intenções, o mundo projetado é o da igualdade de tratamento social, no que diz respeito à eliminação de diferenças sociais e regionais, bem como do respeito às diversas realidades fundantes: classe, etnia e raça (ver

art. 2º). No entanto, o mundo real revela tendência oposta. A questão que cabe levantar é a da eficácia da lei.

Em meio aos debates das questões postas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, representando a grande parcela dos esforços das entidades de professores, pode-se considerar que avançamos em alguns aspectos, tais como: a gestão democrática, a própria configuração do Sistema Nacional de Educação, a autonomia. Nos demais apresentam-se alguns recuos, cabendo, portanto, inferir que estes resultados indicam a correlação de forças presentes nos últimos cinco anos de debates e da aprovação da Lei, e, se bem nem sempre indiquem vitórias, representam a correlação de forças e de poder, historicamente colocadas e indicadoras da cultura política do Estado brasileiro, expressa em tendências e refletidas na organização do projeto de educação contemporânea.

Nosso entendimento acerca da construção do sistema nacional de ensino tem hoje, portanto, uma razão muito mais desiludida que a dos Pioneiros da educação da década de 30 e, por isso mesmo, muito menos ufanista, fundamentada no conhecimento das pedagogias histórico-críticas, que refletem não só os limites, mas indicam formas de superação.

Quanto às limitações, é preciso considerar o esfacelamento do Estado, em suas recentes crises no Executivo e Legislativo, após o governo de Fernando Collor (1990). Como desdobramentos dessas crises, vimos assistindo ao esgotamento de recursos para a educação, que vêm sendo diretamente atingidos, além de sérios sinais do desinvestimento conseqüente nesta área, deslocando para o centro dos debates a questão das condições de trabalho, aperfeiçoamento e salários dos professores, em todos os níveis. É preciso, primeiramente, resolver tais questões, para reorientarmos os debates, eliminan-

do tais deslocamentos.

Pretendemos dar um novo significado aos processos que venham a dar significado ao "nacional", ultrapassando o sentido funcional do sistema, conferindo um novo caráter aos processos que venham a qualificá-lo, enquanto expressão das demandas originadas desde a base da sociedade. Para tal, faz-se urgente o fortalecimento da autonomia e da gestão democrática, bem como a elaboração de mecanismos que garantam a unidade das diretrizes, na diversidade das iniciativas locais.

Por outro lado, não podemos entender que à educação caiba transformar a sociedade, atribuindo-lhe um poder demiúrgico, que hoje sabemos estar fora de seus limites de atuação e, dessa forma, assumirmos que o nosso entusiasmo, em relação aos Pioneiros, é, hoje, bem mais realista.

Cabe, portanto, aos profissionais educadores suas representações nos fóruns a que tiverem acesso, e nos conselhos e colegiados, enquanto instrumentos privilegiados de representação e intermediação entre as bases e os níveis decisórios, a abertura de novos tipos de canais de comunicação que venham a conferir legitimidade ao processo democrático necessário à construção da cidadania, através da ampliação de oportunidades de participação e de diálogo.

BIBLIOGRAFIA

- LAPA, José Roberto do Amaral. *O antigo sistema colonial*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. "Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5540/68 e 5692/71." In: Walter Garcia. *Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3ª edição, São Paulo, MacGraw-hill, 1978. p.174-194.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 3ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 1970.

Escola e Cidadania

Marisa Lopes da Rocha

Professora do Instituto de Psicologia da UERJ, Doutoranda em Psicologia Clínica na PUC de São Paulo.

A escola, enquanto instituição educativa, pode ser entendida como um conjunto de práticas sociais, através das quais pretende informar e formar sujeitos adequados à estrutura geral da sociedade.

Tais práticas concernem a formas de relações sociais atravessadas por valores e princípios vinculados a modelos que na nossa cultura se organizam a partir do Renascimento e que privilegiam a racionalidade, a integração, a identidade e a hierarquia. Segundo Michel Foucault, vivemos em uma sociedade que constrói sujeitos através de mecanismos que favorecem a multiplicação de produções unívocas. Isto significa que agenciamentos partem de diversos pontos do social, mas apresentam a mesma lógica, o mesmo sentido. A burocracia reificante instituída estabelece um regime de temporalidade e uma conseqüente organização do espaço que facultam a circulação de ações, emoções e pensamentos aprisionados na ordem da moral e da razão eficiente, codificadas na economia capitalística. Segundo Guattari, a máquina capitalística não se restringe ao sistema capitalista, mas refere-se à produção de equivalências que reduz as diferenças a um denominador comum e

que ocorre ao nível de qualquer sistema sócio-político e econômico.

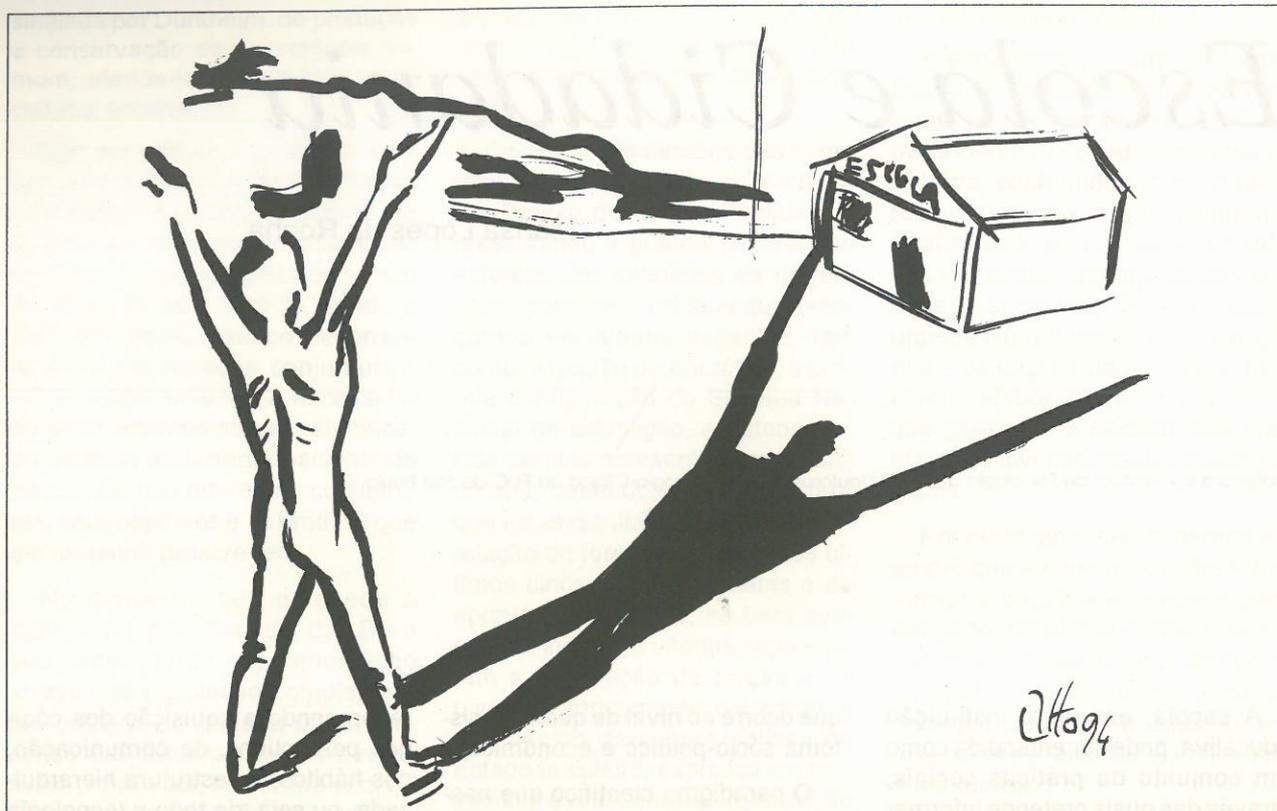
O paradigma científico que nasce no século XVIII entende o universo como ordem, equilíbrio e integração da natureza e também da vida social. A sociedade deve buscar com técnica e eficiência a racionalização dos meios, tendo como fim o seu desenvolvimento. O homem que esta perspectiva projeta apresenta um tipo de subjetividade onde o eu constitui uma unidade totalitária, uma essência que deve ser preservada da desintegração, através de uma consciência que o defende dos perigos do movimento, do desconhecido, do incomum. E o conhecimento teórico construído no bojo desses princípios e valores apresenta sua consistência no empirismo e na lógica dedutiva, processos definidores das causas e dos efeitos que darão garantia de alcance da Verdade.

Como pensar a cultura e as práticas escolares, a atualização de determinados tipos de territórios educacionais que produzem um certo modo de subjetivação?

Enquanto instância produtora de subjetividade, a escola inicia a criança no sistema de representação e valores constitutivos do social,

favorecendo a aquisição dos códigos perceptivos, de comunicação, dos hábitos, da estrutura hierarquizada, ou seja, de toda a tecnologia que constrói, na coletividade, as relações instituintes dos processos grupais. A inserção da criança nos diferentes códigos de poder significa a formação de mais um agente produtor e reproduzidor da semiótica dominante. Todas as instituições sociais contribuem para este fim, mas, sem dúvida, a escola e a família têm uma tarefa preponderante na iniciação da criança a um certo tipo de lei e de disciplina. Esta perspectiva interfere mesmo nas crianças que têm a rua como o principal lugar de formação e isto se deve ao fato da escolarização e da educação familiar serem consideradas os parâmetros para a legalização e normalização do indivíduo na sociedade.

Durante a etapa de conformação das grandes aglomerações urbanas, serão os poderes disciplinares que se evidenciarão como os mais eficazes mecanismos gerais de controle. A ordem disciplinar não governa as forças para reduzi-las, mas para multiplicá-las e utilizá-las nos aparelhos jurídico, escolar, industrial. A fabricação deste novo cidadão precisa dissociar suas for-



ças, ou seja, aumentar sua capacidade de produção e diminuir suas forças políticas. Para Guattari, a subjetividade capitalística não é produzida no sentido de uma regularização mas constitui-se em uma usinagem acionada pela mídia. O que ocorre nas instituições é um constante reequilíbrio do universo das semióticas capitalísticas, onde as diversas práticas têm os critérios idênticos e convergem para sentidos homogêneos, unívocos, ajustando uns aos outros.

Nossa perspectiva é de que a escola deveria produzir dispositivos que funcionassem como intercessores no processo de construção de outros modos de subjetivação, favorecendo a criação/recriação da existência. A subjetivação que as práticas educativas contemporâneas vêm produzindo caminham no sentido do enfraquecimento da vontade de potência e da efetuação de encontros potencializadores de devires, despotencializam a maquinica da invenção, do movimento, dando à vida escolar características de

apatia, de sensação de impotência de criar.

A manutenção do equilíbrio e da organização do sistema geral demanda a homogeneidade e o desejo do indivíduo, entendido como máquina de produção do movimento, do inusitado, deve tradutibilizar-se nos vários papéis que desempenha, agenciando-se a partir de qualquer ponto do social na composição da ordem capitalista, como observa Guattari. Para isso, a tecnologia pedagógica trabalha no sentido da formação do homem da moral em detrimento do homem da ética. Retomando os estóicos, Fuganti estabelece que a diferença fundamental entre moral e ética é que a moral prescreve um modelo ideal e perfeito de ser e de agir, naturalizando formas de vida em nome de uma normalidade e de um Bem transcendental, enquanto a ética é um saber construído nas práticas, é um pensar e um agir na perspectiva de um corpo atravessado por potências. Os estóicos fundam uma microfísica e uma ética que constituem potências ativas que surgem

dos próprios corpos para coordenar a própria vida, em contraposição ao pensamento metafísico da representação e da moral, que tem um código externo que subjugava o homem. Na ética não existe o Bem e o Mal como prescrições apriorísticas, como formas absolutas, mas sim entendimentos imanentes às relações e que, portanto, dependem dos corpos que se encontram. A importância da ética está justamente na potência de selecionar os encontros que fortalecem e desviar daqueles que possam enfraquecer a capacidade de atualização de devires.

A construção de uma ética depende do pensamento. A seleção dos encontros advém do entendimento e da potência dos corpos para avaliar e interpretar a qualidade das relações produzidas. Embora os acontecimentos ocorram na superfície, abrem caminho para o transbordamento da profundidade dos corpos. O entendimento constitui o modo como um afeto pode se atualizar. Pensar, então, é problematizar as relações afetivas,

ou a maneira de ser dos afetos e escolher a forma de efetuação que possibilite ser bem-sucedido, ou seja, expandir-se ao grau máximo de sua potência máxima.

Em seu texto *Cidadania e Alteridade*, Suely Ronik estabelece que a subjetividade do homem da moral é tutelada pelo terror, pois se estrutura na fantasia de uma suposta unidade e vive a instabilização das mudanças constantes como um risco de desintegração. Esta perspectiva de uma identidade harmônica é então construída sobre uma dupla exclusão: da alteridade (capacidade de afetar e de ser afetado) e da processualidade da existência. O que este homem destitui é a capacidade de apreender o além das formas constituídas e visíveis, ficando restrito à consciência. Esta só alcança os efeitos dos acontecimentos, e em sua busca de compreendê-los, de controlá-los, transforma o efeito em causa, reificando-o. Deste modo, o que num determinado contexto não funcionou, constituindo um mal encontro, é avaliado pela consciência como o Mal e, assim, através de sucessivas categorizações dos acontecimentos, constroem no homem da moral-em-nós uma tabela que lhe serve de a priori no julgamento da realidade. Este homem se defende do inusitado, recusando a positividade do caos e constituindo fantasmas pelo pânico de perder a suposta integração. O caos nada tem a ver com desordem pois esta é julgada em relação a uma ordem preestabelecida e o caos é o campo do invisível, do virtual, onde se dão os encontros produtores de devires múltiplos.

Já a subjetividade do homem da ética tem como perspectiva um eu que está sempre se criando, sendo sua essência pura processualidade, diferença, estranhamento. Este é o homem que problematiza os acontecimentos, vive o interstício das causas e efeitos, enfrentando os obstáculos como experiências. Como afirma Rolnik, o homem da ética-em-nós produz o produto e

seu pensamento está a serviço da expressão, não se restringindo à consciência. Enquanto o compromisso do homem da moral é o de cumprir as prescrições estabelecidas nos hábitos, nas leis e no código da sociedade, o compromisso do homem da ética vai além, à medida que se implica na discussão da vida com a perspectiva de melhorar as condições da existência.

Esses dois homens estão em constante luta dentro de nós, produzindo múltiplas formas de ser a cada momento, o homem da moral-em-nós nos dá a medida da vida em sociedade, enquanto o homem da ética-em-nós nos possibilita recriar a vida escavando dentro de nós virtualidades. O problema é quando prepondera o homem da moral reificando e empobrecendo a existência individual e coletiva.

A escola considerada em sua dimensão molar, onde analisamos sua perspectiva macropolítica, constitui um aparelho de captura do inusitado, do sensível em função da valorização da cultura estabelecida, das relações hierárquicas de transmissão do saber, da preservação de poderes e do status quo, e, neste sentido, mesmo quando apresenta novas tecnologias, atua na elaboração das equivalências imprimindo uma temporalidade que estrutura espaços e ordens produtoras do mesmo modo de subjetivação. O homem da moral-em-nós encontra na instituição escolar uma estrutura político-social e econômica muito bem definida para sua prevalência.

Mas a escola também pode ser compreendida na sua dimensão molecular, dimensão das intensidades e de engendramento dos devires, onde a perspectiva micropolítica é enfatizada. Este não é o nível das linhas, mas das entrelinhas. Aqui, o desejo encontra linhas de fuga, a criação de formas de se expressar e as relações e as práticas podem constituir-se como resistência ao processo de serialização e de reificação. Este é o lugar de cada escola na sua singularidade, afir-

mando outras maneiras de ser, processos de diferenciação, através da construção de seus próprios tipos de referência ante os fatores em jogo em cada situação. O desafio é a criação constante de dispositivos que facultem novos agenciamentos e outros modos de subjetivação.

Este não é um projeto fácil, uma vez que as máquinas de homogeneidade ganham vida através dos nossos hábitos, das nossas ações, dos nossos bloqueios, enfim, do homem da moral que vive em nós. Deste modo, modificar a realidade educacional é, necessariamente, transformar-se individual e coletivamente e abrir espaço para a criação, para o nosso homem da ética, para um devir-outro.

BIBLIOGRAFIA

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. História das violências nas prisões*. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FUGANTI, Luiz Antonio. "Saúde, desejo e pensamento". *Saúde e loucura* 2. São Paulo, Hucitec, 1990, pp 19-82.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- _____. *As três ecologias*. 2.ed. Campinas, Papius, 1990.
- _____. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, 34, 1992.
- LOURAU, René. *Sociólogo em tempo Intelto. Análise institucional e pedagogia*. Lisboa, Estampa, 1979.
- PELBART, Peter P. "Ecologia do invisível" *Boletim de novidades do centro de psicanálise da Livraria Pulsional*. São Paulo, Pulsional, 1992, pp 9-10.
- RODRIGUES, Heliana de B.C., LEITÃO, M. Beatriz S. e BARROS, Regina D.B. de (orgs). *Grupos e Instituições em análise*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.
- ROLNIK, Suely. "Subjetividade e história". Apresentação na mesa-redonda no curso de psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, 17/09/92 (mimeo).
- _____. "Cidadania e alteridade". Palestra proferida na mesa-redonda *Cidadania e Alteridade* no IV Encontro Regional de Psicologia Social, ABRAPSO, São Paulo, 30/05/99 (mimeo).

O GATT

e a Nova Ordem Internacional

(ou o GATTO que virou Tigre)

Ivan de Araujo Medina

Professor da Faculdade de Engenharia da UERJ, Graduado em Engenharia Cartográfica pela UERJ.

O General Agreement on Tariffs and Trade - GATT surgiu de uma conferência internacional em 1947, tendo o seu Secretariado dado início às suas atividades em 1948, com o objetivo declarado de reagir ao protecionismo predominante no período compreendido entre as duas Guerras Mundiais para *"regular o comércio internacional com o propósito de restaurar o livre-comércio e fazer respeitar o princípio da liberdade comercial"*.

Para cumprir seus objetivos, o GATT adotou organização institucional que permite a efetivação dos seus princípios, a verificação das suas aplicações e a resolução de litígios entre partes. Dessa forma, se apresenta não só como Acordo Internacional, como também uma Organização Internacional e, ainda, como Tribunal Internacional. Os acordos são discutidos e votados

em **Rodadas de Negociações Comerciais** e, desde a sua criação, já foram realizadas sete Rodadas, antes da atual Rodada Uruguai, a saber: Genebra (1947); Ancey (1949); Torquay (1950-51); Genebra (1955-56), "ciclo Dillon" das negociações de Genebra (1959-62); "ciclo Kennedy" das negociações de Genebra (1963-67); e "ciclo Tóquio" das negociações de Genebra (1973-79).

Até o "ciclo Kennedy", as negociações contemplaram, quase que com exclusividade, as reduções tarifárias multilaterais. Com a progressiva redução das tarifas, as barreiras não-tarifárias passaram a concentrar o maior interesse. O "ciclo Tóquio" notabilizou-se pela discussão de medidas mais eficazes no trato de práticas não-tarifárias, incluindo normas sobre subsídios e obrigações de compensação, pro-

cedimentos de licença para importação, aprovisionamento governamental, antidumping e valoração de mercadorias. Acordos referentes a laticínios, carne e aeronaves civis também foram assinados. Isto não impediu, no entanto, um notável acirramento das restrições impostas pelos países desenvolvidos às exportações dos países em desenvolvimento.

As convenções internacionais básicas da propriedade intelectual - **Paris e Berna** - deixam uma ampla liberdade legislativa aos países membros. Ainda assim, as constantes revisões por que passaram bem demonstram, além da inquestionável necessidade de adaptação à evolução dos tempos, uma inequívoca tendência para uma pretendida **homogeneização de regras e procedimentos** favoráveis aos países centrais.

As tendências atuais de mudança na aceitação internacional da propriedade intelectual buscam homogeneizar conceitos, regras e procedimentos dos diversos institutos de proteção dessa propriedade nas legislações nacionais e, desta maneira, desaguam na revisão dos acordos vigentes ou na promulgação de novos acordos, bem como na exigibilidade de cumprimento e aplicação efetiva pelos países - sujeitando-os a sanções na hipótese de descumprimento. O foro de debates e negociações dessa nova ordem é o GATT - o único organismo dotado de efetivo poder coativo, já que os institutos internacionais reguladores das propriedades industrial e intelectual não possuem as "garras" necessárias.

O lançamento da Rodada Uruguai, em setembro de 1986, marca o início de uma nova etapa nas negociações internacionais. O GATT, exorbitando o seu campo tradicional do comércio de bens, passa a intervir nos campos da propriedade intelectual, serviços de todo o gênero e investimentos relacionados com o comércio. O livre-comércio - pedra de toque do GATT - deixa de exprimir-se apenas na remoção de barreiras tarifárias e não-tarifárias, mas também passa a abarcar o que denominou "*outros fatores de competitividade*".

Outra grande novidade no desenvolvimento estratégico do GATT foi a de inter-relacionar os resultados das negociações, levadas a efeito em 15 grupos, em um único compromisso chamado *single undertaking*, sendo os seus resultados indivisíveis, não havendo mais a opção de se aderir apenas aos resultados julgados convenientes. É tudo ou nada!

As negociações sobre propriedade intelectual, na Rodada, se desenvolvem no grupo **TRADE RELATED ASPECTS OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS - TRIPs**. O projeto de acordo é de

uma dimensão e ousadia sem precedentes, não permitindo que nenhuma área relevante escape aos seus tentáculos. Ainda não se pode aferir, com razoável margem de precisão, o impacto que terá sobre as leis nacionais - se é que lhes sobrar alguma possibilidade de autonomia - e as relações comerciais, tecnológicas, industriais e culturais. Mas, por outro lado, não constitui vácuo de exaço considerá-lo como marco de uma nova ordem internacional que se avizinha e que deverá ser caracterizada pelo estabelecimento de *regiões nacionais* - o conceito de "nacionalidade" comercial, e quando não política, deverá direcionar-se para as comunidades econômicas - e *internacionais* que exercerão pressões de toda sorte para dificultar, mais e mais, o acesso e a difusão de novas tecnologias.

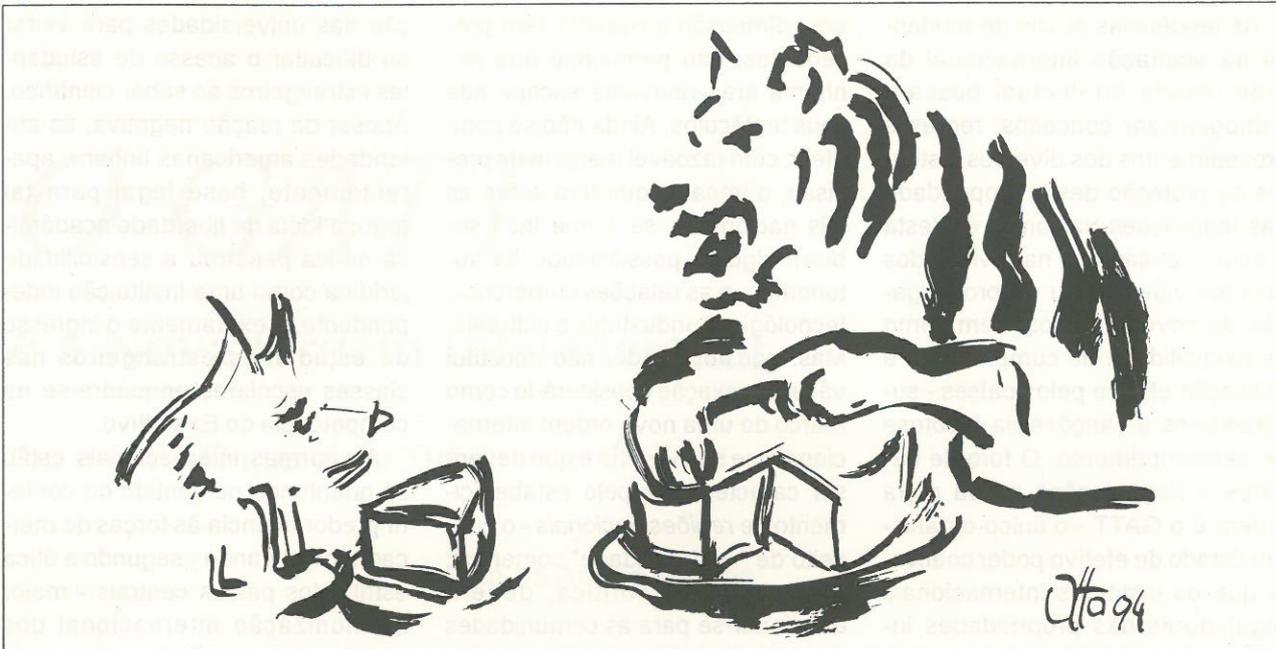
A economia mundial está sendo alterada, substancialmente, pela maturação de novas tecnologias que se traduzem em valores de comércio cada vez mais expressivos e que afetam a distribuição de renda a nível mundial em escala e velocidade que jazem, ainda, no limbo das "dificuldades cognitivas". Tal fato faz com que a estratégia dos países industrializados, notadamente os Estados Unidos, objetive evitar o surgimento de novos concorrentes nos mercados industriais, como ocorreu com o "corredor japonês". Coreia, Taiwan, Hong-Kong, Malásia e Cingapura, notabilizavam, até há bem pouco tempo, a pobreza, o analfabetismo e demais mazelas daí decorrentes. A partir de 1966, os controles de exportação de tecnologia do Governo Americano começaram a ser aplicados à atividade científica de caráter não estritamente bélico. A pressão, a princípio de caráter episódico, veio a se tornar sistemática a partir de 1980, com base no *Export Administration Act of 1979*. Em 1982, o Departamento de Estado começou a solicitar a coopera-

ção das universidades para vedar ou dificultar o acesso de estudantes estrangeiros ao saber científico. Apesar da reação negativa, as autoridades americanas tinham, aparentemente, base legal para tal rogo; a idéia de liberdade acadêmica nunca penetrou a sensibilidade jurídica como uma instituição independente, e exatamente o ingresso de estudantes estrangeiros nas classes escolares enquadra-se na competência do Executivo.

As normas internacionais estão se orientando no sentido de conferir predominância às forças de mercado, objetivando - segundo a ótica estrita dos países centrais - maior harmonização internacional dos padrões de proteção dos direitos de propriedade e de livre comércio; com a conseqüente redução da autonomia nacional para impor condições à aludida proteção.

Há, assim, uma tendência, ao que parece irreversível, para a criação de *campo homogêneo*, em que se reduziria a autonomia usufruída pelas legislações nacionais para determinar o nível dos padrões de proteção, subordinando-as e conjugando-as à pretendida *harmonização internacional*. Um dos traços mais característicos da migração das regras da Convenção de Paris para os acordos TRIPs é que os mercados serão acessados sem que os detentores da tecnologia tenham, ao menos, a necessidade de descrevê-la ou de produzir, localmente, os produtos dela derivados.

Seria ingênuo supor que o GATT - dono do garrote do comércio internacional - não viesse beneficiar, competentemente, os países de maior densidade no bem de comércio de mais alta expressão - a tecnologia. O novo marco jurídico-institucional decorrente do acordo TRIPs não deve, contudo, ser encarado como obstáculo intransponível para nossas aspirações de desenvolvimento e bem-estar social. Poderemos nos afirmar nessa



nova ordem que se avizinha, à medida que nos capacitarmos em todas as atividades do ciclo de desenvolvimento tecnológico. Para tanto, constitui pré-requisito fundamental priorizarmos a educação, a pesquisa científica, a geração de capital nacional fixo, a modernização do meio rural - indispensável para a constituição de um mercado interno forte - e adotarmos um elenco coeso de políticas de desenvolvimento econômico e social. Tratamentos cosméticos não curam disfunções endócrinas ...

A humanidade vem procurando - angustiada e, por vezes, atabalhoadamente - ao longo da história, um formato político-social que satisfaça às características fundamentais de *universalidade* e de *sustentabilidade*. Pregam alguns ideólogos modernos que tal sistema será, obrigatoriamente, derivado do "capitalismo democrático", que resulta da conjugação da democracia política com a economia de mercado.

O capitalismo democrático seria um sistema político *sustentável* porque se baseia no consenso antes que na exclusão. É *universalizável* porque não se baseia no exclusivismo religioso, nem étnico e nem em ideologias de conflito de clas-

ses. A democracia está, no entanto, longe de ser um processo linear e o seu reconhecimento como uma forma superior de gestão política teve de esperar até a débâcle do comunismo e o fim da malfadada guerra fria; decorrente da superioridade tecnológica de um dos blocos contendores e a exaustão econômico-social do outro. Não restam hoje modelos políticos convincentes alternativos à democracia.

O outro lado da equação - a economia de livre mercado - não teve trajetória diferente, vencendo dois grandes desafios coletivistas: aquele do comunismo e do nacional-socialismo e aquele outro, mais brando e igualmente ineficaz, do keynesianismo, que representou um desafio à medida que pregava a superioridade da capacidade governamental na manipulação dos agregados econômicos e na administração do mercado por meio de "sintonia fina".

Num plano mais amplo, abrangendo valores políticos e econômicos que ainda necessitam - como todo processo histórico - de extenuante e quase sempre doloroso aperfeiçoamento, despontam como idéias-chave dessa nova ordem, que tem no GATT seu arauto e seu ins-

trumento:

- I . a democracia política;
- II . a economia de mercado competitiva;
- III . a globalização dos mercados;
- IV . a criação, ou afirmação, de instituições supranacionais;
- V . o acirramento das dificuldades para a difusão tecnológica.

Nessa nova ordem interagirão, contudo, forças de agregação e de fragmentação. O fim da guerra fria proporcionou o sepultamento de diversos perigos conhecidos e deu surgimento a outros novos, tais como: a ambivalência do despontar de blocos comerciais e o vertiginoso alargamento das já contundentes e inadmissíveis diferenças do chamado primeiro mundo para o restante do planeta.

A ambivalência decorre de que, se de um lado, esses blocos ensejam uma integração regional nunca dantes concebida, de outro, interferem com os tradicionais canais de comércio multilateral. Primeiras indagações:

- O pretendido resultado da efetiva criação de livre-comércio não é sobrepujado, de longe, pelo efeito de *desvio de comércio*?

- As antigas barreiras tarifárias e não-tarifárias não parecem gato

amestrado diante do tigre dente-de-sabre formado pelas novas proposições do GATT - notadamente as TRIPs - e pelas barreiras técnicas expressas por exigências cada vez mais sofisticadas de certificação, onde as ISO 9000 não passariam de um leve exercício de aquecimento ?

- O comércio entre blocos de nações tolerará erros de gerência e "atitudes de interferência" com que grau de indulgência ou de retaliação ?

O Japão, em termos atuais, gigante econômico e anão militar, virá a transformar-se em potência bélica de peso incalculável se, vencidos os receios de parte a parte, conseguirmos integrar o colosso chinês ao seu consórcio comercial. Que consequências advirão das inevitáveis tentativas da CEE e do NAFTA em impedir tal aliança ?

Que saída negociável existe para o protecionismo agrícola europeu ?

Um paradoxo importante dessa versão de capitalismo democrático que pretende ditar a nova ordem mundial é que a globalização dos mercados, tal como atualmente proposta, não satisfaz ao preceito de *sustentabilidade*, já que implica na exclusão daqueles não dotados de tecnologia, como também não atende ao requisito de *universalidade*, por resguardar, apenas, os interesses dos mais ricos. O "fosso de pobreza" tenderá a um agravamento acelerado. É de se esperar uma crise cambial de graves proporções. Este cenário sugere outras indagações, não menos angustiantes que as precedentes, tais como :

- Haverá solução para os hoje já quase intratáveis problemas africanos ?

- Que acontecerá com os "novos pobres" derivados do desmantelamento do império soviético ?

- O que ocorrerá com a esmagadora maioria dos países latino-americanos ?

- O que ocorrerá, quando da

exaustão ou da substituição do combustível fóssil, com os países árabes ?

Como vemos, estamos nos debruçando com questões estratégicas de extrema complexidade e gravidade, que exigem compromisso maior com o futuro que propriamente com o presente, as quais impõem às respostas as marcas incontestáveis da competência e da urgência. É de suma importância que, em havendo quadro de infecção generalizada, não se cometa a impropriedade de se tratar, exclusiva ou privilegiadamente, da febre...

"Os povos normalmente educados aprendem com a experiência própria; os povos bem educados aprendem com a experiência alheia e com a própria; e os povos ignorantes, mal educados, não aprendem nem com a experiência alheia nem com a própria".

Otto Von Bismarck

BIBLIOGRAFIA

Amorim, C.; *A propriedade intelectual nas negociações comerciais multilaterais do GATT (Rodada Uruguai)*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 29-33.

Anjaria, S. J.; *Um novo ciclo de negociações no comércio mundial*, Finanças e Desenvolvimento, junho, 1986, p. p. 2-6.

Barbosa, A. L. Figueira; *Paradoxos atuais da propriedade intelectual e o novo paradigma tecnológico*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 34-39.

_____; *Tecnologia como variável de transferência de fundos*, Anais do IV

Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 332-344.

Barbosa, Denis B.; *Restrições legais ao acesso do Brasil a bens e serviços de tecnologia avançada*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 161-176.

Brick, E. S. e Longo, W. P.; *Entraves ao acesso à tecnologia*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 320-330.

Ferrer, A.; *Technological development and the national economy*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 113-116.

Guimarães, S. P.; *Desenvolvimento tecnológico e economia*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 121-125.

_____; *Competitividade tecnológica e monopolização de mercados*, Anais do IV Seminário Internacional de Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro, 1992, p. p. 345-361.

Longo, W. P.; *Ciência e tecnologia : evolução, inter-relação e perspectivas*, Anais do IX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, vol 1, 1989, p. 42.

_____; *Desenvolvimento científico e tecnológico : consequências estratégicas e perspectivas*, Escola Superior de Guerra, CAESG, Rio de Janeiro, 1991.

Paulinyi, E. I.; *Ciência e tecnologia e decisões políticas*, Escola Superior de Guerra, LS 21-86, Rio de Janeiro, 1986.

Pereira, L. V.; *Breve histórico da criação e evolução do GATT*, Revista do IRB, Rio de Janeiro, 52 (257) jul/set, 1991, p. p. 12-16.

Cidadania:

Educação para o trabalho ou trabalho para educação?

Yara Maria Pereira

Pedagoga, Vice-Diretora da Equipe Técnico-pedagógica (ETP) do Colégio Metalúrgico do Rio de Janeiro.



O perverso modelo econômico implantado no Brasil há quase três décadas - excludente, concentrador de riquezas, liberador de mão-de-obra, baseado no capital intensivo - é um dos principais fatores causais da estarrecidora crise social que perpassa quase todos os segmentos do país.

Essa crise expressa-se também na incontrolável inflação que assola a nação, proporcionando aos segmentos privilegiados os benefícios dela decorrentes, e que foram assim expressos por Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda: "os banqueiros, os empresários repassam para os preços, a classe média alta se defende comprando

dólar e aplicando no Fundão. O prejuízo fica com o assalariado" ¹, que paradoxalmente financia através de seu trabalho esse estado de coisas.

Os últimos acontecimentos da Candelária e de Vigário Geral levariam à tona procedimentos há muitos anos denunciados pela imprensa democrática quando somente a ponta do "iceberg" aparecia em virtude da vigência do Estado autoritário que tantas seqüelas deixou.

Nunca será demais lembrar os eventos da Candelária pois o que aconteceu na noite de 22 para 23 de julho próximo passado em pleno centro financeiro do Rio de Janeiro só pode ser considerado como uma chacina, uma matança coletiva de crianças indefesas, planejada fria e calculadamente e executada com requintes de perversidade. ²

Os episódios ocorridos na favela de Vigário Geral tem início na madrugada do dia 29 de setembro passado, quando, em plena praça pública, quatro militares da Polícia Militar do Rio de Janeiro que se deslocavam num veículo de sua Corporação foram mortos com disparos provenientes de armas sofisticadas tecnologicamente e de calibre privativo das Forças Armadas. Na madrugada do dia seguinte, uma segunda-feira, a favela é invadida por cerca de trinta homens mascarados, vindos de várias direções, assassinando vinte e uma pessoas, sendo vinte adultos trabalhado-

res e uma jovem estudante. Essas pessoas se encontravam ou transitando pelas ruas, ou junto ao balcão de um bar ou dormindo em suas residências. ³

Hoje, a opinião pública manipulada pela mídia sobressalta-se com suas conseqüências, tais como o menor abandonado - tratado eufemisticamente de "meninos de rua" - e os assassinatos permanentes perpetrados pela "indústria da morte" sobre as populações mais pobres - consideradas "carentes"- habitantes das favelas.

No entanto, em pouco tempo, estrategicamente a classe dominante, utilizando as instituições sociais que, num sistema social como o nosso, estão direta ou indiretamente a seu serviço, partiu para ações falaciosas e diversionistas destinadas a confundir a população, principalmente as classes médias.

Nasceram então campanhas para "salvar" o "menino de rua"; para doar alimentos a fim de saciar a fome dos 32 milhões de brasileiros que vivem à margem do sistema social na condição de miséria absoluta; mobilizar todas as instituições sociais no sentido de encontrar uma resposta para problemas tão antigos...

Sabe-se, porém, que a causa maior da existência do "menor de rua" é o maior marginalizado numa estrutura fundiária arcaica e que despeja anualmente nas grandes e

médias cidades brasileiras centenas de milhares de colonos expulsos do latifúndio por força da aplicação de tecnologias agrícolas liberadoras de mão-de-obra e que vão engrossar os "cinturões de pobreza" dos centros urbanos, inviabilizando quaisquer procedimentos sérios nos setores em que essas populações mais necessitam de atendimento imediato, quais sejam: habitação, educação, saúde e trabalho.

Na área da educação, as universidades oficiais estão a se preocupar, através de conferências, simpósios e seminários, com o binômio educação e trabalho.

Todavia, observa-se que ocorre uma tendência para a concretização de uma abordagem, mais uma vez conservadora, destinada às populações pobres e que teriam suas reivindicações voltadas para o trabalho atendidas, através da oferta de cursos profissionalizantes.

Essas estratégias das elites não são novas; pelo contrário, encontram suas origens no Estado Novo, à medida que o empresariado, já naquela época, conhecendo a incompetência da escola propedêutica tradicional, implantou instituições de treinamento e de verdadeiro adiestramento de mão-de-obra qualificada e formada ideologicamente para ajustar-se à fábrica de acordo com os interesses do patronato. ⁴

1. CARDOSO, Fernando Henrique, in *Jornal do Brasil*. Política e Governo. 03/out/93.

2. BRASIL. *Revista Veja*. A chacina das crianças da Candelária. Ano 26, no. 30. 28/jul/93. p.16.

3. BRASIL. *Revista Veja*. O rosto da barbárie. Ano 26, no. 36. 08/set/93. p.18.

4. BRASIL. Decreto-Lei 4048 de 22/01/42 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Decreto-Lei 4073 de 30/01/42, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino técnico profissional às classes menos favorecidas (art. 129).

Há que se ressaltar a existência até hoje dessas instituições - SENAI, SENAC, SESC e SENAR - onde o operário, como força de trabalho de um mercado limitante e limitado, aprende a vender o seu trabalho como se ele fosse "uma coisa", uma "mercadoria" o que provoca o estado de pobreza em que vive a maioria da população assalariada desse país.

Por outro lado, é inquestionável o fato de que cada vez mais segmentos importantes da classe média assalariada, trabalhando no setor terciário, sofrem um processo de empobrecimento de seus rendimentos...

As observações acima permitem a conclusão de que as propostas até hoje publicadas são tendenciosas e arditosamente equivocadas, à medida que, caso sejam efetivadas - e temos dúvida dessa efetivação - correm o risco de se transformarem em procedimentos preservadores de estruturas sociais injustas, dando, pois, uma falsa resposta a alguns dos mais graves problemas que inviabilizam o desenvolvimento social do Brasil.

Essa crítica pode se constituir num novo pensar e agir; numa proposta operária para a classe operária, qual seja, propiciar o ensino de qualidade como o existente nas melhores escolas, mas com acesso a todos que dele necessitam, acrescido de uma competente preparação técnica que permita o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Esse projeto não se esgota somente através de estratégias que venham a atingir esses pontos fulcrais.

Há que se enfatizar que somente pela conscientização política desse alunado será possível que o operário brasileiro assim formado não

se considere uma "mercadoria" que, através de seu trabalho, recebe um salário indigno, mas que passe a negociar com o empresariado o que sabe, o que produz e para quem produz. E essa "praxis" escolar irá preparar o aluno para a "praxis" de um verdadeiro cidadão: torná-lo consciente e praticante de uma cidadania que o faça instrumento de luta por melhores condições de vida e de trabalho; não somente na fábrica e no sindicato, mas também na família, na comunidade, na empresa e até no próprio Estado, através de uma representação política que defina uma ética e uma justiça social voltadas para a construção de uma sociedade mais justa.

Quanto à escola operária - que deverá ser o que se conceitua como "a escola única" - deve preocupar-se em levar o aluno a tomar consciência dos riscos e benefícios da ciência e tecnologia à medida que procedimentos patronais enfatizam a relevância da polivalência operária, ou seja, uma atividade que apresente uma variedade de ajustamentos a uma série de tarefas, viabilizando, para o empresário, uma administração mais científica do tempo utilizado pelo trabalhador na produção.

Essa proposta visa a racionalização do trabalho operário, com objetivos instrumentais e pragmáticos voltados para o aumento de sua produtividade.

A polivalência, portanto, fundamentalmente, não atende aos interesses do trabalhador, pois o desconhecimento da ciência permanece e é por ele considerado como sendo um assunto que não é de sua alçada. É, portanto, mais uma estratégia patronal voltada para a alienação do trabalhador.

Em contraponto, há uma ivisão mais consentânea com a realidade

concreta do aluno-trabalhador: a qualificação politécnica que se torna um procedimento pedagógico assaz competente para a consecução desse objetivo, além de uma preparação para a cidadania.

A politecnicidade viabiliza o domínio da técnica através da compreensão, necessária mas não suficiente, teórico-prática dos fundamentos das ciências contemporâneas; dos princípios tecnológicos que expressam o seu uso no emprego de materiais; de métodos de trabalho, além do conhecimento dos princípios da organização do trabalho e, principalmente, de sua gestão social voltados para atender a condição humana do humano na complexidade da vida humana.

É claro que não terão menor eficácia as ações individuais de trabalhadores pertencentes às classes dominadas, na medida em que são desorganizadas politicamente e ideologizadas através dos aparatos de inculcação a serviço da classe dominante.

Para encontrar soluções verdadeiras e definitivas, faz-se necessário, além de outras, que as ações educativas sejam concomitantemente discutidas e retrabalhadas nos sindicatos.

Essa seria uma verdadeira resposta a algumas das questões que assaltam os brasileiros: o "menor abandonado" e as chacinas de menores e de trabalhadores pertencentes às populações faveladas.

Envelhecimento Populacional no mundo e no Brasil.

Renato P. Veras

Professor do Instituto de Medicina Social - IMS /UERJ, Coordenador da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI - UERJ),
PhD em Saúde e Medicina Pública pela Guy's Hospital de Londres.

O que é envelhecimento?

Velhice é um termo impreciso, e sua realidade difícil de perceber. Quando uma pessoa se torna velha? Aos 50, 60, 65 ou 70 anos? Nada flutua mais do que os limites da velhice, em termos de complexidade fisiológica, psicológica e social. Uma pessoa é tão velha quanto suas artérias, seu cérebro, seu coração, seu moral ou sua situação civil? Ou é a maneira pela qual outras pessoas passam a encarar estas características que a classifica como velha?

Não é possível estabelecer conceitos universalmente aceitáveis e uma terminologia, também, globalmente aceitável para o envelhecimento. Inevitavelmente, há conotações políticas e ideológicas associadas ao conceito, que pode ser melhor visualizado dentro de sociedades específicas. Culturalmente definida, a velhice deve ser certamente percebida, diferentemente, em um país com uma expectativa de vida, ao nascer, de 37 anos, tal como em Serra Leoa, quando comparada à maneira pela qual é percebida em outro, outro como o Japão, cuja expectativa de vida, ao nascer, é de 78 anos. Em uma cidade onde as pessoas vivem em favelas superpovoadas, a velhice será uma experiência distinta, se comparada à vivenciada em uma cidade de casas luxuosas. A despeito disto, em nome da comparabilidade de dados, será utilizada uma abordagem cronológica, neste artigo, para definir a população idosa. Um ponto de corte de 60 anos é sistematicamente em-

pregado, em países de terceiro mundo, para definir os "idosos", e será usado neste texto. A fim de observar as diferenças entre as faixas etárias, serão usadas três subfaixas: de 60 a 69 anos, uma faixa de "jovens idosos"; de 70 a 79 anos, uma faixa de "meio-idosos"; a partir de 80 anos, uma faixa de "idosos velhos"¹. No Brasil, os primeiros dois grupos são numericamente importantes (como se pode ver na tabela 1). No entanto, a proporção do grupo dos mais idosos é a que mais cresce, à semelhança dos países do primeiro mundo. Atualmente, sobretudo nos países desenvolvidos, a faixa etária acima dos 80 anos é objeto de muitos estudos, devido aos altos custos do atendimento, ao alto risco de doenças e ao drástico aumento recente dos números.

Envelhecimento cronológico versus funcional

O conceito de capacidade funcional é particularmente útil no contexto do envelhecimento. Envelhecer, mantendo todas as funções, não significa problema, quer para o indivíduo ou para a comunidade; quando as funções começam a se deteriorar é que os problemas começam a surgir. O conceito está intimamente ligado à manutenção de autonomia, que pode ser mais bem compreendido, através de um exemplo: a vida de um homem idoso que tenha sofrido um acidente vascular cerebral (deixando algumas seqüelas moderadas) passará, naturalmente, por uma verdadeira revolução, caso se torne viúvo. Suponhamos que tal ho-

1. Os falantes de línguas latinas usam a expressão Terceira Idade para designar os idosos. Esta expressão tem origem no francês para o título de les universités du Troisième Age. Agora os franceses estão usando o termo Quarta Idade para a faixa etária acima de 80 anos.

Tabela 1: População por grupo de idade no Brasil, 1950 - 2025

População em milhões						
	0 - 14	15 - 59	60 - 69	70 - 79	80 e mais	total
1950	21 696	27 928	1 451	545	209	51 944
1960	29 912	36 849	2 190	850	290	70 191
1970	39 131	49 108	3 007	1 225	485	93 139
1980	45 461	66 197	4 475	2 147	593	119 003
2000	56 988	108 147	8 229	4 620	1 503	179 487
2025	60 571	151 356	19 673	10 537	3 672	245 809

Fonte: IBGE, 1983

mem viva só e não saiba cozinhar; sua situação o tornará imediatamente dependente, a ponto de ter que se considerar sua transferência para uma instituição, caso não seja possível mobilizar recursos comunitários que possam mantê-lo em sua própria moradia. Se ele passa a contar com a ajuda de alguém que venha à sua casa, diariamente, preparar sua comida, seu estado de dependência permanece inalterado, embora ele tenha recuperado sua autonomia. O mesmo se pode dizer de uma pessoa idosa com grau severo de artrite; sua situação chega a tal ponto que sua autonomia fica severamente comprometida, pois ela não pode mais, por exemplo, usar o banheiro que está no segundo andar da moradia. Se suas condições econômicas permitem a construção de um banheiro no primeiro piso, sua autonomia é imediatamente restabelecida, possibilitando-lhe permanecer vivendo na comunidade.

Na velhice, a manutenção de autonomia está intimamente ligada à qualidade de vida. Portanto, uma forma de se procurar quantificar a qualidade de vida de um indivíduo é através do grau de autonomia com que o mesmo desempenha as funções do dia a dia que o fazem independente dentro de seu contexto sócioeconômico-cultural. Sob o ponto de vista prático, há várias formas de se medir tais funções; fundamentalmente através do desempenho de atividades diárias; por exemplo, a autonomia de um idoso que vive em uma grande cidade de um país desenvolvido pode ser medida através de sua capacidade de cuidar de si próprio (higiene pessoal, preparo de refeições, capacidade de fazer suas próprias compras, manutenção básica da casa, e outras). Já para um idoso que vive em uma zona rural de um Terceiro Mundo, autonomia pode significar algo muito mais complexo, tal como a capa-

cidade de realizar trabalho físico pesado na lavoura. Nesse sentido, portanto, o conceito de envelhecimento cronológico passa a ser de relevância muito menor do que o conceito de envelhecimento funcional. As dificuldades em operacionalizar tal conceito são, naturalmente, inúmeras. No entanto, sob o ponto de vista de planejamento, a abordagem funcional é a mais importante e, conseqüentemente, uma área de crescente interesse para pesquisa. Há ainda que se ressaltar que, em decorrência das precárias condições de vida nos países subdesenvolvidos, o envelhecimento funcional precede o cronológico, e, muitas vezes, de maneira bastante precoce. Um operário que passa 20 ou 30 anos trabalhando em condições ambientais adversas, desempenhando atividades físicas muito além de sua própria força, mal nutrido, sem condições adequadas de lazer, enfrentando todo o estresse de uma grande metrópole do Terceiro Mundo, sem condições de moradia adequadas e submetendo-se a várias horas, por semana, a sistemas de transporte urbano totalmente impróprios, ao chegar aos cinquenta anos, já estará funcionalmente envelhecido. O mesmo se pode dizer de uma mulher aos quarenta anos, após oito, dez gestações a termo, longos períodos de lactação, mal alimentada, sem descanso na incessante tarefa de cuidar dos filhos, da casa e, muitas vezes, com co-responsabilidades financeiras na família. Nos países do Terceiro Mundo, envelhecimento pode preceder, em muito, a barreira artificial dos sessenta ou sessenta e cinco anos.

Uma pergunta que poderá ser feita pelos que vierem a ler este trabalho é: "Por que escrever um artigo sobre pessoas idosas em um país jovem?" A resposta é simples: o Brasil já possui uma grande população de idosos, e sabe-se muito pouco a seu respeito. Além

Tabela 2: Evolução da população de 60 anos ou mais, nas várias regiões do mundo, 1980 - 2025.

Regiões	População idosa milhões			População idosa porcentagem	
	1980	2000	2025	1980	2000
Mundo	371	595	1 135	8.3	9.7
Regiões mais desenvolvidas	173	234	329	15.2	18.3
Regiões menos desenvolvidas	198	362	806	6.0	7.5
África	23	42	98	4.9	4.8
América Latina	23	42	96	6.4	7.6
América do Norte	39	47	82	15.4	15.7
Leste da Ásia	92	162	323	7.8	11.0
Sul da Ásia	74	142	321	5.3	6.8
Europa	82	102	131	16.9	19.8
Oceania	3	4	7	11.5	12.6
<i>Brasil</i>	7	14	32	5.8	7.8

Nota — As regiões mais desenvolvidas incluem: América do Norte, Japão, Regiões da Europa, Austrália-Nova Zelândia e a antiga União Soviética. As Regiões menos desenvolvidas incluem: África, América Latina, China, Ásia Oriental, Sul da Ásia, Melanésia e Micronésia, Polynésia.
Fonte: UNO, DIESA, Periodical on Ageing, 1985.

disto, este não é um fenômeno isolado.

Desde a década de 80, a maioria dos idosos vive em países do Terceiro Mundo, fato ainda não apreciado por muitos que continuam associando velhice a países mais desenvolvidos da Europa ou da América do Norte. Projeções demográficas indicam que, de 1980 até o final do século, cerca de três quartos do aumento da população idosa ocorrerão em tais países (Tabela 2), fazendo com que este seja o grupo etário que mais crescerá na maioria dos países menos desenvolvidos. Na América Latina, entre 1980 e o ano 2025, deverá ocorrer um aumento de 217% da população total (de 362,1 para 786,6 milhões), enquanto que o aumento da população acima de 60 anos será de 412% (de 23,3 para 96,2 milhões); ou seja, duas vezes maior que o percentual de aumento da população como um todo. A longo prazo, as perspectivas são ainda mais impressionantes. A Tabela 3 mostra os aumentos das populações idosas em países que terão 16 milhões ou mais

de pessoas acima de 60 anos no ano 2025, comparadas com as populações da mesma faixa etária em 1950. Entre os 11 países com as maiores populações de idosos daqui a quarenta anos, oito situam-se na categoria de países em desenvolvimento, de acordo com os critérios atuais. Haverá, portanto, uma substituição: as grandes populações idosas dos países europeus cedendo lugar às dos países mais jovens como a Nigéria, Brasil ou Paquistão. Em termos práticos, o aumento é sem precedentes. Por exemplo, no Brasil, o aumento da população idosa será da ordem de 15 vezes, entre 1950 e 2025, enquanto o da população como um todo será de não mais que 5 vezes no mesmo período. Tal aumento colocará o Brasil, no ano 2025, com a sexta população de idosos do mundo em termos absolutos.

O envelhecimento da população mundial é um fenômeno novo, ao qual mesmo os países desenvolvidos ainda estão tentando se adaptar. O que era, no passado, uma marca de alguns poucos países pas-

sou a ser uma experiência crescente em todo o mundo.

Atualmente, os pesquisadores reconhecem que os avanços médicos contribuíram para o aumento da expectativa de vida da população; todavia, a razão principal para essa ampliação está associada à elevação da qualidade do nível de vida. Apesar de muito longe do ideal, se compararmos a situação atual com a de quarenta ou sessenta anos atrás, percebe-se uma melhoria nutricional, elevação dos níveis de higiene pessoal, melhores condições sanitárias em geral e, particularmente, condições ambientais no trabalho e nas residências muito mais adequadas que anteriormente.

No Brasil, esse conjunto de fatores levou a uma acentuada redução nas taxas de mortalidade, particularmente nos primeiros anos de vida. Entretanto, mais do que a diminuição da mortalidade, a explicação para o crescimento da população do grupo etário de mais de sessenta anos está na drástica redução nas taxas de fecundidade, principalmente nos centros urbanos. No Brasil, as razões para a mudança do padrão reprodutivo são várias. De um lado, fruto do intenso processo de urbanização da população, há uma necessidade crescente de limitação da família, ditada pelo *modus vivendi*

dos grandes centros urbanos (principalmente em um contexto de crise econômica), caracterizado, entre outras coisas, por uma progressiva incorporação da mulher à força de trabalho, e também pelas mudanças de padrões socioculturais decorrentes da própria migração e da ação massificadora dos meios de comunicação (sobretudo a televisão), que, por sua vez, veiculam um padrão de vida caracterizado, principalmente, por famílias pequenas. Associada a esse contexto, pode-se observar uma crescente difusão de meios contraceptivos no Brasil.

A conjugação desses fatores se expressa, a médio prazo, numa significativa mudança do "padrão demográfico" do país (de altas taxas para taxas relativamente baixas de mortalidade e natalidade). Processo este conhecido por "transição demográfica."

Saúde e Idosos

Em termos médicos, o aumento do número de idosos, em uma população, se traduz pela maior quantidade de problemas de saúde; estes, além de serem de longa duração, requerem pessoal qualificado, equipe multidisciplinar, equipamentos e exames complementares de alto custo, envolvendo tecnologia com-

Tabela 3: Projeção do crescimento da população de 60 anos ou mais nos países de maior população idosa, 1950-2025

Regiões	População 60 + anos (milhões)				Incremento %
	2025	2000	1975	1950	1950-2025
China	284.1	134.5	73.3	42.5	668.5
Índia	146.2	65.6	29.7	31.9	429.3
USSR	71.3	54.3	33.9	16.2	440.1
USA	67.3	40.1	31.6	18.5	363.8
Japão	33.1	26.4	13.0	6.4	517.2
<i>Brasil</i>	31.8	14.3	6.2	2.1	1.514.3
Indonésia	31.2	14.9	6.8	3.8	821.1
Pakistão	18.1	6.9	3.6	3.3	548.5
México	17.5	6.6	3.1	1.3	1 346.2
Bangladesh	16.8	6.5	3.3	2.6	646.2
Nigéria	16.0	6.3	2.6	1.3	1 230.8

Fonte: UNO, DIESA, The world aging situation, 1985

plexa.

Apesar de uma importante parcela deste grupo etário estar bem de saúde, entre aqueles que utilizam serviços de saúde, a imensa maioria retornou para uma ou mais consultas. Acresce-se a isto o fato de que as taxas de internação são bem mais elevadas. Pode-se especular que a falta de serviços domiciliares e/ou ambulatoriais de qualidade faz com que o primeiro atendimento se realize no hospital.

Estrutura Familiar e Velhice

Muitas vezes, na velhice, os problemas de saúde causados por patologias múltiplas são agravados pela solidão e pela pobreza. A falta de companhia do velho, nos dias atuais, está diretamente ligada às transformações que se operam no interior das famílias. Nos grandes centros urbanos do Brasil, como Rio de Janeiro e São Paulo, tem aumentado a proporção das pequenas famílias (nucleares) em detrimento de um padrão de família extensa que ainda se observa em zonas rurais e cidades menores. Esta última, que é característica das sociedades tradicionais, tem como traço marcante a solidariedade sociocultural, além do fato de a família desempenhar papel central na vida dos indivíduos. Isso se deve à permanência dos laços de parentesco no sentido amplo, incluindo aí os (agregados) que, muitas vezes, são mantidos como condição de sobrevivência econômica e social.

Outros fatores concorrem para a diminuição do suporte familiar para com o velho, entre eles a maior mobilidade das famílias (facilitadas pelo seu menor tamanho) e o aumento do número de separações e divórcios entre os casais em décadas mais recentes. Ambas as situações trazem, como consequência, uma vida mais insular e uma redução do apoio familiar ao idoso.

Viver sozinho não é necessariamente uma experiência negativa; muitas pessoas, em todas as idades, escolhem viver assim. No entanto, viver por longo período sem companhia predispõe ao isolamento. Para dar um exemplo, na Inglaterra, entre o censo de 1961 e 1971, a proporção do grupo etário acima dos 65 anos que morava só aumentou de 17% para 34%, e na população acima dos 75 anos foi observado que quase a metade estava morando desta maneira. Outro dado significativo é que 47% desses ingleses nunca recebem visita de amigos e, como já foi descrito, este é um dos fatores que predispõe à eclosão de problemas físicos e mentais em particular. Um em cada três velhos sofre de algum quadro mental, e a prevalência da depressão neste grupo é de 10%. Na Bélgica, as taxas de suicídio entre os homens acima de 75 anos é 5 vezes maior do que a população em geral e, entre as mulheres, 3 vezes maior. No estudo de Foster e colaboradores foi observada maior longevidade entre os velhos que vivem com mulheres jovens. Este resultado, para

os autores, sugere que a vida emocional e social ativa confere benefícios em termos de aumento de anos de vida.

Uma importante modalidade de suporte social é obtida através do apoio de parentes, vizinhos ou amigos. Essa estrutura social foi por muito tempo o referencial maior de apoio na comunidade, e este, nos dias atuais, tende a diminuir, do mesmo modo e pelos mesmos motivos que estão levando ao desaparecimento da família extensa.

Mulher e Velhice

O crescente aumento da expectativa de vida da população mundial ao nascimento, apesar de ser extensivo a ambos os sexos, não ocorre de modo uniforme. No Brasil, a expectativa de vida ao nascer dobrou ao longo do século, como pode ser observado na tabela 4. No entanto, o aumento para a mulher foi mais significativo do que para o homem. Ao lado de diferenças biológicas - como, por exemplo, o fator de proteção conferido por hormônios femininos em relação à isquemia coronariana - há várias explicações para tais diferenças:

a. Diferença de exposição às causas de risco de trabalho.

Acidentes de trabalho e mortes causadas pelas causas externas (acidentes em geral, acidentes de trânsito, homicídios, quedas, suicídios) ocorrem, no Brasil, em uma proporção quatro vezes maior entre os homens do que entre as mulheres.

b. Diferenças no consumo de álcool e tabaco

Estes produtos são associados às causas de morte mais importantes (doenças cardiovasculares e câncer) na faixa etária acima de 45 anos.

Tabela 4: Expectativa de vida ao nascer, ambos os sexos, Brasil, 1900 - 2025

Anos	Expectativa de vida ao nascer
1900	33.7
1910	34.1
1920	34.5
1930	36.5
1940	38.5
1950	43.2
1960	55.9
1970	57.1
1980	63.5
2000	68.6
2020	72.1
2025	75.3

Fonte: Santos, 1978 (1900 - 1950)

UNO, DIESA, Periodical on Ageing, 1985 (1960 - 2025)

mais importantes (doenças cardiovasculares e câncer) na faixa etária acima de 45 anos.

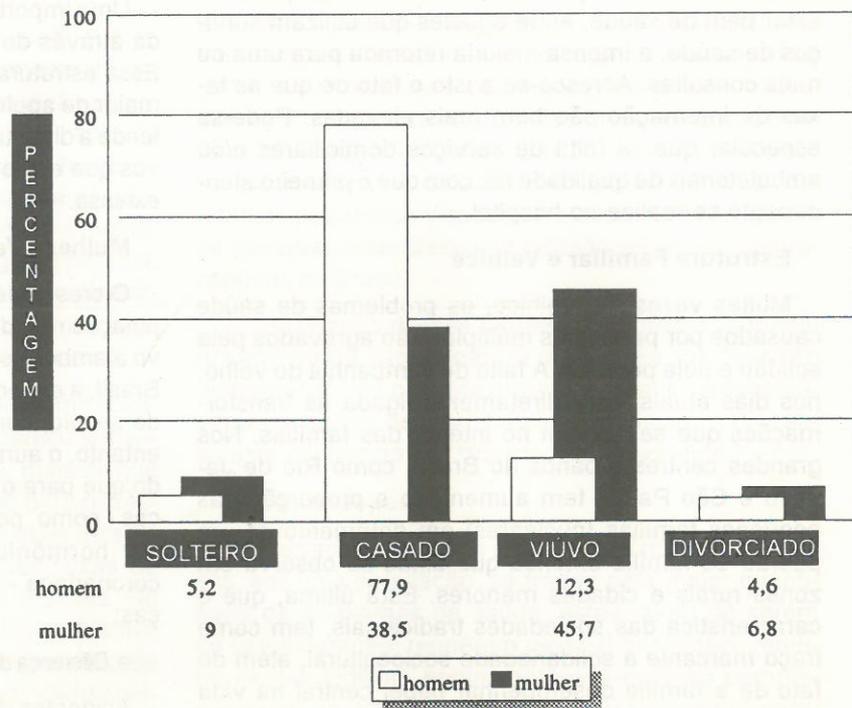
c. Diferença de atitude em relação à doença

As mulheres, em geral, são mais atentas ao aparecimento de sintomas, têm um conhecimento melhor das doenças e utilizam mais os serviços de saúde do que o homem. O diagnóstico precoce confere um melhor prognóstico, aumentando as chances de uma maior sobrevivência.

No entanto, vários desses fatores de risco que são predominantes no homem, e que reduzem seu período de vida, em breve, poderão estar estendidos à mulher, devido à sua crescente luta pela defesa de igualdade de oportunidade e pela ampliação do seu espaço no mundo contemporâneo. A incorporação de valores e hábitos que até pouco eram restritos aos homens já pode ser observada entre elas. Exemplo dessa mudança de padrão se verifica no consumo de cigarro; nos Estados Unidos, atualmente, o hábito de fumar entre adolescentes do sexo feminino é maior do que entre os do sexo masculino. Também no Brasil, resultados relativos a um maior consumo do cigarro entre escolares do sexo feminino foram observados por Achutti, em pesquisa realizada no Rio Grande do Sul.

Por outro lado, o aspecto econômico tem levado a uma crescente participação da mulher na força de trabalho, a fim de contribuir financeiramente com o orçamento doméstico. Este fato já não se restringe apenas à mulher jovem e solteira: entre 1950 e 1980, nos Estados Unidos, a porcentagem de mulheres entre 45 e 54 anos, com trabalho remunerado, aumentou de 38% para 60%.

Uma importante decorrência dessa maior participação da mulher na força de trabalho é a ausência, na família, de alguém que



cuide do idoso em caso de doença e/ou incapacidade física. Essas funções, tradicionalmente ligadas à mulher (e não recompensadas financeiramente), estão exigindo novas soluções nas grandes cidades.

Uma outra situação característica da mulher é a solidão na velhice. Atualmente, na Inglaterra, dois terços dos 10 milhões de velhos são do sexo feminino, e, no grupo etário acima de 85 anos, para cada homem, existem cinco mulheres vivas.

Devido a esse maior período de vida, ocorre também o aumento do número de mulheres viúvas. Além de a mulher ter uma vida mais longa, normalmente, por fatores culturais, ela se casa mais jovem do que o homem. O resultado da conjugação desses dois fatores é um período mais extenso de solidão entre as mulheres viúvas (ou divorciadas) em relação ao homem (Gráfico 1). Além disso, as taxas de segundo casamento em todas as idades são maiores entre os viúvos do que entre as viúvas.

Casamentos contraídos por pessoas acima de 60 anos (ainda que o número total seja relativamente pequeno em todo o mundo) são significativamente mais comuns entre os homens do que entre as mulheres, variando de 1,5 vez no Canadá a 4,6 vezes no Japão.

Uma outra consequência dessa maior longevidade da mulher em relação ao homem é a maior frequência, neste sexo, dos longos períodos de doenças crônicas. Essa observação sugere a importância dos cuidados médicos para com a mulher idosa, sem, no entanto, esquecer os demais fatores sociais relacionados com a velhice na mulher, entre os quais destacam a redução de renda, a perda do companheiro e a solidão no final da vida.

Trabalho e aposentadoria

social do velho é, sem dúvida, o rápido desenvolvimento tecnológico dos anos recentes. Uma das conseqüências é o despojamento das habilidades dos mais idosos, tornando suas contribuições, imediatas para a sociedade em que vivem, menos relevantes. O que antigamente era tido como sua maior riqueza e o colocava numa posição de destaque na sociedade - seu saber e conhecimento acumulado, frutos da longa experiência de vida - nos dias atuais não é mais valorizado. A ideologia do saber atual é gerada pelo conhecimento técnico-científico, dominado pelos jovens e que exclui, quase que por completo, o idoso. Pouquíssimos, talvez somente alguns artistas, políticos e profissionais liberais, conseguem ser considerados melhores nesta idade do que quando jovens. Um expressivo exemplo da mudança de atitude da sociedade perante o velho pode ser observado no comentário produzido por Chow em relação ao tradicional ditado chinês: "Ter um velho em casa é como ter um tesouro no lar". Segundo ele, este provérbio, mesmo nas sociedades orientais, não é mais levado a sério, em conseqüência das transformações sociais, culturais e econômicas do mundo atual, o que faz com que o idoso se sinta rejeitado e indesejado, inclusive por sua própria família.

Como conseqüência da vida atual, mais solitária, o velho, na maioria das vezes, tem que arcar com os custos de manutenção de sua casa. Aquele que não pode acumular uma poupança durante a vida produtiva tem, em geral, um final de vida em situação financeira pior do que quando trabalhava, pelo fato de o valor de sua aposentadoria, para os que a têm, ser inferior ao dos vencimentos do período produtivo.

Além disso, a possibilidade de gerar novos recursos a fim de complementar a renda com outro trabalho remunerado é quase nenhuma. Ainda que não existam proibições legais ao trabalho do idoso, o fato é que praticamente inexistem oportunidades de trabalho.

Custo Social e Velhice

Conforme assinalado, o crescimento populacional brasileiro tem características distintas das dos países centrais. Aqui, apesar do grupo etário jovem tender a reduzir-se proporcionalmente, este grupo ainda é expressivo. Agora estamos diante de um importante crescimento do grupo etário idoso. Estes fatos colocam o Brasil frente a um novo e grande desafio: a alocação de recursos para atender às necessidades das faixas etárias jovem e idosa, ambas carentes de recursos e de grande demanda de serviços. Assim, os recursos para os programas sociais deverão ser destinados não apenas para combater as altas taxas de mortalidade infantil e a desnutrição, ou prover os programas educacionais, mas também para combater as doenças crônicas como artrite, cardiopatias, doenças degenerativas, debilidades cognitivas, entre outros males típi-

cos da velhice. Acrescente-se aos problemas de saúde os benefícios e pensões da seguridade social a que todos os idosos têm direito. Em termos econômicos coloca-se um grande desafio: dois grupos economicamente não produtivos demandam os recursos de um país carente e de pequena tradição de investimento na área médico-social.

Com o crescimento da população idosa, aumentam a preocupação e o interesse pelas medidas que possam avaliar o valor despendido pelo Estado na manutenção da parcela improdutiva (em termos econômicos) da população. Para tal, é usado um indicador chamado de coeficiente de dependência e conhecido na literatura de língua inglesa por "dependency ratio", que indica o peso financeiro que recai sobre a população em idade produtiva em relação à população dependente (crianças e velhos). Essa medida é usualmente definida como a razão da população abaixo de 15 e acima de 60 anos para aqueles entre a faixa de 15 a 60 anos. No Brasil, apesar do crescimento da proporção de velhos, o coeficiente de dependência não se elevou; na verdade decresceu, porque o aumento do grupo de 60 ou mais foi compensado pela diminuição do grupo de 0 a 15 anos. No entanto, quando essa medida é desagregada em faixas etárias (de 0 a 15 e 60 ou mais), mudanças substanciais aparecem (Tabela 5).

O fato de o coeficiente de dependência crescer, especificamente para o grupo populacional de 60 anos ou mais, traz mudanças significativas para a população economicamente ativa, já que o peso financeiro desse grupo etário tende a ser muito maior do que entre o de 0 a 15 anos. Apenas como exemplo, nos países onde há programas específicos para a população idosa, em média, o governo despende três vezes mais com esse grupo do que com a população mais jovem.

Apesar de a imensa maioria dos velhos dos países desenvolvidos ser razoavelmente saudável e estar morando independentemente em suas comunidades, 80% deles experimentam, pelo menos, uma forma de doença crônica. No Brasil, os custos com as internações de câncer, doenças cardiovasculares e diabetes, na rede hospitalar contratada do INAMPS, atingiram, no ano de 1985, 135 milhões de dólares, significando mais de 1/3 dos custos de todas as internações.

Conclusão

Com o crescimento da população idosa, torna-se necessário, agora mais do que nunca, que o conjunto da sociedade tome consciência dessa série de problemas e que as autoridades competentes, de forma justa e democrática, encontrem os caminhos que levem à equidade na distribuição dos serviços e facilidades para com este grupo populacional. No Brasil, onde a população jovem é ainda bastante numerosa e apre-

Tabela 5: Estimativa e projeção do coeficiente de dependência no Brasil 1960 - 2025.

Idade	1960	1980	2000	2020	2005
0 - 14 anos	84	67	53	41	40
60 ou mais	9	11	13	20	22
total	94	78	66	61	62

Nota - O coeficiente de dependência pode ser dividido em três medidas: coeficiente de dependência total, coeficiente de dependência da população jovem e coeficiente de dependência da população idosa. O coeficiente de dependência total é a medida do número de pessoas de 0 a 14 anos e de 60 anos ou mais por 100 pessoas em idade produtiva (15 - 59 anos); o coeficiente de dependência da população jovem é a medida do número de pessoas de idade de 0 a 14 anos por 100 pessoas em idade produtiva (15 - 59 anos); coeficiente de dependência da população idosa é a medida do número de pessoas de idade de 60 anos ou mais por 100 pessoas em idade produtiva (15 - 59 anos);.

Fonte: UNO, DIESA, Periodical on Ageing, 1985

para com este grupo populacional. No Brasil, onde a população jovem é ainda bastante numerosa e apresenta problemas médico-sociais absolutamente prioritários, não se pode pretender que as ações do Estado sejam preferencialmente canalizadas para o grupo etário dos idosos, apesar de suas carências merecerem uma atenção especial.

O envelhecimento da população é uma aspiração natural de qualquer sociedade. Mas tal, por si só, não é bastante; é também importante almejar uma melhoria da qualidade de vida daqueles que já envelheceram ou que estão no processo de envelhecer. Manutenção de autonomia e independência são tarefas complexas que resultam dessa conquista social. O desafio para os países subdesenvolvidos é considerável; no passado, quando as populações dos países europeus começaram a envelhecer, tais países eram os mais ricos e poderosos do mundo. Tome-se a Inglaterra como exemplo; o envelhecimento de sua população teve início após a Revolução Industrial e no período áureo do Império Britânico. Portanto, a sociedade inglesa pode teoricamente dispor de recursos para fazer face às mudanças ditadas pela transformação demográfica que ainda está em curso naquele país. Hoje, quando vários dos países subdesenvolvidos vêem suas populações envelhecerem, a situação é distinta. Tais países não completaram ainda um ciclo econômico e político e permanecem carentes em vários sentidos; não dispõem de um império fornecendo riquezas e um mercado assegurado para seus produtos.

Este é o desafio que temos que enfrentar: assegurar serviços de qualidade para os idosos e, também, desenvolver recursos humanos de excelência para lidar com o grupo etário que mais cresce em nosso país.

Dentre as instituições públicas, a Universidade é

aquela mais equipada para responder a esta necessidade. A estruturação de micro-universidade temática voltada à Terceira Idade pode ser o ponto de partida. Lá os idosos podem ter assistência médica, jurídica, social, receber ensino em vários campos do saber, e desenvolver atividades culturais. Através de pesquisa, em várias áreas do conhecimento, formar profissionais de alta qualificação e alavancar a produção de conhecimento sobre Terceira Idade. Unidades que englobam o tripé da assistência, ensino e pesquisa, voltados especificamente para o idoso, inexistem em nosso país e, a nível internacional, somente na Alemanha e Japão. A ousadia e a inovação têm que estar presentes e ser uma marca da Universidade Pública Moderna. Considero que é hora de nos estruturarmos para responder a mais esta importante demanda social. A questão social do idoso, face à sua dimensão, exige uma política ampla e expressiva que suprima, ou, pelo menos, amenize a cruel realidade que espera aqueles que conseguem viver até idades mais avançadas. Após tantos esforços realizados para prolongar a vida humana, seria lamentável não se oferecer condições adequadas para vivê-la.

Obs: Referências bibliográficas e maiores informações sobre os tópicos abordados podem ser obtidas nas últimas publicações do autor:

-VERAS R.P., A survey of the health of elderly people in Rio de Janeiro, Brazil. PhD thesis, Division of Psychiatry, United Medical and Dental Schools, Guy's Hospital, University of London, London, 1992.

- VERAS R.P. & MURPHY E., "The ageing of the third world: tackling the problems of community surveys - Part I: Brazil a young country grows old". International Journal of Geriatric Psychiatry, 6(9):619-627, 1991.

- VERAS R.P. & MURPHY E., "The ageing of the third world: tackling the problems of community surveys - Part II: Brazil a young country grows old". International Journal of Geriatric Psychiatry, 6(9):629-637, 1991.

VERAS R.P. & COUTINHO E., "Estudo de prevalência de depressão e síndrome cerebral orgânica na população de idosos em três distritos da cidade do Rio de Janeiro. Revista de Saúde Pública, 25(3):209-17, 1991.

VERAS R.P. & DUTRA S. "Envelhecimento da População Brasileira: Reflexões e Aspectos a considerar quando da definição de Desenhos de pesquisas para Estudos populacionais" Physis Revista de Saúde Coletiva", Instituto de Medicina Social, 3 (1):107-126, 1993.



Ana Virgínia Pinheiro *
João Carlos Cândido **

M
de Andrade e Seus
Múltiplos Aspectos,
segundo Magalhães Jr.

01/09/94

ário

* Professora da Escola de Biblioteconomia da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) e Bibliotecária da Biblioteca Nacional.

** Bacharel e Licenciado em Letras, Português-Literatura, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e bacharelado em Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)

A Publicação

A publicação deste discurso inédito de Raimundo Magalhães Júnior¹ requer de seus compiladores algumas explicações prévias.

Em setembro de 1976, um grupo de estudantes da Escola de Biblioteconomia da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), atual Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO), na intenção de cumprir as exigências da disciplina História do Livro e das Bibliotecas, ministrada pelo Professor Wilson Lousada², deveria pesquisar sobre Mário de Andrade³ e seus múltiplos aspectos: romancista, poeta, ensaísta, musicista.

As repetitivas informações recuperadas nas várias fontes consultadas e a vida intelectual prolifera de Mário de Andrade levaram aqueles alunos a buscar um enfoque diferente do escritor, uma opinião pessoal, um retrato pelos olhos de quem o viu e viveu no mesmo período. Cientes de que o Professor Magalhães Júnior, que lecionava a disciplina Introdução à cultura Histórica e Sociológica, naquela Escola, fora contemporâneo de Mário de Andrade, o grupo de alunos solicitou-lhe um depoimento gravado.

A idéia da gravação foi tranquilamente aceita pelo Professor, considerando que, àquela época, muitos intelectuais recebiam a interpretação deturpada de suas falas, negando-se mesmo a produzir testemunhos comprováveis por qualquer forma de registro.

O depoimento foi coordenado pela aluna Ana Virgínia Pinheiro, com a participação do Professor Wilson Lousada e a presença de vários outros alunos. Poucas foram as interferências verificadas - Raimundo Magalhães Júnior tinha o domínio da palavra e com extrema facilidade expressava suas idéias e opiniões.

Considerado como homem de grande inteligência e de vocação literária, o príncipe dos biógrafos brasileiros foi historiador exato, jornalista ágil e brilhante escritor. É em tom confiante que traça o retrato de Mário de Andrade. Expõe, sem a dissimulação típica dos admiradores, um Mário de Andrade sensível e simples, que encantava pelo seu talento, e desmistifica a figura ímpar do gênio da Semana de Arte Moderna - para mostrá-lo humano, com todas as suas circunstâncias.

A Entrevista

Raimundo Magalhães Júnior (RMJ) - Mário de Andrade foi uma das figuras capitais do Movimento Modernista brasileiro, que teve como foco principal a cidade de São Paulo.

Nesse grupo paulista, destacaram-se várias personalidades, como ele próprio, Oswald de Andrade⁴, Cassiano Ricardo⁵, que era um egresso do Parnasianismo, e vários outros - uns de maior, outros de menor importância.

A mim, me parece que Mário de Andrade é, talvez, a mais importante de todas as figuras. Em primeiro lugar, por causa da amplitude da sua ação intelectual; em segundo lugar, pelo seu profundo sentimento brasileiro.

Mário de Andrade procurou, escrevendo ficção, fazer experiências novas de linguagem, procurou inovar a sintaxe, procurou inovar o vocabulário, procurou criar neologismos e alguns deles tiveram curso e ficaram, até hoje, transitando dentro da literatura brasileira.

De certo modo, nós podemos dizer que ele antecipou as pesquisas estilísticas de Guimarães Rosa⁶. Ele tomou um caminho que, mais tarde seria tomado por Guimarães Rosa em Sagarana que, após Sagarana, começou a complicar cada vez mais o seu estilo até torná-lo, por vezes, pouco inteligível.

Mário de Andrade rompeu, assim, com os cânones gramaticais, embora ele soubesse profundamente a língua; mas, porque sabia profundamente a língua é que ele podia romper com esses cânones e escrever de uma maneira nova. Pode-se dizer que ele começou a sua fase literária importante como o anti-Coelho Neto⁷. O Coelho Neto, naquela época em que se iniciou o Movimento Modernista em São Paulo, era o tipo de escritor que nós podíamos chamar castiço, o escritor que escrevia à maneira antiga, florida, com vocabulário muito vasto, com um conhecimento profundo da língua portuguesa, um pouco arcaizante, até mesmo, que era o

gosto da época, o mesmo gosto de Rui Barbosa⁸ e outros escritores daquele tempo. Não era o gosto de Machado de Assis⁹, não era o gosto de Lima Barreto¹⁰, não era o gosto de alguns grandes escritores brasileiros daquele tempo. Mas, havia um resíduo, ainda podemos chamar, de colonialista, de classicista ou de quinhentista - melhor, quinhentista - no Brasil, que era seguido por Rui Barbosa, por Coelho Neto e vários outros escritores, cuja fama começou a ser contestada, cujo talento, cujo estilo, cujo valor literário começou a ser contestado pela Semana de Arte Moderna.

Então, nós temos em Mário de Andrade o contista. Contista excelente, sem dúvida nenhuma, com trabalhos dignos de figurar em antologias, e em muitas antologias ele tem figurado... os contos de Belas Artes e de outros de seus livros.

Temos o romancista em Macunaíma³, que é uma estória de um anti-herói, o herói brasileiro sem ne-

num caráter, como ele dizia. Tomada ao pé da letra, parece que ele está escrevendo uma obra contra o Brasil e contra o homem brasileiro. Mas, é preciso notar que uma característica de quem escreve sátiras - e o seu romance é uma sátira - é justamente indicar o lado falho, o lado risível, o lado grotesco dos países, das personalidades; fazer a crítica dos costumes de uma maneira muito violenta, porque se não for violenta, essa crítica não impressiona; ela não pode ser melíflua, branda, amável, porque aí não tem fundamento.

Quando um escritor escreve uma sátira, essa sátira é violentíssima, sempre, para poder dar resultado. Digamos, em termos de poesia, à maneira antiga, temos exemplo disso em Guerra Junqueiro¹¹, em Portugal - ele diz coisas terríveis de Portugal, nos seus versos. Temos, em prosa, Eça de Queirós¹² que, nas Farpas, disse horrores de Portugal, inclusive contra o colonialismo português. Temos Fialho de Almeida¹³, também em Portugal, violentíssimo contra a sua terra. Mas, apesar disso, eles eram patriotas, eles estavam procurando fazer um Portugal melhor, não é?

Então, Mário de Andrade, dentro desse romance, também queria causticar aquelas mazelas que ele reconhecia existirem no Brasil. E fez isso através, via Macunaíma, que era uma fusão um tanto esquisita, embora o nome seja indígena, era uma fusão dos elementos étnicos que formaram o brasileiro: ele tem um pouco do índio, um pouco do negro, um pouco do branco, de maneira que Macunaíma não é um ser vivo, é um símbolo, é uma criatura compósita, é um símbolo que ele usou para definir essa situação.

Além de romancista - e aí se prova o espírito brasileiro dele - ele foi um grande pesquisador do nosso folclore. Ele foi um crítico de

música, ele foi um crítico de pintura, um crítico de Belas-Artes. Foi um homem interessado, profundamente, em todo o movimento cultural brasileiro. Um de seus livros é chamado O baile das Quatro Artes³, que é justamente uma série de ensaios em que ele aborda problemas das várias manifestações artísticas brasileiras.

Então, em tudo isso, ele foi muito interessante, muito agudo, muito vivo, cheio de observações felizes e muito documentado. Ele fazia trabalho de pesquisa, ele andou pelo Brasil inteiro fazendo pesquisa, de maneira que não foi um espírito leviano, um improvisador.

Ana Virginia Pinheiro (AVP) - Professor, por isso, pode-se dizer que Mário de Andrade foi um poeta de busca?

RMJ - De busca, não... de pesquisa. Não, ele não era um poeta de pesquisa, ele foi um poeta modernista. Escreveu o poema Paulicéia desvairada³... se você ler o livro hoje, verifica que já é um grito contra o desvairamento, o progresso excessivo de São Paulo, a cidade titânica, tentacular, aquela cidade que está, hoje, um monstro de poluição, de vida ruim, de trânsito engarrafado... quer dizer, ele já tinha sentido isso na década de 1920... A percepção do poeta: o poeta é um pouco profeta, ele vê as coisas de longe, antecipa. A sua visão do futuro é muito impressionante.

Então, nós vemos tudo isso em Mário de Andrade. Ao contrário daqueles outros elementos, ele foi poeta, contista, ensaísta, era musicista, professor de música do Conservatório de Música - ele era pianista e professor do Conservatório de Música de São Paulo. Preparou gerações de jovens musicistas paulistas, recolheu canções populares brasileiras, modinhas, nossas modinhas³... era um homem volta-do para tudo o que era interessante

na cultura brasileira, era fenomenal e, por isso mesmo, ele teve um conceito muito elevado e trabalhou em posições eminentes. Em São Paulo, ele foi membro, chefiou o Departamento de Cultura. Aqui, ele veio trabalhar no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico com Rodrigo Melo Franco¹⁴ e uma grande equipe com figuras do maior teor intelectual.

Mário de Andrade era, também, um grande escrevedor de cartas. Algumas estão publicadas, como a correspondência com Manuel Bandeira¹⁵. Ele mandava cartas para todo mundo. Ele tinha uma espécie de ânsia de comunicação através de cartas. Qualquer rapazinho que publicasse um livro e mandasse para ele, recebia uma carta enorme... ele achava tudo ótimo e encorajava muito esse jovem... ele dizia: se puder, venha aqui, em Lopes Chaves, nº 19...¹⁶

Agora, há uma particularidade, no meio de tudo isso, que eu não sei se devo contar a vocês... mas, isso é irrelevante, isso é fora da literatura...

O Mário de Andrade tinha todas as qualidades possíveis e uma coisa que, antigamente, era considerada um grave defeito num homem e que hoje está sendo muito tolerada: ele era, o que hoje se pode chamar de gay. As cartas dele são cartas melosas, são cartas de um gay... e aquele negócio de convidar os rapazes para ir a Lopes Chaves era meio suspeito, era uma maneira que ele tinha de arrecadar relações, de estender uma teia de conhecimentos através do Brasil... Saía a revista Verde, em Cataguases, onde ele mandava cartas incentivadoras para rapazes: Vem aqui... Alguns iam, outros não iam, porque achavam que era uma gentileza... Alguns iam e as relações se desenvolviam num plano puramente intelectual...

AVP - Professor, eu lí que Mário de Andrade fazia questão de atender os novos escritores porque, uma

vez, mandou alguns de seus poemas a Vicente de Carvalho¹⁷... antes de publicar Há uma gota de sangue em cada poema³... não seria por isso...?

RMJ - Pode ser, pode ser... mas dado a esse fato, eu acredito que a minha interpretação é um pouco mais psicanalítica, avança um pouco mais... acredito que era uma necessidade que ele tinha de comunicação por uma via que não se tornava imediatamente pública. Ele tinha o hábito de pedir que as cartas dele não fossem publicadas, você sabia disso? Ainda há poucos dias, o Fernando Sabino¹⁸ publicou um pedaço de uma carta dele, lembrando que ele tinha horror a publicação de suas cartas... porque elas traíam, um pouco, aquela condição que a família dele detestava.

Ele tinha um irmão, que era deputado federal, Morais Andrade¹⁹, um barbado... E eu, inocentemente, não sabia que a família detestava o Mário... eu era cronista parlamentar na Praça Tiradentes e, então, falei com ele: Me disseram que o senhor é irmão do Mário de Andrade... gosto muito das coisas que ele escreve; e ele disse: Não me fale nesse sujeito!

Recentemente, uma parenta dele, tia ou sobrinha, deu uma entrevista grande, não me lembro se foi na Status ou numa outra dessas revistas, onde admitiu, francamente, que ele tinha problema. Mas isso é inteiramente irrelevante.

Da literatura dele, ficam os ensaios, o Macunaíma... eu vi o filme²⁰ realizado e achei superior ao romance... o romance, eu acho que fatiga um pouco. Você leu, não é?

Wilson Lousada (WL) - O romance é construído.

RMJ - É, construído. E eu achei detestável que um homem de valor, como o Manuel Cavalcanti Proença²¹, fizesse uma imitação do

Macunaíma naquele Manuscrito holandês dele, não é?

WL - Mas, o livro do Proença tendia mais para a esquerda...

RMJ - É, era um pouco esquerdezante... mas, podia ter feito um livro mais autônomo, mais desligado... Então, o Mário, eu acho, é a maior figura...

WL - Sobretudo, porque ele tinha uma enorme capacidade de liderança. Ele era um líder.

RMJ - O Mário era. Diante do Mário, obscurecem-se todos aqueles valores, sobretudo, Oswald de Andrade, que era apenas um sarcasta, um espírito pilhérico, satírico, epigramático... Mas, não havia dúvida que, quando ele fazia um epigrama, era terrível.

Eu me lembro de um epigrama de Oswald de Andrade, publicado no Correio da Manhã, onde ele escrevia uma coluna chamada Telefonema... saíam coisas terríveis! Um dia, ele escreveu assim: O senhor René Thiollier²² fez uma conferência. Prefiro Piolim! - ora, Piolim era um palhaço, de picadeiro! Outra: tinha, aqui, um jornal chamado Dom Casmurro, de um jornalista de picaretagem, Brício de Abreu²³, que vivia pedindo dinheiro a repartições públicas... então, um dia, ele colocou na coluna Telefonema: Chegou a São Paulo o senhor Brício de Abreu. Que quadrilha! Era um piadista!

O Mário de Andrade não tinha nenhum parentesco com o Oswald.

O Mário era uma natureza suave. Ele divergia das pessoas, fazia a sua crítica sincera, às vezes... nas cartas, eu não acredito que ele fosse sincero. Eu achava as cartas dele aliciadoras.

WL - Na minha opinião, ele escrevia cartas como se estivesse posando para a posteridade.

RMJ - ... Há duas ordens de cartas. As cartas com as grandes fi-

guras literárias eram assim... cartas com Manuel Bandeira, cartas com Sérgio Buarque de Holanda²⁴... isso era outra coisa. Mas, as cartas em geral, não... O que ele dizia do Manuel Bandeira, ele dizia para o Enrique de Resende²⁵, de Cataguases.

AVP - Professor, e as cartas para Ademar Vidal²⁶?

RMJ - Quanto a isso, eu explico... sem querer desfazer do Ademar Vidal... Ele ocupava posições importantes, na Paraíba do Norte. Era secretário do governo de João Pessoa, quando Mário de Andrade andou pesquisando por lá. O Mário de Andrade era recebido como um grande escritor do sul; eles o recebiam com jantares, almoços... levavam-no a Patos, Cajazeiras, Campina Grande... preparavam pitéus, sururus, regados a dendê... ele ficava encantado! Ele seria um calhorda, um ingrato, se não mandasse cartas agradecendo, ou pedindo informações, ou agradecendo informações. Isso explica. Se eu estivesse na posição do Ademar Vidal, teria sido a mim que ele escreveria, porque, evidentemente, eu o receberia da mesma forma que o Ademar Vidal recebeu um pesquisador da categoria do Mário de Andrade.

AVP - Eu queria que o senhor falasse sobre a poesia de Mário de Andrade.

RMJ - Olha, a poesia é o que eu menos gosto em Mário de Andrade. Eu acho que ele era mais prosador do que poeta, salvo melhor juízo... Às vezes, ele tinha lampejos na poesia, mas nem sempre.

WL - Ele estreou como poeta...

RMJ - Ele estreou como poeta, é claro: Uma gota de sangue..., Paulicéia desvairada... Eles [os modernistas] vinham do Parnasianismo. O próprio Oswald de Andrade fazia homenagens ao parnasiano Emílio de Menezes²⁷, em São Paulo; o Cassiano Ricardo publicou na Careta²⁸ seus primeiros so-

netos parnasianos, durante longo tempo, como o fez Manuel Bandeira.

AVP - Mas, o que o senhor considera de errado na poesia dele?

RNJ - É que a poesia dele não me toca. Não me toca, tão fortemente, como me toca, por exemplo, a poesia de Augusto dos Anjos²⁹, que é um pós-simbolista... ou, como me toca a poesia, para falar de um valor moderno, da Cecília Meireles³⁰, que considero um grande poeta brasileiro.

Ele era um homem de tal talento, de tal inteligência, que ele fazia do seu talento o que ele queria, inclusive poesia. Agora, para mim, é como Machado de Assis, que eu considero um gênio, o maior escritor que o Brasil já produziu. Agora, o Brasil produziu melhores poetas que Machado de Assis. A poesia de Machado de Assis tem quatro ou cinco páginas: Círculo Vicioso, Soneto de Natal, A mosca Azul, cinco! Você tira cinco e o resto pode jogar fora, porque não faz falta a poesia brasileira - o problema é esse...

É o mesmo caso do poeta Mário de Andrade. Ele tem bons poemas, alguns bons poemas, mas, nem todos os poemas dele são bons. E há outros poetas brasileiros mais importantes do que ele.

Agora, naquele momento, ele foi de tal importância... principalmente, porque ele foi um escritor que rompeu com o passado literário brasileiro, naquele momento. Você pega Os Condenados⁴, do romance da Folha da Manhã, de Oswald de Andrade, Marco Zero... você vai ler e parece com algum romance brasileiro, escrito anteriormente. Agora, os contos do Mário de Andrade, você pega e não parece com coisa nenhuma, que tenha sido escrita até aquele momento... É verdade, ou não é? Então, há uma ruptura, uma ruptura real. Vocês leram? Gostaram? Acharam superior [a poesia de Mário de Andrade]

a de Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Drummond³¹...?

AVP - Professor, o senhor gostaria de concluir, dando uma idéia geral da época, do Movimento?

WL - Ele exerceu, realmente, absoluta liderança no Movimento Modernista brasileiro... Essa liderança durou, desde o começo, até que o Modernismo se exportasse.

RMJ - Até o surgimento de outros valores, como José Lins do Rêgo³², Jorge Amado³³ e outros...

WL - Até 1930, o Movimento Modernista, propriamente, foi um movimento que sacudiu o país.

RMJ - Até 35, esse movimento foi importante... aí, começaram outros valores... Graciliano Ramos³⁴...

WL - O Movimento Modernista de 22 não surgiu, independentemente dos movimentos revolucionários daquele época... tinha ligações com a política vigente, assim como, o movimento de 30 tinha ligações com o neo-modernismo que crescia no Nordeste. As ligações são evidentes.

RMJ - Há uma simbiose completa entre esses movimentos literários.

WL - Mas, o Movimento [Modernista] não era só Mário de Andrade...

RMJ - Mas, ele era a figura mais importante. Para mim, era!

WL - Foi nessa época, também, que começou a ser gerado o Integralismo no Brasil.

RMJ - Com Plínio Salgado³⁵, que era membro desse movimento... depois, fascizou-se... Começou com o grupo da Anta, o grupo Verde-amarelo... grupos nacionalistas...

WL - Com o Cassiano, Menotti³⁶... eram grupos radicalmente nacionalistas, tendendo para um movimento de direita.

RMJ - Mas, o Mário nunca participou disso. Sempre foi hostil a isso, dada a sua posição...

AVP - Bom, professor, gostaríamos de agradecer seu depoimento, seus esclarecimentos... e ao professor Lousada...

RMJ - Eu não sou professor de literatura. Sou um amador.

AVP - Mesmo assim, nós agradecemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 RAIMUNDO MAGALHÃES JÚNIOR (1907-1981), escritor, jornalista, professor e teatrólogo, recebeu em 1972 o Prêmio Brasília de Literatura, pelo conjunto de sua obra.

2 WILSON de Almeida LOUSADA (1914-1979) foi jornalista, escritor, professor e funcionário público.

3 MÁRIO Raul DE Moraes ANDRADE (09 out. 1893-25 fev. 1945), diplomado pelo Conservatório Dramático e Musical, viveu como professor de piano, colaborador de jornais e funcionário público. Exerceu grande influência no Modernismo pelos escritos, pela atuação de homem público, pela irradiação pessoal e pela enorme correspondência. Morreu em plena atividade de poeta, romancista, contista, crítico, historiador, folclorista, biógrafo, ensaísta e pesquisador. Bibliografia citada: Há uma gota de sangue em cada poema, 1917; Paulicéia desvairada, 1922; Macunaima, rapsódia, 1928; Modinhas e lundus imperiais, 1930; O baile das quatro artes, 1948.

4 José OSWALD DE Souza ANDRADE (1890-1954) foi um dos mais brilhantes articulistas e polemistas do nosso tempo. Ensaísta, romancista e poeta, em 1924, lançou na Europa o movimento nativista Pau-Brasil e, por volta de 1927, o Movimento Antropófago. Após a revolução de 1930, assumiu posição esquerdista militante, que conservou até o final de sua vida. Bibliografia citada: Os condenados, 1922; Os condenados, 1941-1946 (reunido, com o título geral do primeiro, dos três livros que formaram a Trilogia do Exílio: Os condenados, 1941; A revolução melancólica, 1943; e Chão, 1946 - os dois últimos, apresentados sob a série Marco Zero).

5 CASSIANO RICARDO Leite (1895-1976) foi poeta, ensaísta e historiador. Seus livros publicados, de estréia, ainda se apresentavam presos ao Parnasianismo. Tomou parte do grupo Verde-amarelo (1924), liderado por Plínio Salgado, e repartiu suas atividades entre o jornalismo e funções públicas de destaque.

6 João GUIMARÃES ROSA (1908-1946) foi médico, diplomata e embaixador. Sua carreira literária começa, realmente, com Sagarana (1946), livro de contos que lhe deu renome.

7 Henrique Maximiano COELHO NETO (1864-1934) foi professor de literatura e de teatro, jornalista e político. Sua obra é inteiramente literária - romances, novelas, contos, teatros, crônicas e discursos, cuja linguagem de opulência foi combatida pelos modernistas.

BIBLIOGRAFIA

- 8 RUI BARBOSA de Oliveira (1849-1930), jornalista, jurisperito, orador, político, tradutor e ensaísta brilhante, representou o Brasil em diversas discussões diplomáticas, particularmente na segunda Conferência da Paz, em Haia (1907). Foi biografiado por RMJ (Rui, o homem e o mito, 1964).
- 9 Joaquim Maria MACHADO DE ASSIS (1839-1908) foi poeta, teatrólogo, romancista, contista, crítico, ensaísta e cronista, com assídua colaboração em jornais e revistas. Seus contos inéditos foram reunidos por RMJ em 1956-58, que publicou sua biografia em 1955 (Machado de Assis desconhecido).
- 10 Afonso Henriques de LIMA BARRETO (1881-1922) foi jornalista, romancista, contista e funcionário público.
- 11 Abílio Manuel de GUERRA JUNQUEIRO (1850-1923), poeta e político português, filiou-se ao grupo dos Vencidos da Vida (ca. 1887-1894), grupo de literatos ao qual pertenceu Eça de Queirós, que manifestava através de ataques, sátiras e caricaturas a sua insatisfação perante a realidade portuguesa.
- 12 José Maria EÇA DE QUEIRÓS (1845-1900), escritor português, foi advogado, jornalista e diplomata. Publicou com Ramalho Ortigão (1836-1915) o mensário *As farpas onde*, como jornalista, fez crítica social.
- 13 José Valentim FIALHO DE ALMEIDA (1857-1911) dedicou-se inteiramente à literatura, colaborando em jornais com artigos, crônicas, folhetins e críticas onde, com estilo irônico, ridicularizou os costumes lisboetas.
- 14 RODRIGO MELO FRANCO de Andrade (1898-1968) foi advogado, jornalista e escritor. Dirigiu o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde trabalhou pela conservação dos monumentos históricos e artísticos do país.
- 15 MANUEL Carneiro de Sousa BANDEIRA Filho (1886-1968), escritor e professor, integrou-se, em 1922, ao Movimento Modernista, do qual foi precursor e elemento de equilíbrio.
- 16 Rua Lopes Chaves, 19 - endereço de Mário de Andrade, em São Paulo (cf. *Descobrimento*, In: *Poesias completas*, São Paulo: Martins, 1955, p. 213 e *Na rua Aurora...*, In: *Poesia moderna: antologia*, São Paulo, Cia. Melhoramentos, 1967, p. 58).
- 17 VICENTE Augusto DE CARVALHO (1866-1924) foi advogado e político militante pela causa abolicionista e republicana; como poeta, está entre as maiores figuras do parnasianismo brasileiro.
- 18 FERNANDO TAVARES SABINO (1923-), advogado, jornalista e escritor, foi um dos fundadores da Editora Sabá.
- 19 Carlos de MORAIS ANDRADE (1889-), irmão de Mário de Andrade, foi advogado e Mestre em Filosofia, Ciências e Letras; como político, elegeu-se deputado constituinte, por São Paulo, em 1933.
- 20 *Macunaíma* o filme (1969, Brasil). Direção: Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988). Com: Grande Otelo, Paulo José, Jardel Filho, Dina Sfat, Milton Gonçalves, Rodolfo Arena, Joana Fomm. 110min. Globo Vídeo.
- 21 MANUEL CAVALCANTI PROENÇA (1905-1966), professor de português e escritor, de extensa colaboração em jornais e revistas, em 1959 publicou o seu *Manuscrito holandês ou a peleja do cabo Mitaíva* com o monstro Macobeba, romance inspirado no *Macunaíma*, de Mário de Andrade.
- 22 RENÉ de Castro THOLLIER (1884-1968), advogado, escritor e jornalista, fundou com Julio Prestes a revista *A Musa* (1921).
- 23 Luís Leopoldo BRÍCIO DE ABREU (1903-1970), jornalista, crítico teatral, poeta e teatrólogo, fundou o jornal literário *Dom Casmurro* (1937-1946) e colaborou com diversos jornais e revistas brasileiras.
- 24 SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA (1902-1982) foi advogado, sociólogo, jornalista, professor e funcionário público, com vasta colaboração em jornais e revistas.
- 25 ENRIQUE DE RESENDE (1899-1973), poeta do grupo modernista mineiro, foi colaborador da revista *Verde*, editada em Cataguases, de 1927 a 1929.
- 26 ADEMAR Vítor de Meneses VIDAL (1900-), advogado e jornalista, foi secretário do interior, da Paraíba e procurador da República, entre outras funções públicas. Participou do movimento revolucionário de 1930 e, afastando-se da política, dedicou-se à literatura.
- 27 EMÍLIO DE MENESES (1866-1918), poeta brasileiro, granjeou fama como sátiro, sendo chamado o *Dom Quixote Gordo da Sátira*.
- 28 *Careta*, semanário humorístico ilustrado, fundado por Jorge Schmidt, circulou no Rio de Janeiro de junho de 1908 a outubro de 1960.
- 29 AUGUSTO de Carvalho Rodrigues DOS ANJOS (1884-1914) foi advogado, professor, funcionário público e poeta, autor do único e monumental livro *Eu*. Foi biografiado por RMJ (*Poesia e vida de Augusto dos Anjos*, 1977).
- 30 CECÍLIA MEIRELES (1901-1964), poetisa, jornalista, tradutora, biógrafa, prosadora, lecionou na Universidade do Distrito Federal e viajou por vários países onde fez conferências e ministrou cursos de literatura e cultura brasileira.
- 31 CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (1902-1987) dedicou-se ao jornalismo e ingressou no funcionalismo público. Foi admirável prosador-contista, contista e ensaísta.
- 32 JOSÉ LINS DO RÊGO (1901-1957) foi advogado, escritor e jornalista. Integrou com José Américo de Almeida, Olívio Montenegro e Gilberto Freire o grupo modernista do Recife. Sua obra consta de crônicas, pequenos ensaios, literatura infantil e romances.
- 33 JORGE AMADO (1912-), advogado, jornalista e escritor, foi militante de esquerda e deputado federal por São Paulo em 1945; ganhou fama internacional com a tradução de seus romances.
- 34 GRACILIANO RAMOS (1892-1953), escritor e político, foi preso sob a acusação de comunismo e essa experiência lhe daria matéria de observação e reflexão para o livro póstumo *Memórias do cárcere*.
- 35 PLÍNIO SALGADO (1901-1975) sofreu forte influência da *Semana de 22*, participando de movimentos notadamente nacionalistas como o Verde-amarelo e o Anta, cuja figura, totem dos tupis, foi eleita como denominador da raça brasileira. Foi o fundador do movimento Integralista.
- 36 Paulo MENOTTI DEL PICCHIA (1892-1988), depois de alcançar popularidade com poemas em versos clássicos, lançou-se no modernismo poético. Integrou os movimentos Verde-amarelo e Bandeira, com Cassiano Ricardo e Cândido Mota Filho.
- BARSETTI, Silvio. Mário de Andrade. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 27 ago. 1993. B, p. 1, c. 1-2.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1979. 245 p.
- CANDIDO, Antonio, CASTELLO, José Aderaldo. *Presença na literatura brasileira; III - Modernismo*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. 381 p.
- COUTINHO, Afrânio, dir. *Brasil e brasileiros de hoje*. Rio de Janeiro: Ed. Sul americana, 1961. 2 v.
- CRONOLOGIA (de Mário de Andrade). O Estado de S. Paulo, São Paulo, 9 out. 1933. *Cultura*, ano 8, n. 684, p. Q4, c. 4-6.
- DICIONÁRIO biobibliográfico de historiadores, geógrafos e antropólogos brasileiros. Rio de Janeiro: IHGB, 1991. v. 1, p. 217.
- DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro, 1930-1983. Coord. Israel Beloch e Alzira Alves de Abreu. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: Forense-Universitária, 1984. 4 v.
- ENCICLOPÉDIA de literatura Brasileira. Dir. Afrânio Coutinho e J. Galante de Souza. Rio de Janeiro: OLAC: FAE, 1990. 2 v.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Catálogo dicionário: autores e títulos*, em fichas.
- GRANDE Enciclopédia Delta Larousse. Rio de Janeiro: Delta, c.1971. 15 v. Editoria: Antonio Houaiss.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Quadro sintético da literatura brasileira*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: AGIR, 1959. 161 p.
- MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, Serviço de Comemorações Culturais, 1954. 678 p.
- MENEZES, Raimundo de. *Dicionário literário brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. xvi, 803 p.
- QUEM é quem no Brasil: biografias contempôranas. São Paulo: Sociedade Brasileira de Expansão Comercial, 1948. 749 p. p. 606.
- RAMOS, Luciano, ed. *Guia completo de filmes para TV e vídeo*, 1990. São Paulo: Nova Cultural, c.1989. 768 p. p. 109; *Macunaíma* (Guias práticos Nova Cultural).
- RIBEIRO FILHO, J. S. *Dicionário biobibliográfico de escritores cariocas (1565-1965)*. Rio de Janeiro: brasileira, 1965. 285, 1 p.

A arte não é área de conhecimento, pois o artista já nasce sabendo.

Alberto Cipiniuk

Professor do Departamento de Educação Artística da Faculdade de Educação da UERJ,
Doutor em História da Arte pela Université Libre de Bruxelles

Pessoas leigas ao mundo da arte muitas vezes se perguntam qual é o percurso de um estudante de arte em uma universidade como a Uerj. Quais os conteúdos que os alunos devem assimilar em seus cursos, quais os trabalhos acadêmicos que devem apresentar e como estes são avaliados pelos professores.

Esta dúvida decorre de uma bem difundida noção de que o estudante de arte não precisa aprender nada pois já nasce sabendo. Que a arte é um dom ou talento inato que só alguns agraciados lhe adquirem de nascença. Se assim fosse, a Universidade deveria criar um lugar protegido dos olhares indiscretos, talvez no meio de um parque com árvores e fontes naturais, funcionando com normas diferentes e longos procedimentos corriqueiros da vida universitária. Para estas plantas raras, os artistas, necessitaríamos nos esforçar para protegê-los, e após este cuidado talvez obtivéssemos os frutos de nosso investimento. Sim, porque da mesma forma que o dom do artista é transcendental, o resultado de sua produção escapa aos prazos que estabelecemos aos outros infelizes mortais.

Nossa proposta visa discutir isto

que é arte, a arte e sua necessidade em uma universidade, e qual o papel do professor desta área de conhecimento.

Em primeiro lugar, é preciso sublinhar que a produção do conhecimento em Arte tem os mesmos dilemas epistemológicos que as outras áreas de conhecimento. Além de bastante extensos, são agravados pelo seu significado e posição no âmbito maior do conhecimento científico, isto é, o senso comum afirma com Aristóteles que só a filosofia é universal (ciência) e todas as artes são particulares (práticas). Em geral, a arte se volta mais para representar de forma prática o real humano e social do que para enunciá-lo teoricamente.

Diferentemente das áreas das ciências exatas e naturais, os artistas trabalham com as mesmas categorias das ciências humanas. O artista se reconhece um ser histórico e passageiro. Define sua produção como algo que expressa um determinado tempo, suas particularidades sociais, psicológicas e geográficas. Assim, a arte pode ser compreendida de forma instrumental, pois ao mesmo tempo que o artista pretende representar o real, faz dele sua ciência. Ele aprende e se aperfeiçoa com seu objeto de trabalho.

O leitor atento ou familiarizado

com a metodologia científica deve ter percebido que este modo de trabalho e análise é comum a todas as áreas do conhecimento e não está equivocado pois a arte também se refere à solução de problemas humanos. Uma teoria da arte não se apresenta senão como referência ao problema fundamental do que é, ou até do que pretende ser, a solução. Assim, a propósito de cada problema (técnico ou formal), indicamos as soluções mais importantes que foram ou as que são atualmente propostas.

Esta ciência não trabalha com categorias absolutas de verdade, nem de beleza. Neste sentido, o entendimento da arte é bastante particular, pois ela repudia a alienação, a uniformização e a estandarização consagradas com a Revolução Industrial. Procura balizar seu trabalho não apenas pela pura criatividade, afastada das circunstâncias sociais do seu entorno, mas como teoria da produção de soluções formais e técnicas de objetos complexos em que a ação e obra do homem se acrescenta, sem destruir a sua natureza.

Está claro, portanto, que a arte deve figurar nos quadros de uma universidade, ela é área de conhecimento. Como deve ser a arte na Uerj é um problema que nos preocupa, aliás não é uma preocupação

nova, pois no Plano Integrado de Desenvolvimento da antiga UEG já se previa um Instituto de Artes com dois Departamentos (Artes Plásticas e Artes Cênicas).

Da mesma forma como a ciência hoje é entendida mais profundamente, aqueles que lidam com a arte têm um outro entendimento de como deve funcionar um Instituto de Artes. Como nas outras áreas, não se deve embaralhar a prática da arte com a sua teoria.

A prática da Educação Física, por exemplo, é conhecida por todos. Os alunos deste Instituto colorem nosso campus com suas roupas esportivas e seus corpos atléticos, mas além dos exercícios práticos que desenvolvem são ministrados sólidos conceitos teóricos. A questão da formação prática é um problema para a Uerj, pois a Universidade vem lutando para não ser mais um exemplo de ensino voltado para a formação de quadros para um novo Brasil, tal como espírito desenvolvimentista tão característico de um certo momento de nossa história.

Em arte, embora o vice-governador Nilo Batista tenha proclamado na Universidade um Instituto de Arte voltado para a Música Popular (funcionaria na Lagoa Rodrigo de Freitas), a proposta hoje é um sólido núcleo teórico, específico desta área de conhecimento, preocupado em produzir fundamentadas análises sobre o fenômeno artístico em geral e, em particular, sobre imagens e objetos plásticos. É claro que a prática deve fazer parte dos estudos, pois existem inúmeros processos técnicos que acabam determinando complexas análises teóricas, como o caso do cinema e da televisão. Entendemos, todavia, que esta proposta deveria ser aprimorada caso venha a existir um Instituto de Artes na Uerj, talvez até incluindo a música popular do vice-governador. Se isto ocorrer, suponhamos que o Instituto de Arte deverá

envolver todos os departamentos ocupados com a representação de imagens e seus aspectos técnicos. Não apenas o Departamento de Educação Artística, mas Desenho Industrial e Comunicação Visual.

Quanto ao papel de um professor de arte, existe atualmente no Departamento de Educação Artística muita polêmica sobre como deve ser ministrado um curso de artes, ou seja, prático ou teórico. Esta discussão parte dos diferentes paradigmas que envolvem a criatividade na arte. Para alguns, o artista está acima dos critérios humanos e portanto de julgamentos. Para estes, a única possibilidade de aprendizado é pelo exercício estético, pela prática ou, como eles conceituam, o "fazer". Para outros, a criação na arte não é diferente dos processos criativos em geral e deve submeter-se à crítica teórica, isto é, a obra de arte é passiva de juízo aplicado aos seus aspectos técnicos e metodológicos.

O primeiro grupo conta com um maior número de adeptos e sustenta sua argumentação na tradição, ou melhor, na fórmula elaborada pelos românticos no século XIX e nos exemplos, se é que podemos chamá-los assim, dos antigos mestres. Contrário a esta concepção, procuramos deslocar a arte da sua identificação com a expressão individual. Não mais o artista é o único responsável pela obra, mas a complexa relação entre a produção, recepção e circulação. A obra é entendida como produto ou bem produzido e submetida às leis de circulação e recepção do mercado.

Um outro aspecto do Departamento de Educação Artística é sua vinculação atual com a Faculdade de Educação e a adesão de alguns professores à idéia instrumental da arte: a arte como instrumento da formação integral do homem. O curso de Educação Artística veio para a Uerj em 1978 e era um curso teórico para a formação de his-

toriadores e críticos de arte. Como não havia um Instituto para abrigá-lo, deram-lhe um encaminhamento profissionalizante como acontecia a todos os outros cursos. A profissionalização do teórico em arte era a educação.

Neste sentido, procuramos definir melhor nossa proposta para a criação de um Instituto de Artes na Uerj. Não apenas prático para a formação de artistas profissionais, que o tornaria algo semelhante a Escola de Belas Artes (UFRJ), nem associado a esta única demanda: a educação, aliás, segundo alguns, praticamente a única do mercado em relação à arte, pois os artistas não trabalham em fábricas.

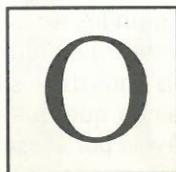
Não estamos contra a formação de professores de Educação Artística, mas o fim único da arte não é a educação. Existem inúmeras aplicações da arte na sociedade moderna. Para aqueles que imaginam a arte como realização de pinturas e esculturas, que efetivamente não encontram mercado consumidor, pois praticamente ninguém no Brasil compra estas mercadorias, contrariamos com a computação gráfica, a cinematografia eletrônica ou até o desenho de estamparias para escala industrial. Existem vários artistas envolvidos com os modernos processos de produção. Não devemos condená-los a meros reprodutores de técnicas renascentistas ou estimuladores de processos criativos em escolas do 1º e 2º Graus. Práticas que na própria escola são absolutamente apartadas de outras disciplinas "mais necessárias", como português ou matemática.

Sendo assim, a arte se apresenta como uma área de conhecimento que a universidade merece, mas a sua realidade atual são cursos isolados endereçados à formação técnica (Educação Artística e Desenho Industrial/Comunicação Visual) e com raras inserções na pesquisa e produção de conhecimento.

Há Controvérsias...

Pedro Luiz Pereira de Souza

Professor da ESDI e membro do Conselho Consultivo da Advir.



O texto do Professor Alberto Cipiniuk, publicado nesta edição de Advir, traz reflexões fundamentadas em uma experiência desajustada, fato não omitido em seu próprio conteúdo. A inserção do curso de Educação Artística na UERJ, em 1978, não foi de fato uma solução adequada nem para o curso e nem para a universidade. Assim, grande parte das idéias apresentadas criticam uma situação aparentemente sem remédio, resultado de uma visão e de ações equivocadas, de decisões que, como outras, serviram mais para uma acomodação de situações geradas fora da universidade. À medida que se reage a essa situação, pode-se incorrer em novos problemas, dependendo do que se propõe como solução.

O Curso de Educação Artística não teve tratamento diferenciado de outros que foram incorporados à UERJ, mais ou menos na mesma época, incluindo-se o de Desenho Industrial da ESDI. No entanto, cabe perguntar: se a atitude inicial, a incorporação acrítica, até mesmo indesejada por muitos, foi a mesma, por que os resultados foram diferentes? Por que motivo o Desenho Industrial foi aceito como área de conhecimento autônomo e não simplesmente incorporado, por exemplo, a uma já existente Faculdade de Engenharia? Há países (Japão e Alemanha, por exemplo) em que o design foi, em algumas universidades importantes, interpre-

tado como um desenvolvimento das engenharias. Em muitos casos, ocorreram bons resultados, em outros não, o que pode ser perfeitamente entendido como consequência de um bom ou mau ensino e não como uma prévia condenação a esse tipo de pensamento. Afinal, também existem boas e más escolas de um desenho industrial autônomo. Mas, nesses mesmos e em outros países, outras universidades, também com bons e maus resultados, situaram o desenho industrial nas áreas de Artes e Humanidades. Tudo isso reflete uma pluralidade de conceitos em torno de uma atividade, fato possível somente quando a mesma consegue definir-se como área autônoma de conhecimento. Não há um único entendimento do que seja o desenho industrial, mas isso não parece exatamente um problema.

Mesmo no Rio de Janeiro, as três principais escolas (ESDI, PUC, UFRJ), situaram seus cursos em áreas diferentes (Tecnologia na UERJ, Artes na PUC e na UFRJ). Não é exatamente essa situação que lhes confere maior ou menor qualidade. Porque uma escola como a ESDI, incorporada mais ou menos na mesma época (1975), teve um encaminhamento diferente, podendo, então, até mesmo manter algumas de suas prerrogativas ideológicas, muitas delas substanciadas na afirmação de um conceito tecnológico da profissão? Haveria nela maior consistência anterior, sedimentada em tempo e ideologia, em torno de uma nítida

definição pela tecnologia e não pela arte? Pela própria origem e desenvolvimento e também pelas relações estabelecidas com o contexto social externo, é provável que sim. Mas, de qualquer forma, assim como não há um único entendimento do que seja a natureza específica do desenho industrial, é provável que não o exista também na Educação Artística. Curiosamente, podem-se encontrar nas bases da educação em arte muitos dos princípios básicos que orientaram o ensino do desenho industrial, que é matéria relativamente recente. K. Fiedler, e A. Von Hildenbrand, particularmente o primeiro, definiram um rumo mais preciso para a afirmação de uma linguagem autônoma do desenho industrial, partindo de pressupostos elaborados para a crítica da arte. Fiedler disse que "o juízo estético sobre a beleza ou feiura de um objeto, sobre seu gosto ou desgosto, não está submetido, segundo Kant, a nenhuma lei de validade geral: é puramente subjetivo e em cada caso particular o gosto deve escolher seu próprio juízo; completamente diferente é o juízo artístico, que pode e deve referir-se em cada caso a determinados cânones de validade geral, porque este não se expressa pelo gosto, mas pelo intelecto" (*Afforismi sull'arte in La critica d'arte moderna*, R. Salvini, L'Arco, Firenze, 1949). Mais adiante disse: "O juízo estético não exige nenhum conhecimento prévio da coisa em questão: o juízo artístico se forma unicamente através do conhecimento". É clara a conexão entre conheci-

mento e técnica na concepção nitidamente classicista de Fiedler, mais tarde apropriada por Gropius na Bauhaus e, mais adiante, pela Escola de Ulm e pela própria arte concreta, tão próxima e cara ao desenho industrial contemporâneo. Não cabe alegar nenhum princípio básico ao qual se tenha permanecido fiel, como fator garantidor de autonomia. Afinal, seria preciso definir até mesmo em que se teria permanecido fiel e como se teria desenvolvido essa atitude. Mas, certamente, a política de afirmação de autonomia do desenho industrial fez desses princípios um uso bastante adequado para seus propósitos. O que o texto em questão não questionou é algo bastante intrigante: por que motivo não se desenvolveu na UERJ um centro de artes? Outra questão secundária, mas igualmente intrigante, é por que foi esta universidade sempre a depositária de cursos ou de instituições vistas como problemáticas, pelos mais variados motivos? Ao início deste comentário foi dito que há, e não poderia ser de outro modo, opiniões emitidas pelo autor, que apresentam uma visão parcial em relação a um problema específico. Exatamente nesse ponto talvez resida um problema que merece nova reflexão. Será que cursos como os de Educação Artística e de Desenho Industrial não foram incorporados a uma instituição universitária, como todas, pesada e conservadora, apenas para serem "disciplinados"? Não teria elementos para tecer muitas considerações a respeito do Curso de Educação, mas certamente as teria para falar da ESDI, instituição provavelmente vista como rebelde demais, à época, muito pouco formalizada e hierarquizada aos olhos daqueles que entendiam o ensino como um processo malthusiano, regido estritamente por Centros, Institutos e outras construções formais que apenas mascaram seu conservadorismo, exercido de fato pelas medidas de tempo em vez de conteúdos em seus programas de ensino, da presença controlada e das avaliações

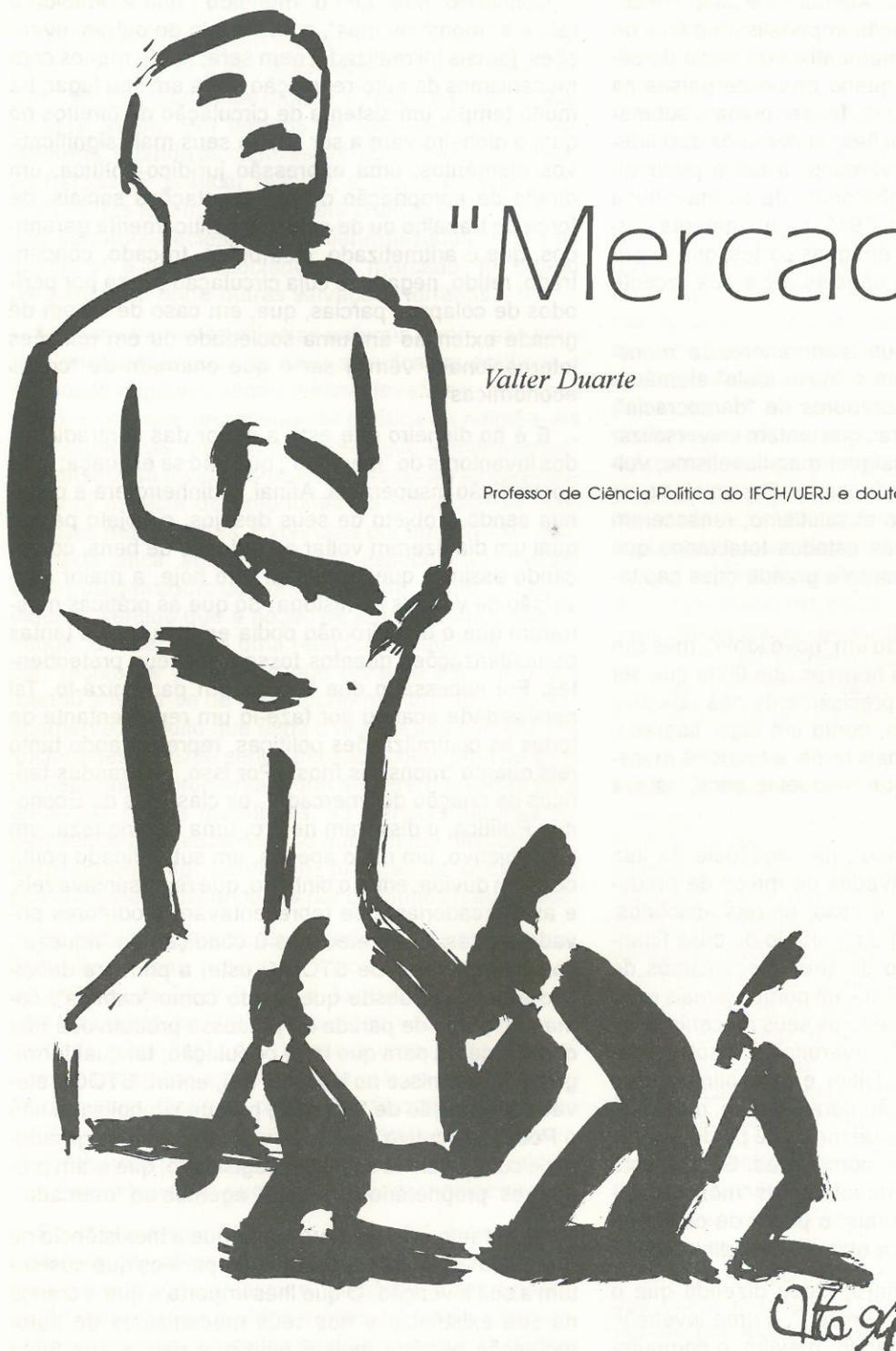
quantitativas e unilaterais.

No caso da ESDI, talvez houvesse suficiente fidelidade a alguns princípios básicos e rebeldia suficiente para garantir uma sobrevivência autônoma. Mas ela é hoje, certamente, mais conservadora e menos instigante que há 17 anos atrás, ainda que atingindo, nas avaliações do próprio sistema em que se insere, alguns índices de excelência. De qualquer forma, não foi a vontade de igualar-se às demais áreas de conhecimento técnico e científico que lhe garantiu individualidade, mas a de diferenciar-se, fosse em critérios pedagógicos ou de avaliação, o que, afinal, dentro da genérica confusão que é hoje uma universidade, mesmo fora do Brasil, termina encontrando suas brechas vitais. Deve-se perguntar, no entanto, o que significa esse direito à diferença, reivindicado ou conquistado por uns e por outros. Ao se inserir num contexto geral, o que se torna mais importante: o direito à diferença ou, algo mais democrático e aparentemente em desuso intelectual, o direito à igualdade?

Em relação a desusos, uma visão globalizante das artes parece hoje comprometida em vários sentidos. A ruptura operada a partir da arquitetura, por volta de 1923, e pelo desenho industrial, principalmente nas décadas de 50 e 60, tiveram como base a renovação de seu ensino. Não existiria uma nova arquitetura sem a Bauhaus e nem um desenho industrial, como se conhece e pratica hoje, sem a Escola de Ulm. Deve-se salientar que as boas escolas de arte, arquitetura e desenho industrial, aquelas que realmente produziram o novo, portanto conhecimento próprio e autônomo, o fizeram à margem ou em franca oposição às normas e padrões das grandes instituições oficiais. Pode-se contra-argumentar sobre se na atual época, de rápido desenvolvimento dos meios técnicos de produção e, principalmente, de difusão de informação, essa postura ainda é viável. Mas, os problemas relaci-

onados ao ensino das atividades ligadas à expressão formal não são típicos ou prerrogativas da UERJ. O autor certamente conhece os citados casos da Bauhaus e de Ulm, assim como, em âmbito nacional, o belo exemplo de rebeldia e inconformismo do jovem Lúcio Costa no início da década de 30, tentando, sem sucesso, reformular o arcaico modelo da Escola Nacional de Belas Artes, afirmando a Arquitetura como uma área específica de conhecimento, ainda que dentro do clássico espírito das grandes artes. Curiosamente, a nova arquitetura brasileira nasceu seis anos depois, fora dessa escola, ainda que quase todos os responsáveis por essa idéia nela tenham se formado.

Talvez o aprofundamento das questões levantadas no texto possa conduzir a outro tipo de proposta. A simples criação de um Instituto de Artes parece uma armadilha para si mesmo; mais uma tábua solução para um problema sem remédio nas atuais circunstâncias, mal iniciado e pior desenvolvido, de um curso de Educação Artística erradamente inserido e incompreendido na generalidade de uma Faculdade de Educação. Talvez fosse mais produtivo pensar na criação de um Centro de Artes, ainda que permanecendo na retrógrada terminologia que reflete o anacronismo das idéias vigentes na universidade. Dirigido também para esse objetivo, o texto tornaria algumas questões mais claras, abrangentes e instigantes, dando continuidade a seu encaminhamento inicial que parece correto, ainda que busque mais uma equiparação formal com outras áreas de conhecimento técnico e científico. Parte importante de seu potencial não prevalece, ao propor como geral uma solução que aparenta ser mais burocrática, para um problema do curso de Educação Artística que, provavelmente, necessita maior autonomia, espaço e oxigênio próprios.



"Mercado"

Valter Duarte

Professor de Ciência Política do IFCH/UERJ e doutorando em Economia na UFRJ

Em uma Alemanha recém-unificada, sob a liderança de um grande líder militar, incendiada por propaganda nacionalista e pela importância atribuída a seu Estado como condutor de seu povo a um papel de responsabilidade mundial entre outras grandes potências, Nietzsche, através de seu Zaratrusta, referiu-se, do seguinte modo, ao "novo ídolo": "Chama-se Estado o mais frio de todos os monstros frios."

Falava então de algo não-humano, sem sangue, sem nervos, sem carne, sem corpo, sem alma. Falava, assim, de valores, apenas deles, que eram representados e adorados como se formassem uma entidade além e acima de tudo e de todos, na qual a ausência de sentimentos e desejos impunha a sua autoridade; daí porque "monstro frio".

A história subsequente da Alemanha é bastante conhecida: entrou na competição imperialista no final do século XIX e na corrida armamentista do início do século XX; aliou-se a um pequeno grupo de países na grande guerra de 1914 a 1918; foi derrotada e submetida a uma série de imposições; superou-as sob liderança nazista; aliou-se novamente a outro pequeno grupo de países e de combatentes de quinta-coluna na grande guerra de 1939 a 1945; foi novamente derrotada e veio a ser dividida em duas partes, que existiram como ordens políticas opostas até a sua recente reunificação.

Não foram, no entanto, outros adoradores de "monstros frios" os que derrotaram o "novo ídolo" alemão e os seus aliados; foram adoradores de "democracia", nesse sentido especial, liberal, que tentam universalizar por meios que fazem de qualquer maquiavelismo, vulgar ou não, uma brincadeira inocente. Foram eles que, nascidos nas lutas contra o absolutismo, renasceram na guerra contra alguns dos estados totalitários que cresceram ou surgiram durante a grande crise capitalista na década de 1930.

Eles não haviam inventado um "novo ídolo", mas sim um lugar para a mente dos homens que tinha que ser expresso na prática, mais precisamente nas relações entre proprietários privados, como um lugar sagrado, proibido a todos os reis e, mais tarde, a todos os monstros frios; uma invenção que, naqueles anos, estava sob suspeita: o "mercado".

O "mercado" fora inventado na seqüência da luta política de proprietários privados de meios de produção contra seres de carne e osso: os reis absolutos. Foi na ausência destes, em um período de crise financeira internacional, quando os seus mecanismos de recuperação não funcionavam - até porque jamais existiram, tanto "o mercado" quanto os seus mecanismos - que alguns "monstros frios", reverenciados sob a liderança de sacerdotes como Hitler e Mussolini, foram oferecidos como solução, não para salvá-lo, mas para salvar a propriedade privada de meios de produção dos seus inimigos anarquistas e comunistas. Só que este papel era insuficiente para devolver aos "monstros frios" o que fora tomado aos reis: o poder de comando nas atividades voltadas para obtenção de dinheiro.

É preciso deixar bem claro: estou dizendo que o "mercado", ou sistema de "mercado", é uma invenção como o automóvel, o submarino, o avião, o computador ou a televisão, que representam materialização dos sonhos, de vontade de criar para além do mundo que existe. Ele foi inventado como se fosse uma descoberta, como se fosse realidade; por estranho que pareça: como a descoberta de uma realidade que não existia, mas que viria a existir se os homens fossem deixados livres para exercerem as suas tendências naturais para a troca; uma realidade onde o equilíbrio geral nas trocas representaria ordem e justiça não-estatais.

Considero, pois, que o "mercado", que é proibido a reis e a "monstros frios", ao contrário de outras invenções, jamais foi realizado, nem será; muito menos com mecanismos de auto-regulação. Está em seu lugar, há muito tempo, um sistema de circulação de direitos no qual o dinheiro vem a ser um de seus mais significativos elementos: uma expressão jurídico-política, um direito de apropriação de representações sociais, de força de trabalho ou de espaços politicamente garantidos, que é aritmetizado, distribuído, trocado, concentrado, retido, negado, e cuja circulação passa por períodos de colapsos parciais, que, em caso de serem de grande extensão em uma sociedade ou em relações internacionais, vêm a ser o que chamam de "crises econômicas".

E é no dinheiro que está a maior das contradições dos inventores do "mercado"; que não se esqueça: uma contradição insuperável. Afinal, o dinheiro era e continua sendo o objeto de seus desejos, o objeto para o qual um dia fizeram voltar a produção de bens, começando assim o que penso ser, até hoje, a maior subversão de valores da história. Só que as práticas mostraram que o dinheiro não podia estar sujeito a tantas particularizações quantos fossem os seus pretendentes. Foi necessário que buscassem padronizá-lo. Tal necessidade acabou por fazê-lo um representante de todas as centralizações políticas, representando tanto reis quanto "monstros frios". Por isso, os grandes teóricos da criação do "mercado", os clássicos da Economia Política, o disseram neutro, uma não-riqueza; um não-objetivo, um meio apenas, um subordinado político. Sem dúvida: entre o dinheiro, que representava reis, e as mercadorias, que representavam produtores privados, estas foram elevadas à condição de "riqueza", como formadoras de STOCK; este, a primeira definição de capital, desde que usado como "cabeça", comando, ponto de partida do processo produtivo, e não como reserva para que uma população, tal qual formigas, o consumisse no inverno. Foi, enfim, STOCK elevado à condição de "riqueza", porque simbolizava não o Poder Executivo, mas o seu controle pelos geradores e componentes do Poder Legislativo, que eram produtores proprietários privados, agentes do "mercado".

No entanto, não se deve supor que a inexistência do "mercado" seja uma preocupação para os que sustentam a sua invenção. O que lhes importa é que a crença na sua existência e nos seus mecanismos de auto-regulação persista, pois é nela que está a sua força política. Da mesma forma, não lhes importa a concepção de "mercado" que cada um possa ter, desde que se creia ser o "mercado" o lugar da liberdade, das oportunidades para todos e da justiça, expressas em relação de equilíbrio e em vitória dos aptos e eliminação dos inaptos; isto, aliás, um dos desejos inconfessáveis mais alastrados que suponho existir. Desde que assim seja, cada um que o pense como puder ou quiser, porque, afinal, eles, os que sustentam a invenção, sabem muito bem o que estão querendo, embora não possa-

mos acreditar que saibam do que estão falando.

Como se lembrassem das raízes religiosas do "mercado", referem-se a ele, hoje em dia, como o caminho único da salvação neste mundo, embora não tenha sido sempre assim. Em tempos de Revolução Científica Moderna, quando as ciências corresponderam também às formas de praticar religião, a forma de ir a Deus através das leis naturais por ele criadas e não através das estruturas eclesiásticas hierarquizadas e de reis absolutos a elas associados, o "mercado" foi criado para ser uma entre outras salvações terrenas.

Mas as chamadas ciências naturais foram, aos poucos, sendo afastadas de seus significados políticos e religiosos originais, sendo mesmo levadas a uma oposição a tudo que representasse política ou religião. As "leis" científicas, que foram inicialmente "confirmações" da construção divina do mundo, passaram a representar uma espécie de autonomia da natureza em concepções materialistas. Expressas por uma "razão" proclamada única, autônoma e não especulativa, vieram a ser tratadas como um mundo à parte, neutro, no mais extenso sentido que a noção de neutralidade pudesse atingir. Concebeu-se uma relação positiva entre ciência, técnica e progresso que levou a ciência deste mundo a isolar-se de seu próprio mundo, mais especificamente, daquilo que seria o mundo dos homens em sociedades, mesmo sendo pensada como uma de suas benfeitoras. O problema é que ao serem levadas para além das coisas mundanas, as ciências naturais foram sendo afastadas daquilo que um dia haviam também significado: salvação, justiça, ou a explícita possibilidade de alcançá-las por caminhos naturalistas.

Do lado do pensamento voltado para temas sociais, isso não chegou a ocorrer. Ainda que consideremos os projetos de Saint-Simon e Augusto Comte, que foram tentativas de fundar uma ciência social com esse "espírito científico", de chegar a uma justiça "cega" porque científica; a neutralidade esteve sempre longe de discursos, teses ou produções filosóficas onde salvação e justiça apareceram sob perspectivas conservadoras, reformistas, revolucionárias, ou de qualquer outro sentido social que seja possível considerar.

Foi aí que a importância do "mercado" cresceu como instância de salvação e justiça em oposição a reformas e revoluções. Passou o "mercado" a ser a garantia de que não era preciso mudar, pois nele estariam, para ser obtidos por meios pacíficos, inerentes, tudo o que reformas e revoluções prometiam, mas não garantiam, e por meios, em geral, violentos.

É certo que o prestígio social do "mercado" não é absoluto e também que não foram eliminadas as perspectivas e os sonhos reformistas ou revolucionários. Só que estes ocorrem quando se pensa em sociedades globalmente. Quando cada um pensa na sua própria sorte, por mais revolucionário que seja, sua tendência, enquanto espera as condições para revolução,

é voltar-se para o "mercado", tal como reformistas e conservadores fazem sem maiores remorsos. O "mercado", então, por ser suposto como ordem dentro do caos social e por ser o lugar onde se chega legalmente à sobrevivência material, torna-se o alvo desse "salve-se quem puder" de conveniências que tem sido chamado de capitalismo selvagem.

Pode ser dito que aí não está nada demais e que tudo isso não passa de conhecida obviedade, uma vez que todos têm que tratar primeiro do "econômico". Digo, no entanto, que não é bem assim: todos procuram entrar no circuito jurídico-político, na circulação de direitos que dá acesso aos meios de subsistência material em sociedades. Em outras palavras: todos procuram entrar no circuito jurídico-político, na circulação dos direitos, que não é natural, que não é deixada aos seus próprios impulsos, porque é meio de controle, o meio de controlar o acesso aos meios de produção, aos meios de subsistência material e às diversas representações sociais de força de trabalho e de várias garantias sociais. Isso não tem nada de econômico; isso é pura paralisia; resultado de violência pregressa e de violência implícita, presumida, sugerida, para manter o que está juridicamente estabelecido. Chamam a isso de "mercado". E que não se pense que dá no mesmo, porque não dá no mesmo, de forma alguma.

Quando lemos tudo o que Nietzsche escreveu sobre o "novo ídolo" - pois foi bem mais longe do que chamá-lo de "monstro frio" - e sabemos quantas vezes na história os inventores do "mercado" o derrotaram, podemos começar a pensar no poder dessa invenção. A pensar e a temer, pois a criação do imaginário da Economia Política produziu uma força cultural em torno da qual tudo vai sendo subjugado e cujo fim último não é outro senão o de manter o que pode ser chamado de paradoxo monetário: para além das necessidades de consumo, quanto mais dinheiro, menos proporcionalmente ele será necessário para o seu possuidor e cada vez mais estará restrito a uma função: a de ganhar mais dinheiro.

Enfim, controla-se as relações sociais com um sistema de circulação de direitos. Além disso, controla-se as mentes com um imaginário onde o "mercado" aparece como solução para tudo; pois, da miséria à fartura, passando por todas as diferenças entre os povos, diz-se que não há o que não possa ser explicado por ele: por sua ausência ou por seu desenvolvimento. Diz-se, também, que nada é neutro e justo como ele; que só ele pode ser perfeito e que pode ser fonte natural da democracia.

Como o deus aristotélico, que atrai mas não intervé, o "mercado" está aí para ser o absoluto político: o ponto final. Ele está na preparação e na execução de um novo projeto universalista e traz, como outros projetos semelhantes, uma nova "idade de trevas", que já estamos vivendo.

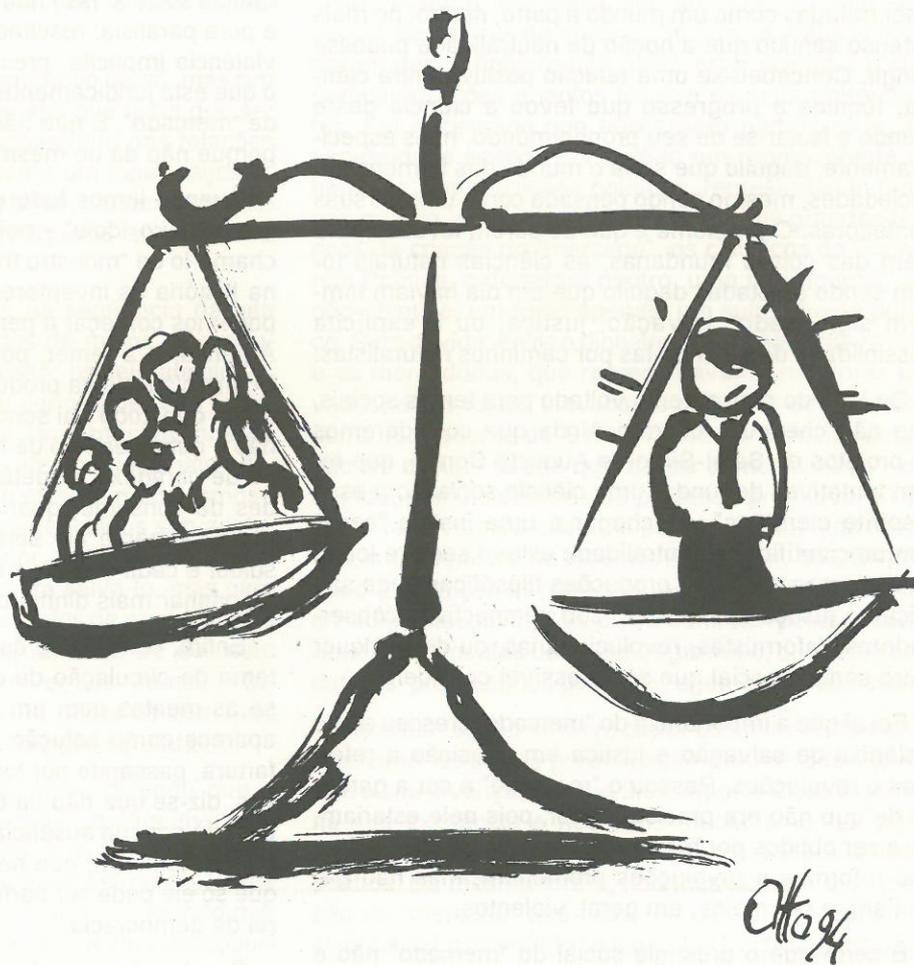
Isto ou Aquilo?

O falso dilema da educação.

Aura Helena Ramos

Professora/Pesquisadora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, Mestre em Educação pela PUC do Rio de Janeiro.

Este artigo foi elaborado a partir do texto-proposta da pesquisa "O CONTEÚDO DA DIDÁTICA E O COTIDIANO ESCOLAR: a relação necessária". Esta pesquisa, em fase inicial de desenvolvimento, é parte das atividades propostas pelo "Programa de Implantação do CENTRO DE MEMÓRIA DA BAIXADA FLUMINENSE: Núcleo de Pesquisa e Documentação Regional".



Quero tocar a questão dos desafios que hoje se colocam para os educadores frente à caótica situação da educação formal no país, a partir de dois pontos que, neste momento, elejo como angulares para se equacionar o problema: as relações quantidade-qualidade e teoria-prática nos cursos de formação para o magistério.

Há dez anos formo professores em cursos de 2º, 3º graus e pós graduação. Há dez anos ouço de meus alunos a mesma queixa: "a teoria é muito bonita mas na prática não funciona".

Há dez anos ouço dos meus colegas, nas salas de professores e reuniões de equipe, as mesmas lamentações: "antigamente os cursos de formação realmente preparavam professores. Hoje, diante desta falta de recursos, com estes salários e com esses alunos... não se pode fazer milagre. O perfil do aluno hoje é muito diferente!"

Para se ir direto à questão, é necessário que se diga que o que nas escolas se costuma chamar de "perfil do aluno", na realidade, não passa da definição da condição de classe social daqueles que buscam se preparar para o magistério, de um lado e, de outro, da clientela das nossas escolas públicas.

Os cursos de Formação de Professores, que antes eram procurados por saudáveis e graciosas mocinhas tijucanas, foi invadido por semblantes irreconhecíveis. Hoje, nossas alunas são empregadas domésticas, faveladas, filhas de porteiros de prédios, de comerciantes, de motoristas, etc. Todas em busca de um diploma que lhes possibilite um salário, um status e uma jornada de trabalho um pouco melhor do que aqueles que conquistariam no desempenho das funções que historicamente lhes são reservadas na sociedade. A clientela das escolas públicas de 1º grau, sendo hoje oriunda das camadas populares, já não traz as condições que favoreçam o seu desempenho escolar. É o já banalizado argumento das carências culturais, da "inexistência" de currículo oculto, da falta de preparo da criança...

Este saudoso lamento dos educadores encontra paralelo nas linhas de Cecília Meireles, pois, tal qual a menina do seu poema, vivemos nos perguntando: Isto ou aquilo? Fundamentação Teórica ou Prática de ensino? Qualidade ou Quantidade?

O que é uma realidade a ser considerada pelos educadores, no sentido de redirecionarem sua prática para atender aos reais e legítimos interesses de escolarização deste novo aluno, fica sendo encarado como um empecilho para que a escola alcance os níveis de qualidade que possuíam antigamente.

Assim, reivindica-se o resgate da escola pública, en-

tendendo-se que a qualidade se perdeu na multidão de alunos com estranhos hábitos que invadiu seus muros nas últimas décadas. Ou seja: ou bem a escola abre suas portas para todos, ou bem garante um ensino de qualidade.

Embora considere que a propalada qualidade das "antigas" escolas seja, sob diversos aspectos, muitíssimo discutível, nem quero entrar aqui neste questionamento. A princípio talvez possamos mesmo aceitar esta afirmação como sustentável se verificarmos as condições que este pensamento impõe para que a qualidade exista pois nele, quando se fala na escola do passado como a escola ideal, se está também falando do aluno do passado como o aluno ideal.

Desta incapacidade de se refletir sobre o nosso aluno, o aluno real, nasce a impossibilidade de se construir para ele, no presente, uma escola de qualidade. Mas uma qualidade diferente, cujos princípios devem ser impostos pelos interesses imediatos e históricos de emancipação do aluno existente, no que diz respeito à superação de sua condição de dominado e explorado, aliado da condição de Cidadão que o formalismo burguês lhe garante na letra da lei.

Na impossibilidade de se concretizar a escola ideal com o aluno real, fica repousada tristemente a inviabilidade de se conjugar quantidade e qualidade.

Nas escolas de formação para o magistério, esta visão de contraposição invade outro terreno, que é o da relação entre teoria e prática.

No âmbito do pensamento pedagógico, esta questão foi bem explorada por Candau e Lelis (1988), quando as autoras analisam esta visão de dicotomia e sugerem que se compreenda a realidade a partir de uma abordagem de unidade entre teoria e prática que, segundo definem,

"... está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação à outra." (p.54)

Assim, trata-se de compreender a teoria como pensamento, reflexão, elaboração filosófica acerca da realidade ou fenômeno estudado e a partir dos conhecimentos que já existem, que já foram construídos cientificamente ou edificados na prática histórico-social. A teoria, deste modo, não existe em si ou para si e nem possui posição hierárquica com relação à prática. Ela se relaciona dialeticamente com a prática de onde extrai os elementos para sua elaboração e para onde se dirige, ganhando sentido no momento em que se vali-

da historicamente através desta reciprocidade.

Como campo que se constitui beneficiando-se dos avanços na produção do conhecimento em Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, etc., a Educação deve, para posicionar-se, consultar as discussões havidas nas Ciências Sociais a este respeito.

Talvez nos console perceber que as dicotomias presentes no nosso pensamento seguem uma tradição de categorias acadêmicas na área.

A expressão desta tradição foi muito bem registrada pelo antropólogo americano Marshall Sahlins quando, no esforço por articular História e Antropologia, encontrou um pretexto para pensar esta marca no pensamento das Ciências Sociais.

Nesta obra, Sahlins (1990) nos fala dos "radicais contrastes binários pelos quais geralmente se pensa a Cultura e a História: passado e presente, estático e dinâmico, sistema e evento, infra-estrutura e superestrutura e outros desse gênero intelectual dicotômico. Concluo que essas suposições não são apenas fenomenologicamente enganadoras, mas que também são analiticamente debilitantes." (p.18)

Estes contrastes, que na reflexão que estou propondo sobre o pensamento e prática pedagógica se expressam pelas contraposições teoria-prática e quantidade-qualidade, necessitam ser identificados, inclusive, para desvelarmos a dimensão ideológica que embutem.

Assim identificados, compreendemos as lágrimas saudosistas vertidas por aqueles que, no isolamento das salas de aula e no vazio de pequenos gabinetes, lamentam que o povo esteja na escola, pois, sem ele, éramos profissionais competentes e prestigiados.

Hoje, imobilizados, tristes e pobres, custamos a compreender que não se trata de recuperar a qualidade perdida da Escola Normal. Não com os tons dourados de anos idos. Trata-se de construir nela uma nova qualidade, com base na realidade existente, pois o que se perdeu no tempo não se presta a preparar educadores comprometidos com as classes populares.

É necessário que nos Cursos de Formação de Professores a teoria deixe de ser um amontoado desarticulado de conceitos e uma sucessão de normas e técnicas "cientificamente" corretas e salvadoras, para se constituir em reflexão elaborada por meio da qual se possa obter uma melhor compreensão da realidade escolar.

Que esta realidade das escolas, futuro campo de ação dos alunos, deixe de chegar ao seu alcance por meio de estágios burocráticos, sem continuidade, arremedos de aula, e passe a ser uma oportunidade de observação e análise à luz dos elementos teóricos para

que daí se extraia uma visão crítica e articulada da realidade para, compreendo-a, tornar-se apto a nela atuar transformadoramente.

A pesquisa educacional necessita ir para a escola, respirar seus ares, sentar nos seus bancos, viver seus conflitos, captar suas contradições, reconhecer no discurso e prática do professor o que existe de real e o que expressa preconceitos arraigados, captar no ânimo do aluno o que existe de desestímulo ou reação justa frente a uma prática que em tudo o desqualifica e desmoraliza e o que existe de falta de esforço, de capacidade ou de condição para se dedicar à tarefa do estudo.

A pesquisa educacional deve conhecer a vida da escola para produzir uma reflexão que sirva de suporte para sua nova construção.

Pesquisadores e professores precisam se conhecer (quem dera pudessem ser uma mesma pessoa!), pois esta construção depende de uma reflexão e ação coletiva dos educadores, que seja capaz de envolver a sociedade no compromisso com a defesa de uma escola pública de qualidade que abrigue todos os jovens deste país.

Mas que estes termos: COLETIVO, EDUCADORES, SOCIEDADE E ESCOLA não caiam no abstrato conceitual. Coletivo quer dizer em conjunto mesmo. Educadores são aqueles profissionais que se encontram nos corredores, salas de aula, gabinetes das escolas. Sociedade são aquelas pessoas que vão à escola ou por ela são afetadas de alguma forma: professores, alunos, pais de alunos, serventes, direção, comerciantes, lavadeiras, empresários... TODO MUNDO! E Escola é aquele lugar mesmo onde nós trabalhamos.

Se quisermos mudar a situação educacional do país, é na nossa escola, primeiramente, que devemos atuar. É o que se passa dentro do seu prédio, concreto, palpável, o que deve ser objeto de nossas reflexões teóricas e práticas transformadoras.

Assumir isto significa tomar nas mãos, estas que fazem parte do nosso corpo, a responsabilidade pela mudança, esta que alimenta nossos sonhos. Isto, obviamente, se assim desejarmos que seja.

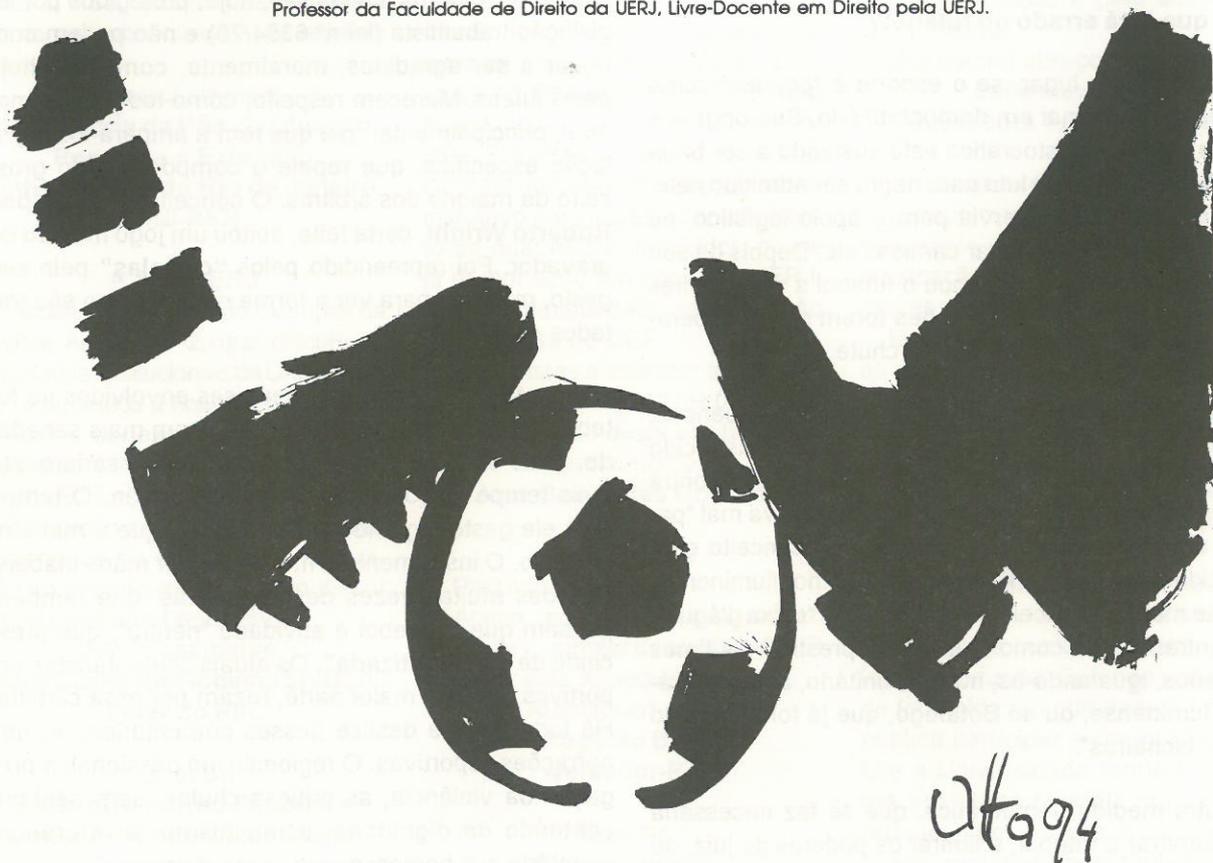
BIBLIOGRAFIA

- CANDAU e LELIS - A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. in. Rumo a Uma Nova Didática. Petrópolis, Vozes, 1988.
- SAHLINS, Marshall - Ilhas de História. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

O Futebol e Sua Dimensão Social

Yvan Senra Pessanha

Professor da Faculdade de Direito da UERJ, Livre-Docente em Direito pela UERJ.



Nem a ida do homem à Lua mereceu da imprensa a cobertura que os eventos esportivos, como Copa do Mundo e Jogos Olímpicos, recebem da mídia. Hoje, por exemplo, vivemos muito em função da sacudida provocada pela Doutrina Gorbatchov, que desencadeou a grande revolução do Século XX. Ainda assim, a menção dos fatos daí decorrentes é menor que o alarido da televisão em torno de um campeonato desportivo.

Não somos contra o futebol (e muito menos contra

o esporte), convém anotar de saída. Ao contrário, estimamos muito quase todas as modalidades. Mas, vamos ficar no futebol, apesar de sua decadência no Brasil.

Impõe-se logo admitir a natureza lúdica do futebol. Está mais para jogo de azar do que para algo "lógico", como dizem os comentaristas esportivos. Não é à toa que se promove uma loteria esportiva em torno dele. Agora, quem vê, ouve ou lê os ditos comentaristas parece estar diante da mais nova ciência exata inventada

pelo gênio humano. As "táticas" e "estratégias" dos técnicos não nos deixam mentir.

Como o futebol, hoje, está se situando como relevante fato sócio-político, com aparência de muita seriedade, vamos, então, tentar, cientificamente, "botar ordem" nas coisas. Não é possível, que uma atividade que mereça atenção até dos maiores estadistas do mundo continue assim tão desarrumada. O Primeiro Ministro da Alemanha, em 1990, entrou em campo, para, junto com os futebolistas alemães, comemorar a vitória da Copa do Mundo. É preciso que entrem em campo, também, a organização, o equilíbrio e a racionalidade, que não são estranhas, mesmo ao esporte.

O que está errado no futebol?

Em primeiro lugar, se o esporte é "popular", como dizem, nenhum mal em democratizá-lo. Sua origem é elitista, o ranço aristocrático está custando a ser banido. Foi preciso muita luta para negro ser admitido nele. Negro, no início, só servia para o apoio logístico, ou seja, apanhar a bola, lavar camisas etc. Depois de seu ingresso, o negro impulsionou o futebol a níveis antes nunca imaginados. As restrições foram sendo superadas, passo a passo, ou chute a chute.

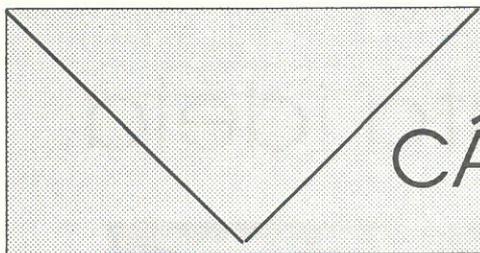
A mudança de visão, no entanto, continua penosa. Até o famoso **João Saldanha**, que era o mais lúcido dos comentaristas esportivos, tinha prevenção contra clubes do interior. Time grande quando jogava mal "parecia um Bonsucesso". Pior era seu preconceito contra a cidade do interior. Itaperuna, no interior fluminense, não lhe merecia conceitos favoráveis. O "caixa d'água", ao contrário, tido como fisiológico, prestigia os times pequenos, igualando-os, no voto unitário, ao aristocrático Fluminense, ou ao Botafogo, que já foi dominado pelos "bicheiros".

Outra medida democrática, que se faz necessária para depurar o futebol, é limitar os poderes do juiz, ou do famoso "árbitro de futebol". Os abusos já chegaram às raias do inadmissível. Acredito, até, que os "**Margarida**" e "**Bianca**", que foram promovidos a juízes, resultaram de ações tendentes a amenizar um pouco o quadro dramático que se estabeleceu. Os "juízes" estão sendo, a nosso ver, dos mais importantes, senão o maior de todos, fatores de degenerescência do futebol brasileiro. Alegar-se-á: mas eles são escolhidos pelos "**cartolas**". É a simbiose mais danosa, sem dúvida, do futebol. Juízes desonestos que exploram a paixão popular, em função de seus interesses pessoais e mesquinhos.

O grande corretivo para reduzir a atuação desonrada de alguns juízes já existe, mas é desprezado. É a alta tecnologia que vemos nos estádios por ocasião dos jogos olímpicos, cuja implantação nos campos de futebol, em caráter rotineiro, eliminaria muita dessa parte, necrosada moralmente, do futebol. Por que não se institui o "**telão**", como regra geral, passível de permitir a que todo o estádio assista à repetição da cena objeto de fraude por parte do juiz, a fim de ser sanada? Sim, a regra do futebol deve ser mudada (como tantas que já o foram) para se permitir a reconsideração por parte do juiz da decisão mal determinada. Como ocorre, atualmente, os juízes conduzem os resultados a seu bel prazer. Distorcem, na verdade, as marcações impunemente, sem falar da maneira como tratam os jogadores. Ora, os atletas são, hoje, protegidos por legislação trabalhista (lei nº 6354/76) e não podem continuar a ser agredidos, moralmente, como são hoje pelos juízes. Merecem respeito, como todo ser humano e, principalmente, por que tem a ampará-los legislação específica, que repele o comportamento grosseiro da maioria dos árbitros. O conceituado juiz **José Roberto Wright**, certa feita, apitou um jogo munido de gravador. Foi repreendido pelos "**cartolas**" pelo seu gesto, mas deu para ver a forma ríspida como são tratados os atletas.

Diante da profusão de interesses envolvidos no futebol, o assunto deveria ser tratado com mais seriedade. Mais seriedade não quer dizer necessariamente mais tempo disponível para sua discussão. O tempo com ele gasto é grande até demais. É que é mal empregado. O instrumento é manejado por mãos inábeis. Pessoas muitas vezes despreparadas, que também pensam que o futebol é atividade "neutra", que prescinde de ser "**politizada**". Os atuais comentaristas esportivos, em sua maior parte, rezam por essa cartilha. Há todo tipo de deslize nesses comentários, ou nas narrações esportivas. O regionalismo passional, a pregação da violência, as críticas chulas, sem nenhum conteúdo de dignidade, o machismo, a referência vexatória aos homossexuais, e por aí vai.

O trabalho que fazer, no sentido de reformulação, é imenso. Vai da análise de tudo que foi dito até a maneira de dizê-lo. O linguajar, aliás, é outro dado importante. Não apreciamos gramatiquices, mas não se pode concordar com quem dizia "Papa **essa**, Brasil!" A Copa, com o demonstrativo assim grafado, não tinha mesmo que ser nossa. O problema, além de político-social, é também cultural.



CÁ ENTRE NÓS

Cartas

Ao Conselho Editorial/ADVIR

Acusamos o recebimento de sua correspondência datada de 9/9/93 e agradecemos o envio da Revista ADVIR.

Aproveito a oportunidade para solicitar a V.Sa. encaminhamento dos números subseqüentes da referida Revista.

Atenciosamente,
**Pró-Reitoria da Pós-Graduação,
 Pesquisa e Extensão
 Universidade do Rio de Janeiro
 (UNI-RIO)**

À ASDUERJ

Acuso recebimento do exemplar da revista ADVIR nº 2, que discute as "Questões Institucionais da Universidade" e agradeço a honrosa distinção.

Tenha certeza que V.Sª poderá contar com minha luta incassável em prol da Educação nesta Casa das Leis.

Aproveito a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração colocando-me ao inteiro dispor na Assembléia Legislativa.

Atenciosamente,
**José Guilherme Godinho SIVUCA
 Líder do PFL**

Ilmo. Sr.

**Professor Eurico Zimbres e
 Conselho Editorial de ADVIR**

Caros Professores,

Agradeço o envio da primorosa edição da revista, cujo denso conteúdo me proporcionou proveitosas leituras e exame de idéias.

Nesta oportunidade, manifesto minha admiração e respeito.

Atenciosamente,
Vereador Nestor Rocha

Sr. Presidente da ASDUERJ

Prof. Eurico Zimbres

Gostaria de solicitar a publicação de uma errata referente ao artigo pu-

blicado na revista ADVIR nº 2 de 02/08/93, intitulado "CAP: Filho de Chocadeira?" de José G. Gondra, Cláudia Palheiro e Maria Aparecida M. de Carvalho.

Quando remeti o referido artigo para a revista ADVIR, a UERJ ainda não havia oferecido apoio institucional para a realização de pesquisa no Departamento de Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação. Entretanto, em 13/08/93, a COPAD aprovou um contrato administrativo para o DEF (Departamento ao qual estou vinculado), o que já demonstrou um apoio da UERJ, a partir daquela data, na realização de pesquisa no DEF.

Com vistas a atualizar a informação disponível na ADVIR 02, solicito a publicação desta errata.

Cordialmente,
José Gonçalves Gondra.

À ASDUERJ

Prezados Senhores,
 Acuso recebimento e agradeço envio de exemplar da revista ADVIR nº 2 por esta Associação.

Atenciosamente,
**Augusto Boal
 Vereador-PT**

Ilmo. Sr.

Eurico Zimbres

Prezado Senhor:

Acuso o recebimento da revista nº 2 e aproveito a oportunidade para agradecer a gentil lembrança e desejar os maiores sucessos para a publicação.

Sendo o que se apresenta na oportunidade coloco meu Gabinete na Câmara Municipal à inteira disposição.

Atenciosamente,
**Rogéria Bolsanaro
 Vereadora PPR**

Ilmo. Sr. Eurico Zimbres Conselho Editorial

Agradeço-lhe a gentileza de enviar-me um exemplar da Revista ADVIR.

Parabéns pela excelente qualidade de publicação e pelo alto nível do conteúdo.

Um cordial abraço,

**Leila Maywald
 Vereadora Partido Verde**

Senhor Conselheiro,

Cumprimentando-o, acuso o recebimento da revista ADVIR, nº 2, publicação da Associação dos Docentes da UERJ.

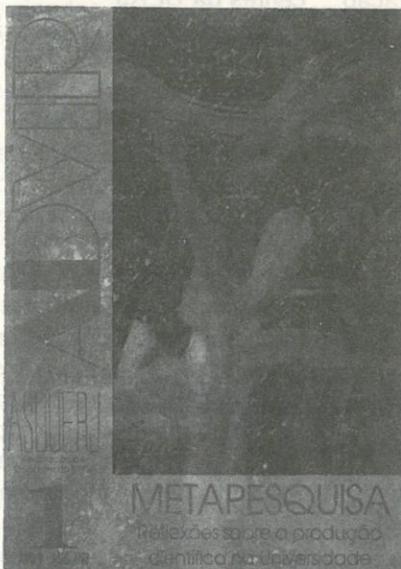
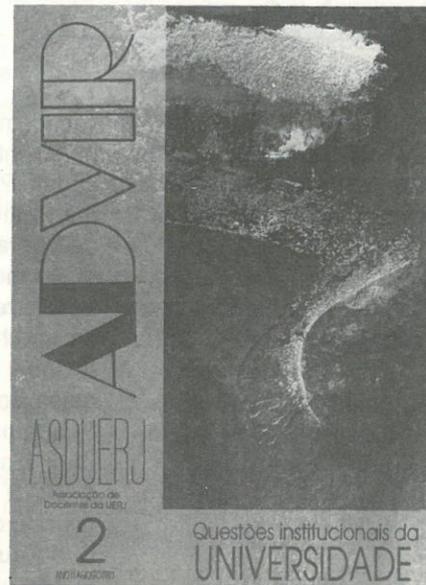
Li, com crescente atenção, todas as matérias, demonstrativas da inquietação cultural, da sensata preocupação com a realidade da inserção da UERJ na Sociedade atual e, de forma mais ampla, com os caminhos da Universidade em nosso País.

Os cumprimentos que formulei expressam o desejo e votos sinceros de que a publicação tenha vida longa e fecunda. Entendo ser dever de todo cidadão que exerce função pública participar e contribuir para que a Universidade forme brasileiros em plena sintonia com o seu mundo, com os pés fincados em nossa realidade e o pensamento voltado para nosso progresso social.

Com votos de elevada estima e distinta consideração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,
**Rosa Fernandes
 Vereadora**

ADVIR: assine esta idéia.



A assinatura anual de ADVIR poderá ser feita através do envio de um cheque nominal à Associação de Docentes da Uerj, no valor de US\$ 10 (dez dólares), convertidos ao dólar comercial do dia, juntamente com o endereço para onde deve ser enviada a publicação e o nome do assinante, ou diretamente na secretaria da Associação: Rua São Francisco Xavier, nº 524, 1º andar, bloco F, sala 1092, Maracanã, Rio de Janeiro - RJ, CEP 20550-013.

Itaú Bankfone



240

Esta meteorologista não toma chuva nem passa calor para ir ao banco.

Itaú Bankfone. Banco cada vez mais completo por telefone.

É verão. O termômetro indica 40 graus e uma chuva forte indica que o trânsito deve estar péssimo. Num dia desses, uma simples ida ao banco pode ser um verdadeiro tormento. Por isso você precisa do Itaú Bankfone. Com ele, o Cliente Estrela Itaú faz aplicações, resgates, consultas, transferências, bloqueios e outras operações. Tudo na temperatura sempre amena da sua casa ou escritório. E também pode administrar seu negócio sem perder tempo, porque o Itaú Bankfone já está disponível para pessoas jurídicas individuais. No Itaú Bankfone, o único calor que você sempre encontra é o calor humano.

Itaú. Todo dia um banco melhor para você.



ADVER

Lei de Diretrizes e Bases
da Educação Nacional

ASDUERJ

Associação de
Docentes da UERJ

3

MARÇO 1994

ENCARTE

documento

Apresentação

Por Roberto Lopes de Abreu

O processo que culminou com a aprovação do Projeto de Lei e Bases da Educação Nacional na Câmara Federal, em 13 de maio de 1993, constitui um avanço significativo nas relações da sociedade civil organizada com o Parlamento. Durante cerca de quatro anos, travou-se um embate ideológico, tendo, de um lado, o lobby privatista, engrossado por outros setores conservadores, defendendo os interesses dos proprietários de instituições privadas de ensino e, de outro, as entidades representativas de diversos setores da sociedade, principalmente da área educacional, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Os embates foram travados, fundamentalmente, no âmbito da Comissão de Educação, onde apenas 7 dos 35 membros dispunham-se a defender o interesse público e articulavam com o Fórum. Os demais, representados por Sandra Cavalcante e Bezerra de Mello e, depois, por Eraldo Tinoco, quase sempre ajudados pelo Governo Federal, procuravam, a todo custo, bloquear a tramitação do projeto e impedir a aprovação das propostas encaminhadas pelo Fórum. Particularmente difícil foi a aprovação do Projeto na Comissão de Tributação e Finanças, onde a Deputada Sandra Cavalcante, que também a integrava, assumiu a relatoria e "segurou" o processo, de agosto a dezembro de 1990.

Quando o texto, finalmente, entrou em pauta no plenário da Câmara, em junho de 1991, foram apresentadas 1263 emendas, algumas constituindo substitutivos integrais. Tal fato evidenciou o descompromisso da maioria dos parlamentares com a aprovação do projeto, uma vez que, desde 1989, os deputados puderam apresentar as emendas no âmbito das comissões técnicas, onde todos os partidos estão representados. Durante os dois anos seguintes, reproduziu-se todo o processo anterior de negociações até se lograr a aprovação que deu entrada no Senado Federal, em agosto de 1993. No momento, o relator na Comissão de Educação, Senador Cid Sabóia, já elaborou seu parecer, que ainda não foi lido, uma vez que há muito tempo a Comissão não alcança o quórum regimental.

Ao publicar, na íntegra, o texto da LDB aprovado na Câmara Federal, a ASDUERJ evidencia sua preocupação com a educação e presta um relevante serviço à sociedade, que poderá dispor da Revista ADVIR para um estudo mais aprofundado daquilo que, em breve, será a "constituição da educação". Desse modo, os docentes da UERJ estão contribuindo decisivamente para a divulgação do texto da LDB, o que, sem dúvida, incentivará os educadores, principalmente, a uma maior participação na luta em defesa da educação pública de qualidade.

O conteúdo do projeto da LDB, em sua fase atual, ainda que não contemple muitas de nossas reivindicações e, embora atenda em grande parte os interesses privatistas e conservadores, constitui um avanço significativo em relação à legislação atual. A Educação é organizada de modo integrado em todos os níveis e são criadas condições objetivas para que sejam superadas as inúmeras dificuldades que emperram o ensino público fundamental e médio. O poder público passa a contar com mecanismos eficientes de controle sobre as instituições privadas, inclusive com a exigência de condições de qualidade, de modo a viabilizar o cumprimento de sua obrigação de zelar pela qualidade da educação brasileira. No que diz respeito ao ensino superior, a LDB impõe exigências muito claras e objetivas que garantem a qualidade e impedem a proliferação desenfreada que se verifica, desde a década de 70, de instituições privadas sem qualquer compromisso com a qualidade de seus serviços. No caso das instituições públicas, o texto da LDB impõe severas exigências e responsabiliza os governantes que praticam uma política cartorial e clientelista na criação de instituições de ensino superior, principalmente de universidades.

Parece-nos oportuno ressaltar o tratamento dado pelo texto às questões ligadas aos profissionais da educação, que são contempladas de modo muito especial, bem como a preocupação em dotar os segmentos mais carentes de nossa população dos meios indispensáveis à sua capacitação intelectual. Dois graves equívocos: o artigo 26, que poderia jogar por terra o grande avanço que foi a conquista da escolaridade mínima de 8 anos no ensino fundamental, e o Capítulo XI, que institui um sistema paralelo de ensino profissionalizante fora do ensino regular, o que poderia vir a institucionalizar a "escola para os pobres", estão sendo superados no Senado com o Substitutivo do relator. Aliás, este substitutivo melhora significativamente o projeto aprovado na Câmara, sem alterá-lo no fundamental.

Chamamos a atenção, também, para a instituição do Sistema Nacional de Educação, que integra as diferentes redes educacionais e preconiza uma gestão democrática da educação com a participação ampla de diversos setores da sociedade civil.

L D B

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988.

Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Capítulo I 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 depender, de modo exclusivo, dos recursos do Município ou Estado.

Art. 4º - 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. 7º, 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 gratuito, 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 § 2º 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 - É 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 escola, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de tomá-la 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 extra-escolar;

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-profissional.

§ 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. 11 - 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. 13 - 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 democrática 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 superiores 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 classificam-se 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 nor-

mas 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 discriminação 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 Art. 213, caput e seus incisos I e II, da Constituição Federal, se enquadram nas seguintes categorias:

I - comunitárias, quando, criadas com ou sem a intervenção 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 aos 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 I 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 às 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 de 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 curriculares 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 revalida-

ção 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 § 2º 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 República, 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 triplíce, 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 con-

clusão.

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, excetuando a primeira, e do ensino médio, poderá ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores;

c) 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 seqüência 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:

a) 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 freqüência fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de comparecimento à escola para aprovação;

VIII - os estabelecimentos de ensino público devem funcionar tam-

bém 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 será 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 aprendizagem do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio-ambiente soci-

al e familiar e, quando for o caso, as 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 lazer;

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 multidisciplinar 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 quatro a seis, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do Estado e da família, na forma dos artigos 7º, 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 atuam 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 en-

sino 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 7º, 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 diver-

sas 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 comuni-

dade 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 obtenção 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 téc-

nico-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 teleducação 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 quanto 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 viabili-

zará 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, visarà 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 de-

creto 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, todos relativos à região geoe educacional correspondente;

II - estudo de viabilidade, mediante 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 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 insti-

tuções 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 Art. 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 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 ci-

entífica 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 tomará efetiva por lei ou decreto, de acordo com a hierarquia do ato de sua autorização.

Art. 70 - As instituições de ensino superior adotarão, obrigatoriamente, além 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 dirigentes 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 I 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 diferentes 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 subunidades, 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;

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 elementos ou categorias 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 - Às 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 próprios 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 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 a 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 revelem 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 alternativa 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 bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.

Parágrafo Único. Os programas previstos neste artigo serão formulados com audiência das comuni-

dades 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 bilíngüe, 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. 2º 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 regional, a autorização deve ser de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

Art. 86 - A educação à distância gozará de tratamento diferenciado que incluir:

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 I

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 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 dispu-

serem os estatutos e regimento da instituição de ensino e do disposto em normas do Conselho Nacional da 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 II

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 profissional;

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 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 estagiários, 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 deve 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;

V - 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. 213 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 arti-

go 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 menos de vinte e cinco por cento, ou do que constar nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas, 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 estatuidos 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 em eventual excesso de arrecadação.

§ 3º - As diferenças entre as receitas e as despesas previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada bimestre do exercício financeiro, procedendo-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 nos 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, em 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 obedecer 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 às 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:

a) oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores;

b) reciclagem de professores que atuam no ensino fundamental, na alfabetização e na educação de jovens e adultos;

c) elaboração de material didático adequado ao ensino fundamental, à alfabetização e à educação de jovens e adultos;

d) realização de projetos de pesquisa e de extensão voltados para a solução de problemas ligados à alfabetização e à universalização do ensino fundamental;

e) cessão de espaços para programas de alfabetização;

f) liberação de tempo de professores, servidores e alunos, procedidas, quando for o caso, as devidas compensações, para dedicação de determinados períodos de tempo, em cada semestre, a atividades diretas de alfabetização de jovens e adultos;

III - as empresas e os Poderes Públicos articular-se-ão para o desenvolvimento de programas de al-

fabetização 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 ela-

borados 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 quota 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 - à medida 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 contribui-

ção 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 orçamento, 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 I, 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 reguladas pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, pelas 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 em 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 emergen-

cial, sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotadas 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 8ª série, poderá ser fornecido, a critério do órgão normativo de cada sistema de ensino, aos alunos que completarem a 4ª série, um certificado de conclusão das quatro primeiras séries, com a denominação de "primeira etapa" do ensino fundamental.

Parágrafo Único. Essa terminalidade 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 pro-

fessor, 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 - CENTEC, 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, as disposições dos Arts. 23, IX e 56, parágrafo único, III, 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 dos sistemas 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 às 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 edita-

das 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 o 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