

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO
em
QUESTÃO

ano 1

nº 1

Editora Universitária
Natal-RN
Jan-jun, 1987

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor:

GENIBALDO BARROS

Vice-Reitor:

DALADIER PESSOA CUNHA LIMA

Pró-Reitor para Assuntos de Extensão Universitária:

GERALDO DOS SANTOS QUEIROZ

Pró-Reitor Para Assuntos Acadêmicos:

MARIA ISAURA DE MEDEIROS PINHEIRO

Pró-Reitor para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação:

LIACIR DOS SANTOS LUCENA

Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas:

ADILSON GURGEL DE CASTRO

Chefe do Departamento de Educação:

ANA LOURDES MENEZES MAGALHÃES

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:

NEIDE VARELA SANTIAGO

Diretor da Editora Universitária:

JOSÉ LACERDA ALVES FELIPE

Observação:

A maior parte dos trabalhos necessários à edição de "Educação em Questão" foi executada na gestão Genivaldo Barros, tendo sido concluídos os trabalhos de fotolito e impressão na gestão Daladier Pessoa Cunha Lima e sua equipe, sob os cuidados do Prof. José Pires, à frente da Editora da UFRN.

Conselho Editorial:

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Carmem Lúcia Nogueira Azevedo Passos
Denise Maria de Carvalho
José de Castro
Maria Aparecida de Queiroz
Mária Doninha de Almeida
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria Júlia de Paiva Almeida
Maria Salonilde Ferreira

Editor e Jornalista Responsável:

José de Castro (Registro DRT n.º 235)

Direção de Arte e Capa:

Elizabeth Raulino Câmara Cavalcanti

Revisão e Secretaria de Redação:

Núbia Rabelo Bakker Faria

Composição e Impressão:

EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFRN.

Distribuição:

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387 – 05009 – Perdizes – São Paulo – SP

Tel. (011) 864-0111

Normalização: Seção de Informação e Referência da Biblioteca Central da UFRN

Revista educação em questão

v.1 –

n.1 –

1987

Natal, UFRN – CCSA, Ed. Universitária Semestral

1. Educação – Periódicos. I. Título.

RN – NF/BC

01/87

CDU 37(05)

APRESENTAÇÃO

Educação em Questão, uma revista do Departamento de Educação da UFRN, vem a público com o objetivo de estimular, divulgar e ampliar a discussão e a produção científicas sobre as questões educacionais. É mais um espaço que se abre aos educadores brasileiros para debaterem tais questões, e, de modo oportuno, discutirem o tratamento que as mesmas terão na próxima Constituição.

Nesta edição serão publicados onze artigos que tratam predominantemente sobre a Constituinte. O primeiro deles, "A Constituinte sob Custódia" do Professor Arnon de Andrade, é uma abordagem conjuntural do momento da Constituinte. Uma visão crítico-histórica sobre o processo constituinte é apresentada em "Constituinte: Processo que Envolve a Participação Popular?", da autoria de Carmem Lúcia N. A. Passos, José Sávio de Araújo e Marieta Cunha do Nascimento, alunos da UFRN. Neste número, a Professora Maria Salonilde Ferreira apresenta um comentário a respeito de IV CBE. Ainda com relação ao tema Constituinte, **Educação em Questão** entrevista Manuel Júnior Souto de Souza, presidente da Associação dos Professores do RN (APRN). O entrevistado expressa pontos de vista pessoais e da categoria que representa.

Outros temas: "Educação e Democracia", "Do Autoritarismo na Universidade", "O Saber e o Poder na UFRN, via Análise Institucional", são abordados, respectivamente, pelos professores Luiz Eduardo W. Wanderley, Oswaldo Hajime Yamamoto e Denise Câmara de Carvalho.

Uma questão específica do ensino está sendo abordada no artigo "Um Esquema Conceitual para o Ensino de Ciências", do Professor Arden Zylberstajn.

A seção livre de Criação e Arte recebe a colaboração da Professora Terezinha Câmara e do Estudante Lúri de Andrade. Finalmente, **Educação em Questão** traz uma resenha do livro "Pedagogia da Fábrica: As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador"/Acácia Zeneida Kuenzer, da Professora Luzimar de Souza e Silva, e os resumos de duas dissertações de Mestrado: "A 'Crise' e as 'Alternativas' da Psicologia: Uma Proposta de Análise", de Oswaldo Hajime Yamamoto, "Economia da Educação no Contexto da Revitalização da Ideologia Burguesa", de Inês Maria Fernandes de Medeiros.

A seção de Informes apresenta: "Carta de Goiânia", elaborada durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), setembro/86, que sugere princípios básicos a serem inscritos na futura Constituição; "Congresso Popular Constituinte - RN" é uma contribuição de Ivanete de Oliveira que relata um evento histórico-popular na discussão sobre a Constituinte e "Seminário Regional sobre Estágio Curricular Norte/Nordeste" - evento realizado em Natal, novembro/86.

Educação em Questão está aberta ao debate e, portanto, aos diversos posicionamentos que caracterizam a discussão da problemática educacional no atual momento histórico.

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
A CONSTITUINTE SOB CUSTÓDIA Arnon A. M. de Andrade	9
CONSTITUINTE: PROCESSO QUE ENVOLVE PARTICIPAÇÃO POPULAR? Carmem Lúcia N. A. Passos José Sávio de Araújo Mariêta Cunha do Nascimento	13
A IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES Maria Salonilde Ferreira	21
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: NOTAS SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE Luiz Eduardo W. Wanderley	26
O AUTORITARISMO NA UNIVERSIDADE: NOTAS PARA O DEBATE ACERCA DA QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO Oswaldo Hajime Yamamoto	38
O SABER E O PODER NA UFRN VIA ANÁLISE INSTITUCIONAL Denise Câmara de Carvalho	56
UM ESQUEMA CONCEITUAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS Arden Zylbersztajn	64
ENTREVISTA	
MANOEL JÚNIOR SOUTO DE SOUZA O Presidente da APRN fala sobre Constituinte	69
CRIAÇÃO E ARTE	
RE-CONHECIMENTO Terezinha Câmara	80
BELO Iúri de Andrade	81

RESENHA

- PEDAGOGIA DA FÁBRICA/Acácia Kuenzer 83
Luzimar de Sousa e Silva

TESES E DISSERTAÇÕES

- AS "CRISES" E AS "ALTERNATIVAS" DA PSICOLOGIA:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE 87
Oswaldo Hajime Yamamoto
- ECONOMIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REVITA-
LIZAÇÃO DA IDEOLOGIA BURGUESA 88
Inês Maria Fernandes de Medeiros

INFORMES

- CONGRESSO POPULAR CONSTITUINTE – RN 90
Ivanete de Oliveira
- IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO/CARTA DE
GOIÂNIA 91
- SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR
NORTE/NORDESTE 96

EDITORIAL

A "Nova República" já nasceu velha. Ela abriga as mesmas instituições de ontem e o próprio poder ainda está nas mãos dos mesmos que o controlavam antes. As práticas também são as mesmas, inclusive a dissimulação do real através do investimento maciço em propaganda a fim de construir uma opinião pública favorável. A atual República procura se maquilar habilmente com a finalidade de parecer nova e moderna. Mas a imagem que ela tenta dourar e platinar entra em contradição com a fria realidade social: os ricos cada vez mais favorecidos, e os pobres cada vez mais pauperizados.

É nesse contexto que se fala em "novo pacto social" e em "transição democrática". Em outras palavras, estaríamos saindo de um período de ditadura e entrando numa idade de ouro das liberdades democráticas, porém, se analisarmos a questão mais a fundo, veremos que isso é mais uma falácia e discurso vazio.

Vejamos o que é um pacto social e o que o caracteriza. Um pacto é um ajuste, uma convenção, um contrato. Uma Constituição, por exemplo, é um pacto. Todo o pacto pressupõe, no mínimo, duas partes em luta que fazem um acordo entre si. As duas facções ajustariam as condições de convivência mútua dentro de padrões de aceitação e dignidade para ambos os lados.

A Constituição deveria ser a consubstanciação de um pacto social. Propositadamente dissemos "deveria ser", pois a unilateralidade esvazia o sentido de pacto. Pacto de um só lado não é pacto. É imposição. Da mesma forma que não pudemos ter um presidente eleito diretamente, também foi impossível uma Assembléia Nacional Constituinte livre e soberana. Assim, uma das classes consideradas pactuantes foi inteiramente alijada do processo de discussão e formulação do próprio pacto. A participação popular que vinha crescendo nos comícios das diretas foi esvaziada pelo Colégio Eleitoral. A decisão de se delegar poderes constituintes ao próprio Congresso foi a segunda arma para frear a participação do povo. A eleição dos Constituintes misturada à dos Governadores serviu para descaracterizar as discussões em torno da legitimidade de candidaturas e de propostas para a elaboração da Carta Magna.

Portanto teremos um Congresso Nacional Constituinte instalado à margem do povo, através das mesmas velhas práticas políticas predominantemente eleitoreiras, paternalistas, populistas e clientelísticas. Os interesses da classe dominante estarão bem defendidos e resguardados. Mais uma vez será escrita uma Nova Constituição, mais um pacto, de cima para baixo: a conciliação dos interesses das elites dirigentes no poder. Os de cima são soberanos legisladores. Os de baixo, servos e cumpridores da lei. Aqueles que sempre pagam o pacto.

Por outro lado, a transição democrática ou “transição sem ruptura”, como dizem alguns, não passa de uma transição conservadora: de conservadores-liberais para liberais-conservadores. Os privilégios da classe dominante continuam em primeiro plano e o processo de acumulação capitalista se intensifica através do saneamento da economia, vale dizer, sacrifício do povo. A própria dívida externa é uma questão não resolvida. O governo civil não abre mão do braço armado e nem das leis de segurança nacional, de imprensa, de greve e congêneres. Numa sociedade de classes, como falar em democracia sem sindicatos livres? Como falar de democracia sem eleições diretas em todos os níveis? Como, ainda, falar em democracia sem liberdade e autonomia nas universidades brasileiras? Onde está o ensino público e gratuito?

Contudo, o momento histórico em que vivemos é fecundo em possibilidades e desdobramentos.

Ao longo das distensões e aberturas a verdade é que o povo, a sociedade civil, vem se organizando. A participação negada é cada vez mais exigida. Parece-nos até que o nível de conscientização e de informação tem crescido nos últimos tempos, a despeito da educação. Sabemos que a educação não é a alavanca de transformação da sociedade. Mesmo porque se existe uma contribuição nesse sentido, ela deve ser creditada exatamente àqueles educadores que já souberam responder à pergunta “educação para quem?” e que, extrapolando os limites da escola formal, já se ombream com os desfavorecidos. Estes são os mesmos educadores que sabem que um **novo pacto social** só será possível com **novas práticas políticas** claramente definidas em favor do povo. E que sabem, também, que **transição** significa trajetória de transformação social, econômica e política e não mudança dócil ou metamorfose de antigos regimes em espectros pseudodemocráticos.

Conselho Editorial

A CONSTITUINTE SOB CUSTÓDIA

Arnon A.M. de Andrade*

Uma Constituinte Livre e Soberana é uma utopia. Não podemos acreditar num processo político comprometido apenas com o futuro e completamente livre das determinantes que geraram a necessidade de criar a base legal para uma nova sociedade e um novo Estado. Mas a distância entre uma Constituinte Livre e Soberana e a nossa realidade atual é maior do que a que separa a utopia da realidade. O modo como vem se operando a transição para a democracia, no Brasil a partir de 79, é o resultado da correlação de forças atuantes na sociedade brasileira.

Ninguém tem o direito de esperar uma Constituinte Livre e Soberana convocada por um poder que só se estabeleceu a partir de alianças e conciliações com o passado e que resultou na composição de um bloco capaz de assumir o poder, mas incapaz de manter a pureza de uma política de "libertação nacional" ou de socialização ou de reformas profundas na infra-estrutura econômica ou até reformas de base capazes de alterar demasiadamente o quadro político que tivemos até aqui.

Estamos cientes, portanto, que a Constituinte Livre e Soberana da utopia não será a nossa Constituinte de 1986. Mas a utopia deverá permanecer em nossas mentes como uma idéia guia e todos os que forem capazes de lançar uma luz nessa passagem para o futuro, em todos os momentos e espaços em que for possível, deverão fazê-lo. O avanço democrático exige mais de nós, exatamente porque na porta da história, ficamos com o pé preso no passado.

O Presidente da República, eleito Vice-Presidente em uma composição capaz de dobrar o Colégio Eleitoral, convocou uma Assembléia Nacional Constituinte Congressual, o que quer dizer que deputados e senadores eleitos, como se nada fosse mudar, são os responsáveis pela mudança do regime. Mesmo os senadores eleitos sob o regime do casuís-

* Prof. Dept.^o de Educação – UFRN

mo participarão da tarefa de mudar o regime como membros de uma constituinte.

A Constituinte está marcada pela preocupação de manter parlamentares do regime anterior, de manter o espaço político para candidatos a cargos majoritários capazes de abrir os seus "currais eleitorais" para candidatos aos governos dos Estados. Na preocupação casuísta de manter este espaço, os senadores se tornaram candidatos natos e foi mantida a sub-legenda, uma aberração do tempo em que o "maior partido do ocidente" precisava estimular as vaidades e as ambições pessoais em suas fileiras para permanecer unido.

Não podemos pensar que haja a preocupação de modificar profundamente a legislação partidária, quando os partidos políticos foram a única via de registro eleitoral de candidatos. A justificativa foi a necessidade de fortalecer os partidos, pois partidos fortes são a garantia da democracia. Fortalecer partidos capazes de sabotar pequenas organizações na distribuição do tempo de propaganda política gratuita, como ocorreu entre nós, não é favorecer o pluripartidarismo, nem assegurar o direito de organização de minorias, nem o direito de liberdade partidária.

As convenções partidárias dos grandes partidos escolheram seus candidatos em conchavos que assegurassem a defesa dos interesses familiares e os acordos pessoais. As convenções, em si, eram apenas o início da campanha política, com muito barulho para silenciar descontentes sem mandato, sem dinheiro ou sem "currais". Nenhuma coerência entre perfil de candidato e programa partidário.

No regime que esperamos enterrar, a falta de liberdade para a propaganda se destinava a impedir que os eleitores tomassem conhecimento de propostas políticas diferentes. Hoje, a liberdade se esgota na enorme riqueza por trás de cada candidato, deixando perceber os interesses de grupos econômicos, quem sabe, contra a reserva de mercado ou motivados por outros temas como o da construção de centrais nucleares, da química fina, da venda de armamentos, da remessa de lucros ou da exploração comercial dos canais de rádio-difusão. Assim é possível que algumas empresas ou alguns grupos econômicos façam bancadas maiores que muitos partidos legalmente registrados e também legalmente impedidos de chegarem aos eleitores.

A eleição para a Constituinte, já que congressual, foi a mesma eleição para a formação das bancadas dos partidos contra e a favor do governo federal, o que mobilizou a máquina do executivo como se fora um plebiscito sobre sua política econômico-social. Alguns partidos de oposição apostaram nessa tática eleitoral e, se eles perderam as eleições, o governo ganhou uma base parlamentar respeitável e todos nós perdemos a oportunidade de eleger uma Constituinte em que os temas do debate eleitoral fossem a Constituição e toda a organização política, econômica e social do país. A polarização entre partidários e adversários de Sarney e do "Plano Cruzado" gerou uma Constituinte com a predominância de uma sigla partidária forte, mas de um partido fragilizado pelas diferenças reais de seus membros, incapacitado até de fazer valer o seu programa.

O enorme número de votos brancos e nulos para os cargos de eleições proporcionais, deputados federais e estaduais, não foi decorrente da inabilidade dos eleitores para preencher as curiosas cédulas eleitorais. O eleitor brasileiro já está acostumado a regras complicadas, casuísticas e de última hora das eleições do passado (?). O que foi novo nesta eleição foi a distância entre o compromisso de mudar o país, radicalmente, por uma Constituição democraticamente elaborada, e a certeza das lideranças partidárias de que as coisas vão mudar muito pouco.

Isso ficou evidente com a segunda grande polarização dessas eleições: a da eleição dos governadores estaduais. Os programas políticos do rádio e da televisão enfatizaram de tal modo a eleição para os cargos majoritários que muitos eleitores nem conheciam os candidatos à Constituinte e suas diferentes posições sobre temas como reforma agrária, função social de propriedade, educação pública e gratuita, socialização da medicina, etc. Pretendeu-se eleger uma Constituinte sem que os eleitores soubessem e isso ficou refletido no voto em branco.

Sem pessimismos, uma Constituinte assim constituída tem limites muito definidos. Se esperássemos uma constituição progressista, capaz de definir os rumos da conquista da cidadania pela imensa maioria da população, estaríamos sendo ingênuos. Se nos fechássemos na depressão que as constatações anteriores nos levam, seríamos omissos. É fundamental recuperar o poder da análise e a capacidade de intervir nos rumos da sociedade.

Não é desnecessário lembrar a história recente em que a ditadura e o arbítrio encontraram a resistência muitas vezes silenciosa da sociedade civil. Quantas vezes os artistas brasileiros mandaram suas obras para a censura, sabedores de sua fatal proibição e fizeram subir a enorme maré de descontentamento expresso em poesias, romances, peças de teatro, filmes e toda sorte de produções culturais? Quantas vezes se resistiu à delação e quantas vezes os delatores sofreram a reprovação silenciosa e constrangedora da população? Quantas notícias proibidas tiveram publicadas a sua proibição sob a forma de anúncios, receitas de bolo ou versos de Camões? Quantos jornais surgiram e desapareceram alguns números após, para surgirem novamente e, novamente, voltarem a desaparecer? Quantas vezes nas salas de aula ou nos púlpitos a denúncia foi feita aparentemente sem resultado? Quantos textos proibidos passaram de mão em mão numa corrente de cumplicidade na virtude? Quanto riso foi lançado na ridícula carranca da opressão?

O povo sabe resistir até o momento em que pode ganhar as ruas em piedosas procissões, em ruidosos festivais ou em comovidos funerais. O povo sabe o momento de participar intensamente de campanhas como a da anistia, a das eleições diretas para Presidente, da Constituinte ou da pressão sobre o Colégio Eleitoral. Mas nenhuma ação organizada, nenhuma manifestação objetiva pelos direitos do cidadão aconteceu espontaneamente. É necessário, agora como o foi ontem, a mobilização, a convocação, a conscientização, a organização da população em torno de temas que lhe dizem respeito. É fundamental agora, como o foi muito recente-

mente, o trabalho paciente de esclarecimento na sala de aula, no púlpito, nas filas de ônibus, nas conversas do dia-a-dia.

Esse esforço, entretanto, não chegará como uma solução mágica de fórmulas acadêmicas. A mobilização terá que ser para discussão, para a reflexão, para o debate democrático. A convocação terá que ser, não um convite, mas um pedido de ajuda, um grito de socorro a companheiros de luta que, emprestando solidariedade à mulher, ao negro, ao índio, à criança, ao operário, às diversas vítimas da violência, agredidos e agressores, se sintam todos participantes de um mesmo momento de dificuldades, mas também capazes de construir uma nação. A conscientização terá que ser a de se sentir parte de um todo: sua categoria profissional, sua condição de minoria, sua vizinhança no bairro, seu caráter regional, sua cultura nacional. Junto com esta consciência, ocorrerá o sentido da necessidade e a inevitável capacidade de intervir nos rumos da História.

Se a Constituinte eleita não é a Constituinte de nossos sonhos, temos o dever de evitar que seja o começo de um novo pesadelo. Há em todos os movimentos da sociedade em direção à democracia um claro compromisso com a elevação da maioria da população à condição de cidadãos e isso quer dizer à conquista de direitos ao trabalho, ao salário digno, à educação, à saúde, à habitação, à liberdade de expressão, ao acesso aos meios de comunicação, à liberdade de associação, à segurança, ao lazer. Precisamos discutir todos esses aspectos para que possamos distinguir uma Constituição outorgada de uma Constituição que reflita nosso momento histórico. Não é suficiente que os direitos sejam mencionados no texto constitucional, mas que ali também esteja tão claro o dever do Estado de assegurar esses direitos para que a Lei não seja letra morta e, quem quer que seja, possa, através da justiça, forçar a autoridade a cumprir o que for escrito.

Se a Constituinte não é a Constituinte de nossos sonhos, é preciso que não deixemos escapar de nossas mãos a possibilidade de dizer não. Quando elegemos alguém para nos representar, não estamos lavando as mãos em relação ao futuro, não estamos transferindo a capacidade de decidir em última instância; estamos apenas nomeando alguém para defender nossos interesses. Temos a obrigação de manter a atenção sobre sua prática política para fortalecê-lo quando necessário ou para desautorizá-lo se esse for o nosso sentimento.

Por tudo que foi dito, uma conclusão se impõe: é vital que os aspectos mais polêmicos da Constituição sejam decididos em plebiscito e que o povo defina diretamente o seu destino.

CONSTITUINTE: PROCESSO QUE ENVOLVE PARTICIPAÇÃO POPULAR?

Carmem Lúcia N. A. Passos*
José Sávio de Araújo*
Mariêta Cunha do Nascimento*

INTRODUÇÃO

Este trabalho se origina de uma preocupação em discutir e aprender sobre um dos temas mais importantes do atual momento político brasileiro: a Nova Constituição.

É o desdobramento de um seminário que visa a informar e levantar questionamentos, entre os estudantes da UFRN, acerca do processo constituinte, assim como discutir os pontos relevantes à participação popular no mesmo.

Apesar da proximidade do momento de sua elaboração, existe carência de informações entre a comunidade estudantil sobre o assunto, que impede o posicionamento e a participação significativa dos estudantes no processo.

Acreditamos que através de um estudo sistematizado sobre a questão chegaremos a um amadurecimento acerca da mesma, dando assim nossa parcela de contribuição para essa discussão.

Ao levantarmos a questão da participação popular no atual momento constituinte, constatamos que a elite financeira possui imenso peso de decisão e que seus interesses estão sendo cuidadosamente assegurados.

A serviço desta classe, existe eficiente máquina de propaganda, além dos tradicionais recursos de aliciamento eleitoral pela compra de votos e troca de favores.

* Alunos da UFRN

Sobre essa constatação, coloca muito bem Benedicto de Campos em entrevista à Ariston Lucena:

“Precisamos pôr os pés no chão. Nós estamos num país em que predomina o modo capitalista de produção, onde a burguesia tem os meios de produção nas mãos e, como Marx dizia, quem tem os meios de produção nas mãos tem os demais meios: de divulgação, a níveis culturais, eles têm tudo nas mãos”. (1)

Atentos a essa desvantagem das classes populares, através desse estudo, pretendemos analisar e questionar até que nível esse processo envolve a participação popular.

ALGUMAS DEFINIÇÕES IMPORTANTES

O que é Constituição?

É a lei suprema ou lei magna que regula e ordena as demais leis de um país. Contém normas disciplinares da vida política, jurídica, econômica, social e cívica do país.

Determina a forma de governo, estabelece os limites dos poderes públicos, a formação destes poderes, deveres do Estado e do cidadão, etc...

O que é Constituinte?

É um corpo legislativo eleito pelo povo com a finalidade específica de elaborar uma Constituição. Os constituintes eleitos têm o poder de discutir e elaborar um corpo de normas gerais para o país. Historicamente cumpre à assembléia, nessa elaboração de normas, dizer qual o regime político a ser adotado, a forma de eleição do presidente, como vão funcionar os órgãos políticos, as assembléias legislativas.

Ela deve ser livre, democrática e soberana, acima dos poderes Executivo, Judiciário ou Legislativo, vetada a interferência de qualquer autoridade civil ou militar durante todo o tempo que permanecer reunida, prazo este que será abreviado ou prolongado conforme o ritmo de andamento dos trabalhos.

TIPOS DE CONSTITUIÇÃO

Constituição Outorgada: — É aquela que parte do soberano, ou autoridade que governa, e é “dada ao povo”, ou seja, lhe é imposta.

Constituição Promulgada: — É aquela que resulta das assembléias populares. É também chamada pelo qualitativo de “imposta” porque o povo, através de seus representantes, a impõe à autoridade que governa.(2)

Constituinte: Processo que envolve a participação popular?

Analisando o quadro histórico brasileiro, vemos que as intenções de dominação sobre o nosso país remontam desde o distante 22 de abril de 1500, mantendo-se presentes até os dias atuais.

É evidente que as forças dominantes, procurando perpetuar seu controle econômico, político, ideológico, forçam todo tipo de manobras na busca de tal objetivo.

Desdobramentos desse controle atingem todos os níveis significativos da atividade humana, especialmente no crucial da elaboração de normas e leis que determinarão as diretrizes político-econômico-jurídicas do país.

Observando-se o princípio de não questionar o produto sem considerar o contexto que o produziu, nossos antecedentes são bastante significativos. Diante deles colocamos dúvida quanto ao teor de representatividade da futura Constituição.

Em 1824, foi convocada uma Assembléia Nacional Constituinte com critérios altamente seletivos para quem dela pudesse participar.

Só tinha direito ao voto quem possuísse renda mínima de 100 mil réis anuais; e somente poderia candidatar-se quem possuísse renda líquida de 400 mil réis por ano.

O poder econômico/político da época, de estrutura centralizada nas mãos do imperador D. Pedro I, privilegiava a restrita camada dominante dos proprietários de terras.

Ainda assim, D. Pedro concluindo que a Constituição não lhe daria plenos poderes, dissolveu a Assembléia Constituinte e criou um Conselho de Estado, totalmente sob seu controle, que elaborou a Carta Constitucional, posteriormente outorgada ao país.

O resultado do processo constituinte em pauta foi a exclusão das camadas médias e populares do povo brasileiro.

Assim nasceu a primeira Constituição Brasileira, nada representativa, que vigorou durante todo o período imperial, até que, em 1889, com a Proclamação da República, foi substituída por uma Nova Constituição.

Essa conta em seu texto com aspectos progressistas, de natureza liberal, por influência do momento político/revolucionário atravessado pela França na época de sua elaboração. Contudo, foi um avanço ilusório pois esses princípios nunca valeram efetivamente.

Fruto de pressões internas e externas provenientes de diversos segmentos da sociedade nacional e internacional, a Proclamação da República pode ser considerada como um marco de transição, iniciado com a falência do sistema colonial, para a instalação do capitalismo definitivamente no Brasil.

A Proclamação da República se deu num contexto onde se fizeram valer os interesses, inclusive de potências capitalistas da época, lideradas pela Inglaterra. Formou-se assim um Governo Provisório encabeçado pelo Marechal Deodoro da Fonseca que, após baixar alguns decretos alterando a estrutura do poder, convocou uma Assembléia Constituinte e, em 1891, aprovada a redação final da constituição, foi promulgada.

O direito ao voto foi expandido, mantendo-se, no entanto, bastante seletivo. Votaram os maiores de 21 anos, com exceção de mulheres, mendigos, praças, religiosos e analfabetos, restringindo muito a participação popular.

Foi abolida a exigência de renda predeterminada para o exercício do voto.

Na década de 20, com o crescimento da população urbana e tímidos passos à industrialização, surgiram novas forças na sociedade brasileira.

Ocorreram conflitos sociais, greves e protestos contra as péssimas condições de trabalho e baixos salários. A Constituição, há 35 anos em vigor, sofreu uma reforma em 1926, promovida pelo então Presidente Arthur Bernardes, reforçando o poder presidencial.

No contexto nacional configuravam-se mudanças em diversos setores. Desgastava-se a política Café-com-Leite, que alternava presidentes oriundos de São Paulo e Minas Gerais, financiados por proprietários e produtores rurais que assim asseguravam seus interesses junto ao poder central.

Simultaneamente, iniciava-se a fase pré-industrial com o capital estrangeiro forçando a abertura de espaços e interessado numa política voltada para os grandes centros de consumo.

Basicamente, neste quadro, ocorre a revolução de 1930, surgindo Getúlio Vargas como o político que unificava interesses diversos, a nível nacional e internacional.

Embora Getúlio Vargas assumisse o poder com o apoio popular, o seu governo representou principalmente interesses de industriais, comerciantes e latifundiários.

A situação de crise exigiu uma reorganização da sociedade, exigiu a primeira Assembléia Nacional Constituinte. Mais uma vez os mecanismos seletivos excluíram do direito ao voto os analfabetos, os praças militares e os religiosos ligados a ordens.

Nesta eleição votaram alfabetizados maiores de 21 anos. O voto foi direto e secreto, contudo, a influência da burguesia industrial, comercial e latifundiária foi imensa. Dos 254 deputados constituintes eleitos, 214 representavam os interesses dessas elites.

Esta Constituição foi promulgada a 16 de julho de 1934 por um Congresso Constituinte, instalado oito meses antes. Estabeleceu franquias liberais e ampliou-as proporcionando certa abertura a nível de direito do cidadão e criando as leis trabalhistas, entre outros avanços importantes.

Nessa abertura, grupos conservadores enxergaram temerários a proximidade do "perigo comunista", ocorrendo a partir de 1935 a instalação gradual de uma conjuntura centralizadora e autoritária, que resultou no Golpe de Estado de 10 de dezembro de 1937, que instaurou o Estado Novo. Desce uma longa noite de terror sobre o Brasil.

Com o apoio das Forças Armadas o Governo golpista dissolve e fecha o Congresso, outorgando uma nova Constituição Federal que, entre outras mudanças, institui a unificação do poder político nas mãos do Presidente da República, representante do Executivo.

Além do endurecimento e restrição dos direitos e seguranças individuais, ocorreu um retrocesso significativo no que diz respeito a responsabilidades do Governo para com os direitos assegurados na Constituição anterior.

Desse momento político, o povo saiu lesado e amedrontado quanto ao nível de sua participação política nas decisões do país.

Essa Constituição vigorou durante todo o período do Estado Novo até que um novo Golpe de Estado, encabeçado por civis e militares, depôs Getúlio Vargas em 1945.

O país precisava respirar novamente e para isso era preciso restaurar os direitos civis através de uma Nova Constituição. Essa Constituinte foi realizada em 1946, restaurando e ampliando os direitos e as garantias individuais.

Tal Constituição com tendências liberais, atentou para questões educacionais, trabalhistas e eleitorais. Do ponto de vista trabalhista manteve ainda um certo conservadorismo quando defende o atrelamento de entidades sindicais ao Estado. No âmbito eleitoral houve um considerável avanço com relação aos direitos da mulher. Estas tiveram direito ao voto e pela primeira vez foram tratadas em igualdade de condições com os homens.



Durante todo o tempo em que esteve em vigor a Constituição de 1946, tivemos uma fase em que, devido a uma certa estabilidade na manutenção dos direitos civis, a sociedade brasileira pôde consolidar suas instituições de base. Devido a uma menor restrição das liberdades de expressão, pôde ter atuação mais participativa nas decisões do país.

Era um período onde ainda se faziam valer fortemente os monopólios capitalistas internacionais, mas, no tocante à política interna, o povo brasileiro tinha direito ao voto direto para a escolha do presidente. Havia entidades bastante atuantes e participativas, nas cidades e nas áreas rurais, como a UNE e outras mais.

É nesse quadro que começa a consolidação dos setores mais progressistas da sociedade, o que preocupava bastante os mais reacionários e conservadores que ainda detinham grande poder político no país.

Sob forte influência de interesses Norte-Americanos e novamente usando o pretexto de que o país estava na iminência de cair em mãos "comunistas", civis e militares que compunham os setores radicais de direita, articularam um Golpe de Estado derrubando o então Presidente da República João Goulart.

Consolidada a tomada do poder por parte dos militares, toma posse como Presidente do Brasil o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco: Brasil 1964.

Tem início um segundo período de terror no país!

Três anos depois, em 1967, é posta em vigor uma Nova Constituição. Essa traduzia as necessidades da ordem estabelecida a partir do Golpe de 1964, como eleições indiretas para Presidente da República. Também estendida ao Presidente a iniciativa de projetos de emendas Constitucionais. Entretanto, ela foi praticamente revogada pelo Ato Institucional n.º 5, de 13/12/68, decretado pelo então Presidente Costa e Silva. Enquanto o Presidente julgasse necessário, o ato estaria em vigência. Estipulava que o chefe do governo poderia cassar mandatos, suspender direitos políticos e legislar em substituição ao Congresso, após decretar-lhe recesso.

A Constituição atualmente em vigor, chamada de Emenda Constitucional n.º 1, foi outorgada pela Junta Militar que assumiu o poder, ocasião da morte do Presidente Costa e Silva, em 17/10/69.

O Projeto de Emenda Constitucional recebeu revisão final do Professor Carlos Medeiros Silva.

Entre outras coisas, estabelecia que o AI-5 continuaria em vigor assim como os demais atos baixados posteriormente. Este recebeu várias emendas e "as mais importantes" foram as de n.º 7 e n.º 8 que reformavam o Poder Judiciário, modificando a legislação eleitoral e eliminando a necessidade de 2/3 do Congresso para a aprovação de reformas constitucionais.

A emenda de n.º 11, de 17/12/78, permitia ao Presidente decretar o Estado de Sítio e o Estado de Emergência; em 13/11/80, uma nova emenda alterou a de n.º 8, tornando diretas as eleições para Governador e Vice-Governador. A emenda de 22/06/82 restabeleceu o quorum de dois terços do Congresso e introduziu novas mudanças na legislação eleitoral.

ACERCA DO ATUAL MOMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Durante cerca de vinte anos o Brasil viveu sob o estigma da negação absoluta dos direitos civis. A época negra do AI-5 consolidou mais uma vez as aspirações de domínio das classes que detinham o poder e dos monopólios capitalistas, em detrimento do direito de vida e liberdade do povo brasileiro. Nesse período, no qual em nome da "ORDEM" e do "PROGRESSO" foram praticados todos os tipos de arbitrariedades

(perseguições, desaparecimentos, torturas, sabotagens, etc. . .), impôs-se um grande silêncio e a participação popular ficou restrita apenas ao sonho daqueles que ousavam se posicionar contra aquele estado de coisas.

Este quadro não desapareceu da noite para o dia e certamente a atual situação que vivemos possui raízes ligadas às forças que defendiam aquelas arbitrariedades.

A partir de 1980, as liberdades individuais foram lenta e aparentemente restauradas. Essa transição caracterizada como um período de "abertura", apesar de ter vindo às custas de pressão social, teve seus passos muito bem controlados pelas estruturas dominantes coniventes com o regime militar. A Anistia veio como um dos primeiros resultados das reivindicações da sociedade.

É impossível dizer que não houve mudanças, mas o questionável é se elas representaram melhorias significativas para as classes oprimidas ou foram de caráter paliativo, preservando, acima de tudo, os interesses capitalistas, explorando e iludindo os trabalhadores brasileiros.

Quanto a estes, deram mostras de grande maturidade e consciência de classe, durante greves que marcaram a história sindical do país.

No início de 1984 foi apresentada uma emenda, pelo então Deputado Dante de Oliveira, ao Congresso, propondo a volta das eleições diretas para Presidente da República.

Apesar de parcela significativa do povo brasileiro ter ido às ruas pedindo eleições diretas, esta vitória não foi concretizada. O Congresso rejeitou a emenda Dante de Oliveira tendo uma votação de 298 votos a favor, 65 contra, 3 abstenções e 112 não compareceram, faltando 22 votos para a obtenção dos 2/3 que daria a aprovação à emenda.

Esta votação ocorreu num clima bastante conturbado, tendo sido decretado Estado de Emergência no Distrito Federal, em Goiânia e em nove municípios de Goiás, onde novamente os militares perseguiram, coagiram e amedrontaram o povo, impedindo que manifestassem publicamente sua aprovação à emenda.

Passada a votação, toda a mobilização popular foi, gradativamente, revertida em apoio à candidatura do então Governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, à presidência da República. Candidatura esta que foi vitoriosa no Colégio Eleitoral de 1984.

Tancredo Neves antes de tomar posse veio a falecer, ocupando o cargo de Presidente da República o Vice, José Sarney.

Teve início assim a nova fase da história brasileira, a "Nova República".

Diante de uma nova realidade política, ainda que permeada pelos velhos interesses, teremos a elaboração de uma Nova Constituição.

Analisando a história política do país nos questionamos:

- . Há possibilidades que o texto da futura Constituição seja elaborado a salvo de influências da atual Carta Magna, imposta pelo regime militar?
- . E estará a salvo dos interesses de grupos dominantes?

Haverá espaço para a verdadeira participação popular neste processo?

Inicialmente, já sabemos que o "rascunho" do texto constitucional já está pronto nas mãos do Presidente da República José Sarney, tendo sido convocado um grupo de 50 (cinquenta) "notáveis", encabeçados pelo jurista Afonso Arinos, para a sua elaboração.

Uma Assembléia Nacional Constituinte, com todos os poderes que possui, não deveria partir para seu texto definitivo com base em nenhum outro, composto anteriormente às eleições de Deputados e Senadores.

Entendemos que o texto constitucional será elaborado com a atual Constituição em vigor, com suas leis de exceção, e aparelhos repressivos montados. Diante disto, está claro que tal "rascunho", assim como a atual Constituição impõem princípios que, na melhor das hipóteses, limitam a futura atuação dos Constituintes. Portanto, novamente prevalecerá a vontade dos que detêm o poder político/econômico no país, pois a maioria dos eleitos não se identifica com as verdadeiras causas populares.

É preciso, porém, ressaltar a luta daqueles que diante desse quadro ainda se empenham na esperança de minimizar os efeitos desta Constituinte viciada sobre a vida do nosso povo. Muitos setores avançados têm-se mobilizado no sentido de conscientizar as pessoas a não votarem por mero apreço aos candidatos, mas sim analisando a sua prática política e a identificação com os ideais das classes trabalhadoras.

Neste ponto, fica claro que essa Constituição virá para dar apoio legal ao poder da burguesia e consolidar sua hegemonia no poder, enfim, essa Constituição foi feita para favorecer as classes dominantes e o povo, na ilusão de participar efetivamente nas decisões políticas do país, assinará mais uma página da História do Brasil onde os propósitos de exploração e domínio do grande capital se fizeram impor fortes e determinados.

Todavia, é importante, mesmo passando as eleições, continuar o clima de mobilização e debates, não só acerca da Constituição, mas de diversas outras questões Nacionais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as Constituições do Brasil**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1978.
2. CONSTITUIÇÃO de 1969. **Almanaque Abril**. São Paulo, Ed. Abril, 12: 84, 1969.
3. HERKENHOFF, João Batista. **Como participar da Constituinte**. Petrópolis, Vozes, 1985.
4. REVISTA SOCIALISMO E DEMOCRACIA. 3 (10): 75, 1986.
5. SARASATE, Paulo. **A Constituição do Brasil ao alcance de todos**. Rio, Freitas Bastos, 1967.

NOTAS

- (1) REVISTA SOCIALISMO E DEMOCRACIA. 3(10): 75, 1986.
- (2) HERKENHOFF, João Batista. **Como participar da Constituinte**. Petrópolis, Vozes, 1985.

A IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maria Saloni de Ferreira*

A IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, reuniu educadores de todo o Brasil.

Embora tenha se discutido várias das inúmeras questões que preocupam os educadores brasileiros, desde a pré-escola até a universidade, passando pela educação de adultos e pelas propostas para educação especial o tema central da IV CBE foi Educação e Constituinte.

A ênfase dada a este tema se justifica, uma vez que dentro de um certo espaço de tempo (após as eleições de novembro), a Assembléia Nacional Constituinte se colocará publicamente.

O momento histórico que vivenciamos determinou as condições possíveis – uma Assembléia Constituinte Congressional. O fato de essas condições nos impor tal situação, não a exime de críticas. Ao contrário, o início do processo constituinte já é um indicador da necessidade das classes sociais, que historicamente vêm sendo excluídas desse processo, estarem atentas. O que está em jogo é a possibilidade de institucionalizar o novo quadro de correlação de forças no âmbito da sociedade. E o direito à participação das diversas camadas da população está sendo manipulado através dos mais variados artifícios, reproduzindo-se, assim, mecanismos já tradicionalmente adotados pela classe dominante na elaboração de textos constitucionais.

A forma estabelecida para convocar a Assembléia Nacional Constituinte, em si mesma, evidencia esse processo de manipulação. A convocação de uma Constituinte Congressional pelo executivo, via emenda consti-

*Prof.^a Dept.^o de Educação – UFRN

tucional, determina que sua composição integre além dos deputados e senadores eleitos, no pleito de 15 de novembro de 1986, 23 senadores eleitos em 1982, cujo mandato irá até 1990. Esses últimos, além de não terem obtido a delegação expressa da população para elaborar a nova Carta Magna, não defendiam tal proposta em suas campanhas e nem foram escolhidos para esse fim. Portanto, a delegação desses senadores à Constituinte é ilegítima.

Outro aspecto a ser considerado é a nomeação por parte do Presidente da República de uma Comissão de "Notáveis" para elaborar estudos básicos e sugestões a serem encaminhadas à futura Constituinte. Esses indicadores demonstram os caminhos que seguirá a nova Constituição.

No que se refere às eleições, os antigos critérios de representatividade das Unidades da Federação se mantêm (proporcionalidade em relação à população total ao invés do número de eleitores inscritos), conservando-se, assim, o artifício da ditadura através do qual Estados menos ponderáveis garantem uma absurda representação. Além do mais, os meios de comunicação social, atendendo aos interesses oligárquicos, super-valorizam a questão dos governadores em detrimento do parlamento constituinte. Desviando, assim, a atenção do eleitorado da problemática maior da Constituinte — instrumento de garantia do processo de democratização do País. O debate que deveria possibilitar a população compreender a necessidade e importância de um parlamento constituinte, onde se garanta a composição de um eixo favorável às tendências mais democráticas, ao contrário, privilegia a veiculação de propagandas de candidatos a governadores de Estados.

Mais do que nunca as forças conservadoras se organizam, com muita competência, para criar obstáculos ao encaminhamento de projetos que beneficiem a maioria da população.

Mas, os limites impostos por uma Constituinte Congressual não devem servir de motivo para o imobilismo. Ao contrário, todos os espaços devem ser utilizados para as discussões, críticas e elaboração de propostas a serem encaminhadas aos constituintes.

Concomitante às propostas, estratégias devem ser definidas para que camadas mais amplas da população possam, organizadamente, pressionar os constituintes de maneira a superar as forças dos que lutam contra os interesses da maioria da população brasileira.

Não se pode negar a preocupação da IV CBE em se colocar para os educadores ali presentes como um grande fórum de debates das questões relativas à Constituinte. Em todas as atividades programadas, mesas redondas, simpósios, painéis, atividades de atualização, o tema acima referido se fez presente. Até propostas para o texto constitucional, nessa ocasião, foram apresentadas aos educadores. (Vide Manifesto dos Educadores).

Apesar dessas constatações, observamos que aquele fórum deveria ter se desenvolvido de forma mais eficiente. As condições objetivas exigem que as questões, relativas ao futuro texto constitucional, sejam amplamente discutidas. Assim, deveria ter sido propiciado aos participantes da IV CBE oportunidade para a reflexão e discussão do documento proposto

pela coordenação do evento. Não tendo sido previsto na programação nenhum horário para analisar com profundidade as propostas, a participação dos educadores limitou-se à leitura e aprovação do documento na sessão plenária de encerramento.

A superficialidade da discussão inviabilizou uma análise crítica, e as propostas apresentadas mantêm muito mais o caráter de corrigir algumas das distorções apresentadas na atual Constituição do que a preocupação de exigir uma Constituição capaz de garantir liberdades políticas e direitos sociais mais amplos, particularmente, o direito à educação.

Só assim, pode-se entender, por exemplo, que a concepção de ensino fundamental restrinja-se ao ensino elementar com a obrigatoriedade de 8 anos de duração, a se efetivar com o mínimo de 4 (quatro) horas por dia em 5 (cinco) dias semanais.

A primeira questão que essa proposta nos impõe é: Por que exigir tão pouco de um Estado que concretamente é a oitava economia mundial?

Sabe-se que Países que se situam numa classificação econômica próxima à do Brasil oferecem condições muito mais favoráveis para a educação pública.

O descaso com que a educação sempre foi tratada entre nós é notório. Problemas como a gratuidade escolar, a universalização e a qualidade do ensino, condições de trabalho do professor, a escassez e desvios das verbas públicas destinadas à educação já se tornaram crônicos.

Nunca é demasiado evidenciar a situação precária em que se encontra a educação brasileira. As crianças que iniciam a escolarização com 7 anos de idade representam cerca de 0,9% do total dos alunos inscritos no ensino fundamental; o fracasso escolar caracterizado pela evasão e repetência atinge mais de 50% dos alunos inscritos nas primeiras séries do ensino de 1.^o grau; um número considerável de crianças e jovens (cerca de 30%), na faixa etária de 7 a 14 anos, estão excluídos do sistema de ensino; mais de um quarto da população adulta é analfabeta.

No que diz respeito ao pessoal docente, a formação profissional é das mais precárias: 22% dos professores não têm nenhuma qualificação profissional e os salários são aviltantes em todos os graus de ensino.

As prioridades educacionais deixam de ser atendidas não só pela insuficiência das verbas destinadas à educação como também pelo desvio dessas verbas para projetos de impacto e instituições privadas.

Estes são alguns fatos e questões que, desde um longo período, estão sendo colocados pelas condições concretas da sociedade brasileira.

A preocupação quanto às verbas nos leva a questionar se o que dispõe a emenda Calmon é suficiente para se tentar soluções viáveis para a problemática educacional.

O próprio Governo tem divulgado que 70% da população brasileira se encontra em estado de extrema pobreza material e até mesmo de miséria absoluta. É no seio dessa população que a luta pela sobrevivência obriga a participação de um número maior de elementos da família em

atividades que propiciem o aumento da renda familiar. Na maioria dos casos, essas atividades se limitam à "prestação de serviço" que é a área de mais fácil acesso para a força de trabalho feminina e de menores. Essa situação obriga as mães a deixarem crianças pequenas sozinhas ou sob os cuidados de outras crianças quase da mesma idade. Outro ponto a destacar é que essa população habita quase sempre em favelas, cortiços ou casas precárias das periferias urbanas.

As condições ambientais desses locais são as piores possíveis. O que predomina é a fome, a sujeira; pela falta de água, esgotos e coleta de lixo, a doença, a carência em todos os níveis.

No entanto, a proposta dos educadores é omissa em relação à questão de creches e quando trata do ensino pré-escolar é no sentido de "estender progressivamente a oferta a todas as crianças de 4 a 6 anos".

Embora os dados oficiais refiram-se abstratamente a "brasileiros", sem situá-los na concreticidade das classes sociais, é evidente que a situação de miséria atinge camadas consideráveis da classe trabalhadora (cerca de 48% da população economicamente ativa no Brasil ganham até 1 salário mínimo).

Omissão semelhante se observa em relação às crianças que em idade escolar são obrigadas a trabalhar. Se anteriormente o fato era observado apenas em relação às atividades agrícolas, atualmente atinge também o setor urbano. Em cidades como São Paulo, o número de crianças que deve interromper a escolarização para trabalhar vem aumentando gradativamente. Das crianças excluídas da escola na faixa etária de 10 a 14 anos, 9,4% dos meninos e 7,7% das meninas trabalham.

O trabalho precoce, como se apresenta em nossa sociedade, pode acarretar dois tipos de problema: Em primeiro lugar uma deficiência de socialização e, em segundo, limites quanto à capacitação profissional. O trabalho a que os menores têm acesso, de uma maneira geral, exige poucos conhecimentos e habilidades. Seja nas ruas, nas feiras, nas residências (como vendedores, carregadores, vigilantes, empregados domésticos) ou nos escritórios, como mensageiros, e nas indústrias, como auxiliares, as tarefas não exigem conhecimentos anteriores. Elas se reduzem a atividades de rotina que não conduzem a nenhuma formação profissional.

A instrução na sociedade urbano-industrial tem uma significação importante nas oportunidades de trabalho. As crianças e jovens que não têm oportunidade de freqüentar a escola, ou que são obrigados a abandoná-la, terão menores possibilidades de exercer futuramente ocupação que exige conhecimentos prévios ou até mesmo de serem inseridos no processo produtivo. A instrução escolar é utilizada cada vez mais como critério de seleção do trabalhador embora a produção exija cada vez menos o saber e a qualificação da força de trabalho.

O processo de exclusão do sistema escolar está associado às condições sócio-econômicas das famílias. As crianças oriundas da classe trabalhadora e de outras camadas populares são massivamente expulsas da escola e obrigadas a entrar prematuramente no mundo do trabalho ou a se dedicar à "vagabundagem".

No entanto, as propostas que abordavam essas questões não atingiram o quorum necessário para serem incluídas no Manifesto dos Educadores.

Dada a generalidade das propostas sugeridas para serem incluídas no novo texto Constitucional e a omissão em relação à problemática educacional que atinge a maioria da população, **MUITO POUCO OU QUASE NADA** é proposto para atender às necessidades educacionais da classe operária e demais camadas populares.

Uma questão maior deve ser objeto de reflexão:

Qual o compromisso dos educadores em geral, e daqueles presentes à IV CBE, em particular, com a classe social que produz a 8.^a maior economia de mercado do mundo e a 10.^a economia mundial?

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: NOTAS SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Luiz Eduardo W. Wanderley*

A educação não tem recebido a ênfase conveniente nos planos e programas de desenvolvimento dos países latino-americanos, ainda que tenha sido bastante utilizada, em maior ou menor grau, para efeitos retóricos. Além disto, a educação é entendida e desenvolvida em cada país de modo diferenciado, em consequência de fatores históricos, estruturais e conjunturais que organizaram diferentemente cada sociedade em particular e a própria área educacional no interior da sociedade.

É claro que se tomarmos como ponto de referência os educadores e as instituições de ensino, nos vários níveis, há uma abundância de elaborações e propostas, tanto restritas ao campo educacional quanto inserindo-o em concepções mais abrangentes de modo interdependente com outros campos sociais. Ainda que seja uma tarefa complexa e difícil buscar linhas homogêneas para o conjunto da América Latina, algumas tentativas existem buscando captar tendências (conservadoras, liberais, positivistas, tecnocráticas etc.) e estilos educacionais (para ilustrar, apresentamos a seguir um quadro destes estilos que levanta questões estimulantes) (5) (Ver Quadro 1)

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

QUADRO I
ESTILOS EDUCACIONAIS CARACTERIZADOS SEGUNDO
A FUNÇÃO RELEVANTE

ESTILO	FUNÇÃO EDUCACIONAL RELEVANTE	DIMENSÃO ECONÔMICA	DIMENSÃO POLÍTICA	DIMENSÃO SOCIAL
Tradicional	Conservação: socialização para a manutenção da ordem constituída de acordo com os valores da classe dominante.	Estancamento e base econômica agrícola.	Oligarquia. Controle político não-sujeito à "contestação" por parte das massas.	Classe dominante indiferenciada. Fraca identidade e organização das outras classes sociais. Pobreza e marginalidade.
De modernização social	Mobilização: integração das massas e formação segundo valores de participação num sistema educacional relativamente aberto a demandas de grupos em processo de incorporação.	Crescimento moderado com distribuição. Importância crescente do mercado interno.	Instável relação e/ou aliança de classes integradas ao sistema, "manipulação" da mobilização.	Para uma estrutura capitalista de classes. Diferenciação interna da burguesia. Ascensão das classes média e proletária. Sociedade de massas e marginalidade.
De participação Cultural	Cultura: implantação de um "código" que legitima um "status" e o ingresso num setor com relações internas igualitárias.	Abundância e geração de excedentes no setor econômico específico difundidos através do Estado.	Pluralismo elitista. Autonomização da "burocracia política" no quadro de uma aliança de burguesia e classes médias legitimada democraticamente.	Distensão das relações de classes sociais por ampliação em matéria de ocupação e renda. Consolidação da burguesia e ascensão das classes médias.
Tecnocrático e/ou de formação de recursos humanos	Economia: educação limitada à preparação funcional e estratificada de recursos humanos em alguns casos ideologicamente "despolitizados".	Crescimento acelerado com concentração, "internacionalização" do mercado interno e exportação de bens industriais.	Controle por parte da classe alta ou tecno-estrutura político-militar com participação da burguesia nacional ou viçária.	Polarizada estrutura de classes. Incorporação parcial e paulatina de grupos sociais de acordo com as ampliações do mercado.
De congelamento político	Política: reimposição da autoridade e dos valores da classe dominante, desmobilização popular; inclui compartimentação educacional segundo estratificação e redução do diálogo intelectual.	Crise por esgotamento de modelo ou por projeção das lutas de classe.	Setores da classe alta com apoio de setores médios e presença militar.	Reestruturação autoritária das relações de classe. Redução dos níveis de renda e diminuição da participação das classes média e proletária.

A Universidade latino-americana possui uma massa de recursos humanos e materiais de grande valor, mas cujo impacto nas estruturas e processos sociais tem sido desproporcional ao seu potencial. No geral, com as exceções devidas, a Universidade cumpriu e cumpre um papel conservador, ainda que apresentando aqui e acolá movimentos inovadores e até mesmo revolucionários. Historicamente, representantes da comunidade universitária — professores, estudantes e funcionários — e ex-alunos — exerceram influência tanto conservadora quanto transformadora em suas sociedades.

Portantiero, em sua rica e relevante pesquisa sobre o movimento de reforma universitária, que se iniciou em Córdoba (1918) e extravasou para vários países da América Latina, mostra os resultados positivos que ele propiciou nas universidades e os efeitos que operou na política-tributária, de alguma forma, da dinâmica que ele engendrou. Em suas colocações, a reforma universitária constituiu-se na maior escola ideológica para os setores avançados da pequena burguesia, no espaço de onde se recrutaram de modo freqüente as contra-elites que enfrentaram as oligarquias. E foi a partir de lá que apareceu a maioria dos líderes civis latino-americanos e alguns partidos políticos. Ela funcionou também como uma espécie de reforma intelectual e moral que o movimento de 1918 difundiu pelo continente (4). Como exemplos das sementes do movimento reformista, podem ser citados a criação da Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA) por Haya de la Torre e a Ação Democrática na Venezuela por Betancourt; as ligações do movimento estudantil com os setores populares no Peru, Chile, Argentina, ao lado das lutas operárias, organizando-se inclusive universidades populares.

Escrevi, em outra ocasião, que “uma leitura das finalidades que as universidades latino-americanas se propõem e que constam de seus Estatutos daria uma impressão bastante positiva. Contudo, quando se pesquisa o cumprimento dessas finalidades e a carência de meios e recursos humanos e materiais, comprova-se uma enorme distância entre o desejado e o realizado. Assim sendo, como estas finalidades não são atingidas e as avaliações apontam um conjunto de lacunas e desperdícios, de tempos em tempos se promovem campanhas ou se elaboram projetos de reforma universitária (. . .) Em termos gerais, que se aplicam a quase todos os projetos latino-americanos de reforma universitária, a constatação é a de que eles têm sido geralmente parciais, limitados, experimentais, sendo seu destino os arquivos, ou uma execução falha com rápido abandono. As causas são diversas: objetivos ambiciosos, inadequação à realidade, postura legiferante de privilegiamento de aspectos administrativos e funcionais em detrimento de aspectos substantivos de conteúdo, falta de convicção dos reformadores, falta de consenso dentro das universidades, pressões e resistências de pessoas e grupos contrários à reforma entre outros” (8:12-4).

Considerando que o objetivo deste trabalho gira em torno das relações educação e democracia, convém explicitar alguns pontos sobre o termo democracia, tão polêmico e de tantos significados. Os estudiosos apontam pelo menos duas correntes em pugna na América Latina: a democracia liberal e a democracia popular. Uma análise dos distintos países, contudo, mostra que estes são projetos não consolidados e que enfrentam desafios e obstáculos poderosos em sua concretização histórica: regimes de força, governos ditatoriais e autoritários, "democracias" aparentes em que setores minoritários dominantes controlam as massas indígenas, camponesas, operárias, subempregadas e desempregadas, por meio do poder econômico, político e militar principalmente. Eleições e partidos políticos passam a ser concessões do Estado e das elites governantes, com legitimidade limitada ou nula. Neste sentido, é prudente não trabalhar com pares polares de conceitos e sim qualificar as múltiplas mediações que caracterizam as práticas de cada formação sócio-econômica.

Num texto polêmico sobre as alternativas à democracia representativa, Bobbio, concordando que o termo democracia possui muitos significados, indica um significado preponderante quando se fala em **democracia tout court**, sem adjetivos:

"Este significado preponderante é aquele segundo o qual por 'democracia' se entende um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) que conseguem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda a coletividade. As regras são, de cima para baixo, as seguintes: a) todos os cidadãos que tenham atingido a maioria, sem distinção de raça, religião, condições econômicas, sexo etc. devem gozar de direitos políticos, isto é, do direito de exprimir com o voto a própria opinião e/ou eleger quem a exprima por ele; b) o voto de todos os cidadãos deve ter peso idêntico, isto é, deve valer por um; c) todos os cidadãos que gozam dos direitos políticos devem ser livres de votar segundo a própria opinião, formando o mais livre possível, isto é, em uma livre concorrência entre grupos políticos organizados, que competem entre si para reunir reivindicações e transformá-las em deliberações coletivas; d) devem ser livres ainda no sentido em que devem ser colocadas em condição de terem reais alternativas, isto é, de escolher entre soluções diversas; e) para as deliberações coletivas como para as eleições dos representantes deve valer o princípio da maioria numérica, ainda que se possa estabelecer diversas formas de maioria (relativa, absoluta, qualificada), em determinadas circunstâncias previamente estabelecidas; f) nenhuma decisão tomada pela maioria deve limitar os direitos da minoria, em modo particular o direito de tornar-se, em condições de igualdade, maioria" (. . .) para que um estado seja 'verdadeiramente' democrático não basta a observância destas regras, uma vez que basta não observar uma de-

las para que não seja democrático (nem verdadeiramente nem aparentemente)" (1: 55-6).

Ainda nas palavras do mesmo autor: "(. . .) digo para repetir mais uma vez que democracia (não importa direta ou indireta, se assembleísta ou representativa) é uma 'prática' extremamente complexa que não aceita improvisações, fáceis generalizações ou inovações mais ou menos engenhosas, e é quase sempre um mecanismo muito delicado que se quebra com facilidade (. . .) Simplificando, os quatro inimigos da democracia — estou me referindo ao método democrático como melhor método para se tomar deliberações coletivas — são: as grandes dimensões, a burocratização crescente do aparelho estatal, o tecnicismo sempre maior das decisões a tomar e a tendência à massificação da sociedade civil" (1:59 e 89)

Em outro contexto, debatendo a relação democracia e socialismo, Chauí aporta alguns considerandos críticos às idéias de Bobbio, ao mostrar que é exatamente a democracia representativa — como foi concretizada no capitalismo — a responsável pela impossibilidade da própria democracia e dos projetos democrático-populares vingarem. Segundo ela "não são as pressões populares (seja pelo voto, seja pela opinião pública, seja pelos movimentos e associações de massa) que engendram a organização, a burocracia e a tecnocracia. . ." (2:136) Uma de suas teses é a defesa da democracia na produção, cujo passo principal está em desfazer a separação entre o manual e o intelectual no processo de trabalho. "Sem o retorno do requisito do conhecimento técnico pela massa dos trabalhadores e reformulação da organização do trabalho, a votação nas fábricas e escritórios não altera o fato de os trabalhadores continuarem dependentes, tanto quanto antes, dos 'peritos' e só podendo escolher entre eles ou votar nas alternativas apresentadas por eles. Assim, um verdadeiro controle pelos trabalhadores tem como requisito a desmistificação da tecnologia e a reorganização do modo de produção. Isto não significa, é claro, que a posse do poder no seio da indústria mediante as demandas de controle pelo trabalhador não seja um ato revolucionário. Significa, isto sim, que uma verdadeira democracia dos trabalhadores não pode subsistir com base num esquema puramente parlamentar formal" (BRAVERMAN apud CHAUI, p. 210-11).

Em que pese o fato de se reconhecer que os debates sobre este tema continuarão a acontecer pelos anos vindouros, a democratização permanece como uma bandeira sempre presente. No caso latino-americano, os processos democratizadores em curso em alguns países (Argentina, Brasil, Chile, Uruguai, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Haiti) apontam na direção de consolidar mecanismos e instituições típicos da democracia liberal, avalizados pelos Estados Unidos. Subsistem como exceções Cuba e Nicarágua.

Em quase todos os países, contudo, várias forças sociais se organizam buscando defender e lutar pela implementação do modelo de democracia-popular, negando validade ao projeto liberal ou neoliberal para a solução dos graves problemas que afligem a América Latina, ainda que, em alguns

casos, se reconheça o valor de certas conquistas liberais a serem defendidas em qualquer regime. Um socialismo revisitado, que supere os erros cometidos pelo socialismo real e avance na sua adequação aos novos tempos e às peculiaridades das situações concretas de cada país, surge como uma alternativa possível.

Na linha dos projetos democrático-populares, devem ser registradas as tentativas de construção de uma **democracia de base**, constituída de estruturas originais que resultam de processos democráticos da constituição nas bases de formas de organização e de decisão internas, de formas de delegação de poderes e de execução de tarefas. Estas práticas questionam as instituições clássicas e buscam regenerar os partidos e os sindicatos em suas estruturas, programas e atividades.

Nas lutas pela conquista da democracia, os projetos educativos podem conduzir ou ao aperfeiçoamento da democracia representativa, nos marcos da democracia liberal, ou fecundar a corrente popular-democrática que defende um projeto hegemônico alternativo, envolvendo as dimensões tanto política quanto social e econômica.

QUESTÕES QUE DESAFIAM O ENSINO SUPERIOR

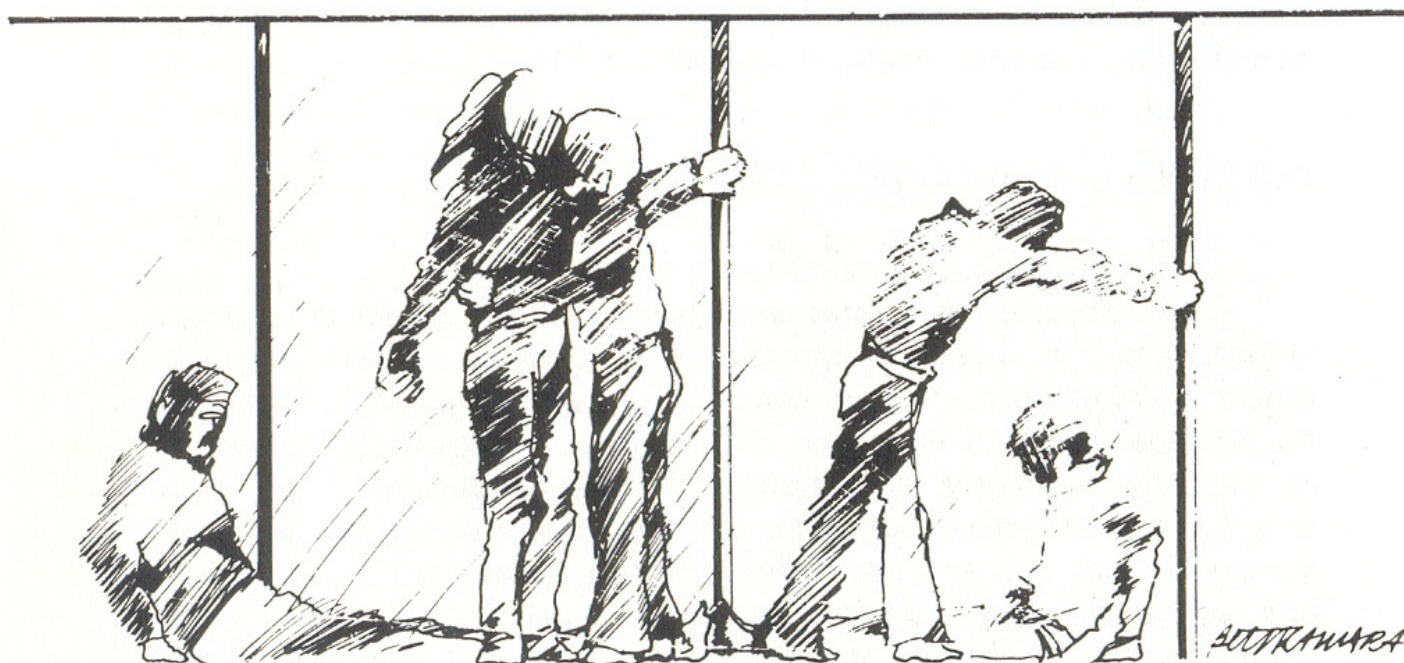
Qual a educação que a sociedade deseja?

Em sociedades capitalistas com graus tão diferenciados de desenvolvimento como as nossas, as concepções de educação são conflitivas e os grupos e classes sociais buscam conseguir a hegemonia daquela que possa ser aplicada universalmente. Sem dúvida que a concepção burguesa exerce hoje uma hegemonia inquestionável nas redes pública e privada de ensino (com as exceções conhecidas em curso nos projetos de construção socialista), mas que enfrenta contradições próprias dadas pela natureza dos regimes em vigor, pela falta de clareza e pelas cisões em desenvolvimento nas concepções de sociedade que a burguesia internacionalizada e seus aliados têm oferecido nestes últimos anos, pelo impacto das teorias críticas ministradas nos cursos de várias instituições e pela resistência da educação popular, desenvolvida por variados grupos independentes ou vinculados a movimentos, organizações e partidos políticos, que questiona as bases da organização social capitalista e defende uma alternativa normalmente de cunho socialista.

Em nossos países dependentes, a educação tem servido basicamente à formação dos filhos dos setores da burguesia e da classe média, das elites e dos quadros dirigentes e intermediários, condicionada que é pela dinâmica da expansão do capitalismo e acompanhando suas exigências em constante mutação. A educação serve, ainda, admiravelmente à ideologia da mobilidade social individual. Não obstante, o conservadorismo enraizado nas instituições de ensino superior distanciou-as da própria dinâmica capitalista, já que as empresas passaram, em escala crescente e por seus próprios meios, a formar sua mão-de-obra especializada de acordo com as necessidades específicas de cada setor de produção.

A educação na América Latina vive grandes dilemas que podem ser sintetizados na equação de, concomitantemente, construir uma sociedade que acompanhe as transformações sociais em curso no mundo e atender as necessidades básicas das maiorias.

Por um lado, trata-se de edificar uma Nação que elimine as gritantes desigualdades sociais e disparidades regionais, que rompa o subdesenvolvimento sócio-econômico-político-cultural, que estabeleça instituições políticas sólidas capacitadas para suportar crises e mudanças, que torne a Sociedade civil forte e com poder de controlar o Estado, que democratize e nacionalize o Estado num mundo cada vez mais internacionalizado. Para isto, a educação em geral e a universidade em particular necessitam formar homens de cultura, intelectuais, técnicos e profissionais, competentes, críticos e responsáveis, em condições de intervir decisivamente no desen-



volvimento e fortalecimento de sociedades democráticas em seus países, o que significa propiciar as condições gerais para um desenvolvimento equilibrado em função das maiorias.

O ensino superior deve seguir uma política educacional que integre os vários níveis de ensino. Esta política deve estar integrada, por sua vez, com uma política cultural e uma política científico-tecnológica. Com uma política cultural que vincule os valores nacionais com a cultura mundial eliminando-se a dominação externa, que respeite e defenda as etnias, que consiga uma interpenetração positiva das culturas popular, de massa, acadêmica e artística evitando a massificação e ampliando o humanismo em todos os sentidos. Com uma política científico-tecnológica que assimile os avanços produzidos em outros países, mas desenvolva uma ciência e tecnologia adequadas às necessidades reais de cada Nação, que não se subordine ao domínio estrangeiro, que enfrente os tremendos desafios da era

cibernética, da automação, da robotização, da informática a partir das forças potenciais e manifestas que os povos possuem.

Por outro lado, a educação deve ser capaz de constituir os sujeitos democráticos que uma sociedade moderna requer, o que coloca desde logo a questão da cidadania. Neste sentido quero chamar a atenção para um ponto analisado por alguns pesquisadores, a partir da interpretação dos novos movimentos sociais surgidos nas últimas décadas, e que aponta para o reconhecimento da pessoa num plano público e não privado:

“Na vida urbana de uma sociedade como a nossa, o indivíduo (parte indiferenciada da massa) só é plenamente reconhecido como pessoa, como **sujeito**, nos grupos primários que se estruturam na vida privada: a família, os parentes, os amigos, os vizinhos. Na esfera pública, tende a ser despersonalizado e figura como vendedor da força de trabalho, comprador de mercadorias, beneficiário do INPS, usuário do transporte coletivo, eleitor, homem-massa. Nos movimentos sociais de cunho comunitário, onde se valoriza a participação de todos e de cada um, onde todos devem falar, opinar, decidir, o que parece estar ocorrendo é um processo novo, o de constituição de pessoas na **esfera pública**, através do jogo do mútuo reconhecimento que ocorre internamente, na prática comunitária.

Esta passagem da pessoa, da dimensão privada para a pública, pode ser a explicação de um fato muito significativo, que ocorre com extraordinária freqüência nos depoimentos dos participantes desses movimentos: o de viverem essa experiência como um enriquecimento pessoal, uma intensificação de sua qualidade de **sujeitos**. No movimento as pessoas se conhecem, ampliam sua sociabilidade, ‘aprendem a falar’ isto é, a formular questões novas sobre sua experiência de vida. Basicamente, elas tornam coletiva (e dessa forma integram) as experiências individuais e fragmentadas, encerradas nos limites da vida privada” (3:28).

A autora indica algumas limitações a esta dinâmica: a tendência à segmentação e pulverização, pois os movimentos tendem a crescer pela multiplicação de grupos; as decisões tomadas por consenso e que provoca largas discussões e cisões internas; as reivindicações consideradas como instrumentos de mobilização e não a mobilização como instrumento de reivindicação. O caráter social dos movimentos surge com maior nitidez em sua dimensão “externa”.

“Com efeito, os movimentos são plenamente sociais, não apenas por suas características internas, mas, inclusive, pelo fato de estarem voltados ‘para fora’ estabelecendo novos canais de comunicação dos indivíduos com a sociedade e o Estado. Sem isso, seriam antes seitas que movimentos. O reconhecimento mútuo dos indivíduos como pessoas, que se dá internamente, exige uma reação complementar que deriva do caráter necessariamente **público** do processo — é o reconhecimento do movimento pela sociedade e pelo Estado” (3:29)

Quando se toca em cidadania, vem logo à tona a questão dos **direitos** de cidadania que tiveram papel fundamental na concepção de democracia elaborada pelas revoluções burguesas. Se a nossa tradição é autoritária

e não democrática, os direitos legais não são reconhecidos para a maioria da população, inicia-se um processo de construção coletiva de um conjunto de direitos que está sendo realizado pelos movimentos sociais.

“Nos movimentos sociais, de modo geral, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é mediada pela afirmação de um direito. Os habitantes da periferia afirmam seu **direito** à água, luz, esgoto, assistência médica; as mulheres reiteram seu **direito** à igualdade; os homossexuais ao seu prazer; também as mães que trabalham têm direito às creches, assim como os índios às suas terras e todos têm o **direito** à proteção contra a violência. . . A transformação de necessidades e carências em direitos, que se opera dentro dos movimentos sociais, pode ser vista como um amplo processo de revisão e redefinição do espaço da cidadania” (3:29)

Eliminar o analfabetismo e o semi-analfabetismo, redefinir o papel da escola pública, modificar os conteúdos das atividades educativas em geral, elevar o nível cultural dos trabalhadores, são desafios decorrentes que exigem a atenção dos políticos e educadores. Animar e fortalecer as ricas experiências dos movimentos populares, de modo a evitar manipulações de todos os tipos, constituem meios preciosos para ir consolidando a democracia de baixo para cima.

A segunda questão diz respeito à **democratização do acesso**, permitir que o maior número possível de pessoas tenham a oportunidade de cursar a universidade, assegurando um nível adequado de ensino. Este processo implica em possibilitar a universalização da educação básica, com caráter público e gratuito, tendo por exigências: formação de professores para os primeiros graus que respondam às reais necessidades da população; conteúdos curriculares e pedagógicos capazes de formar cidadãos democráticos que irão influir na construção de seus países; infraestrutura física e material apropriada; recursos financeiros suficientes. No Brasil, apesar de ser um preceito constitucional, a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos nunca se realizou por inexistirem meios que garantam o seu cumprimento. Outro aspecto conexo diz respeito à seleção pelo vestibular, que é diferenciada pelos distintos países. Como selecionar os melhores e superar as desigualdades sociais existentes entre os grupos e classes sociais ?

A terceira questão se vincula no tema da **democratização interna** das instituições de ensino superior. Se essas instituições refletem, com seus matizes peculiares, o que está acontecendo na sociedade inclusiva, elas são atravessadas por traços autoritários e democráticos em permanente tensão. Na história da universidade latino-americana tem havido um predomínio de características verticalistas de poder nas relações entre as direções e as comunidades, entre as mantenedoras e as instituições, entre os professores e os alunos. Uma das bandeiras defendidas pelos protagonistas do movimento reformista de Córdoba, com desdobramento em outros países, foi a da democratização. Setores minoritários mas atuantes – com destaque para as lideranças do movimento estudantil – sempre

lutaram para implantar mecanismos e práticas democráticas, encontrando sólidas resistências.

No Brasil este quadro se repete. Em concomitância com as lutas maiores pela democratização do país, as forças vivas universitárias têm procurado vencer barreiras cristalizadas e vêm alcançando conquistas relevantes. Não obstante, a imaturidade política existente em vastas camadas sociais e a falta de experiência democrática dos segmentos universitários ocasionaram ambigüidades e conflitos entre o que seja a política universitária e a visão da Universidade sobre a política. Há setores que temem pela excessiva "politização" da Universidade, e há setores defendendo uma maior participação política dela. As práticas em andamento em múltiplas instituições servirão de guia para um amadurecimento progressivo do processo democratizador. Setores mais ativos estão convencidos de que a democratização interna está intimamente ligada com a autonomia universitária e com a democratização na sociedade brasileira.

"A proposta de democratização das IES encontra seu sentido quando direcionada à busca de um aperfeiçoamento contínuo na consecução dos fins universitários específicos, e se expressa pela elevação dos níveis de qualidade, eficiência e responsabilidade. Ela implica a seleção dos mecanismos e critérios mais adequados à escolha dos dirigentes, à representatividade e participação nos colegiados, à descentralização das decisões, à avaliação e ao planejamento das atividades. A democratização, bem como a autonomia, serão alcançadas quando a comunidade acadêmica, por intermédio dos três segmentos (professores, estudantes e servidores técnico-administrativos) e de seus legítimos representantes tiver oportunidade de escolher os seus dirigentes e os seus representantes nos Órgãos decisórios, de participar ativamente das atividades universitárias, de obter informações fidedignas, e de exercitar a avaliação e o planejamento de suas atividades". (6).

As experiências democráticas internas, se bem conduzidas, tendem a ser exemplares para a sociedade como um todo, e forjam sujeitos democráticos que irão influenciá-la depois de formados.

A última questão a que quero me referir concerne ao **compromisso social** da Universidade. Se ela não responder aos desafios postos pela realidade, ela perde o seu sentido histórico. Se a Universidade tem um compromisso com a busca da verdade, com o pluralismo do pensamento, com a pesquisa pura, com maior razão ela deve estar voltada para a produção dos conhecimentos que a sociedade requer, deve se somar às demais forças sociais para a realização das inadiáveis mudanças sociais que uma democracia exige.

"As responsabilidades sociais da universidade estão fundadas em várias razões. A sociedade tem o dever de exigir que ela preste contas do ensino e da pesquisa realizados, dos recursos aplicados, já que é ela quem sustenta a universidade. Pouco mais de 1% da população têm as condições sócio-econômicas para alcançar o patamar do ensino superior, privilégio a ser retribuído de alguma forma. Nos últimos anos cresceu o

número de assalariados que freqüentam os cursos noturnos, sem alterar ainda a tendência predominante. Além disto, as IES concentram uma massa crítica de recursos humanos e materiais que devem ser socializados e difundidos a toda a sociedade. Num Brasil com tantas desigualdades sociais e disparidades regionais, compete à universidade um papel importante na superação desta situação". (7).

As exigências da função social das comunidades universitárias suscitam uma série de pontos que merecem ser contemplados:

- . Integrar a formação profissional com a formação geral que amplie os conhecimentos de cada área específica, de modo a infundir nos alunos um efetivo compromisso social;
- . Orientar no sentido de que os cursos, currículos e programas se realimentem continuamente com as questões que a realidade social coloca, por meio das pesquisas e das atividades de extensão, produzindo e difundindo os conhecimentos hauridos em função das necessidades da maioria da população.
- . Expandir e adequar os estágios curriculares como uma forma válida de colocar os estudantes em contato com as realidades social e profissional, e de relacionar a teoria com a prática.
- . Considerar a extensão como uma dimensão essencial às finalidades das Instituições de Ensino Superior (IES) e integrada com o ensino e a pesquisa.
- . Inserir as IES nos planos e programas de desenvolvimento nacional, regional e local.
- . Utilizar os laboratórios, museus, editoras, gráficas, teatros, bibliotecas, etc. para a sua efetiva integração com as atividades de ensino, e de modo a que eles funcionem também como meios propiciadores de uma interligação com a comunidade.
- . Assegurar em todas as atividades de extensão universitária os objetivos de difusão dos conhecimentos obtidos, de continuidade dos serviços que envolvam a população, e de sua realimentação contínua com o ensino e a pesquisa.
- . Apoiar que os programas e projetos de prestação de serviços às comunidades incentivem a multidisciplinaridade.
- . Estimular convênios e projetos com empresas e indústrias, estatais e privadas, de modo a favorecer um conhecimento sistemático do mercado de trabalho profissional, a elaboração de subsídios a uma política industrial voltada aos interesses nacionais das maiorias, a produção de inovações tecnológicas, respeitando-se a autonomia universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOBBIO, N. **Qual socialismo?** discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
2. CHAUI, M. **Cultura e democracia;** o discurso competente e outras falas 3 ed. São Paulo, Moderna, 1982. p. 136.
3. DHURAN, E. Ribeiro. Movimentos sociais, a construção da cidadania. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, (10): 28, out. 1984.
4. PORTANTIERO, J. C **Estudiantes y politica en América Latina 1918-1939:** el proceso de la reforma universitária. México, 1978.
5. RAMA, G. Estilos educacionais. In: SAVIANI, D . et alii. **Desenvolvimento e educação na América Latina.** São Paulo, Cortez, 1983. p. 70-1.
6. WANDERLEY, L. E. W. **Democratização interna das IES.** São Paulo, 1985. p. 1. Trabalho elaborado em equipe pelos membros da Sub-comissão de Democratização e Acesso para a Comissão Nacional para reformulação da educação superior.
7. ————. **Função social e controle social.** São Paulo, 1985. Trabalho da mesma equipe citada para o mesmo fim.
8. ————. **O que é Universidade.** 5 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. p.12-4

O AUTORITARISMO NA UNIVERSIDADE:

NOTAS PARA O
DEBATE ACERCA DA QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO

Oswaldo Hajime Yamamoto *

Hoje, talvez mais que em qualquer outra época, se discute a chamada "democratização da universidade brasileira". A democracia na universidade é, de acordo com um documento da Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (APROPUC/SP, 1981) a "condição para que todos que nela trabalham possam opinar e interferir nas decisões que hoje são tomadas autoritariamente, sem levar em conta as reais necessidades daqueles que a fazem funcionar" (1).

Em direção à democratização, os esforços da comunidade universitária têm convergido para duas frentes: o fortalecimento das entidades representativas das categorias que a compõem, e a participação mais efetiva nos centros de decisão, seja através da interferência na escolha dos dirigentes, seja através de maior representação nos órgãos colegiados.

Contudo, a questão da democratização contraposta ao autoritarismo não é simples. O objetivo deste artigo é contribuir para o debate desse tema, procurando caracterizar no que consistiu (ou no que consiste) esse autoritarismo, qual o seu significado e como se coloca hoje a questão da democratização da universidade.

De acordo com Germano (1984), ficam evidentes, na política educacional pós-64, duas tendências principais: "De um lado, o Estado como agente do capital, portanto na sua **função econômica**, vem se descomprometendo gradativamente com o financiamento do ensino público. Por outro, o Estado como agente legitimador e mantenedor da ordem social vigente, portanto na sua **função política**, exerceu um severo controle político e ideológico na área da educação (. . .)" (2).

No tocante ao ensino superior, essas tendências se materializaram através de duas frentes: a da repressão e a das reformas (3).

Evidentemente, houve uma íntima correlação entre esses dois aspectos, de modo a levar Oliva (1984) a afirmar que "o autoritarismo não

*Prof. Dept.^o de Psicologia — UFRN

é um aparelho centralizado de opressão, mas um exercício cotidiano que penetrou na universidade e se faz presente desde as mais simples situações vividas em salas de aula até o processo de escolha de reitores” (4).

Contudo, a despeito do risco envolvido, vamos nos ater às medidas mais diretamente relacionadas ao controle político — ou ao ‘autoritarismo’ na universidade.

Para tanto, é necessário lembrarmos que a educação brasileira teve, a partir de 1964, sua trajetória determinada pela classe dominante, inspirada nas recomendações dos discutidos Acordos MEC-USAID, doze ao todo, firmados entre o governo brasileiro e essa agência americana durante o período de 1964 e 1968.

A cronologia dessa legislação é a seguinte: a “Lei Suplicy” (n.º 4464, de 9 de novembro de 1964); o “Relatório Atcon” (de junho a setembro de 1965); o Decreto-lei n.º 228 (de 18 de fevereiro de 1967); o “Relatório Meira Matos” (de janeiro a abril de 1968); o “Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária” (criado pelo Decreto n.º 62.937, de 1.º de outubro de 1968); a Lei n.º 5540 (de 28 de novembro de 1968); o Ato Institucional n.º 5 (de 13 de dezembro de 1968); e o Decreto-lei n.º 477 (de 26 de fevereiro de 1969).

A chamada “Lei Suplicy” regulamentava as entidades estudantis, colocando na ilegalidade as entidades gerais e de base então existentes, substituindo-as por outras, atreladas ao Ministério da Educação e Cultura, e à administração das instituições de ensino. Desse modo, a União Nacional de Estudantes (UNE) deveria ser substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), pelos Diretórios Estaduais. Proibia também “qualquer manifestação de greve ou propaganda político-partidária por parte das entidades estudantis” (5).

A “Lei Suplicy” seria substituída pelo Decreto-lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967. Este “reiteraria as posições anteriores, ainda com maior rigor” (6). Estabelecia um órgão de representação estudantil por instituição — os Diretórios Acadêmicos (DAs) e um órgão por universidade — os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs). Estes seriam escolhidos através de votação indireta, por delegados dos Diretórios Acadêmicos. Neste decreto, não havia nenhuma menção a entidades gerais — estaduais ou nacional, apenas uma vaga “Conferência Nacional do Estudante Universitário” que deveria apresentar teses e sugestões às autoridades competentes, sem lidar com temas de cunho político-partidário.

Entre os documentos do período, referentes à política educacional, dois sem dúvida são de fundamental importância, consolidando as posições dos Acordos MEC-USAID, e criando condições para a “Reforma Universitária”: são eles os Relatórios Atcon e Meira Matos.

Dentro dos programas da USAID, o norte-americano Rudolph Atcon, “um velho conhecedor dos problemas universitários”, segundo Moniz Aragão (7), realizou quatro estudos ao longo dos anos 1965 e 1968. O chamado Relatório Atcon, recomendado pelo MEC, foi publicado em 1966 sob o título “Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira” (8).

O professor Atcon, que se notabilizou recentemente pelos seus estudos sobre densidade demográfica e rebeldia estudantil, apregoando soluções como a repressão e o **genocídio** (9), no artigo em questão, não chegava a tanto. . . Sua premissa básica era a “necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas ‘com a direção recrutada na comunidade empresarial, atuando sob sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente’ ”(10.).

Atcon propõe, nesse trabalho, todas as medidas que hoje o MEC quer impor ou já impôs à comunidade universitária, como a “fundatização”, a desvinculação do pessoal docente do DASP, a implantação do ensino pago, o estabelecimento do crédito educativo, a adoção do sistema de orçamento global, e a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), de quem, aliás, foi o primeiro secretário-geral.

Atcon não faz referência direta à necessidade de repressão. Apenas repete, em diversas passagens, a necessidade de conceber a educação como “um processo de condicionamento e, como tal, inescapavelmente um processo penoso (que), para poder triunfar (. . .) exige disciplina e autoridade, os dois requisitos prévios que mais fazem falta na educação moderna”, e “que não há (. . .) respeito pelas autoridades”. E ainda, que caso houvesse esse respeito, “o processo educacional poderia melhorar através da disciplina consciente, sem necessidade de recorrer a formas rígidas para alcançá-lo” (11).

Entretanto, o trabalho de Atcon deve figurar seguramente entre as medidas ligadas ao controle político — especificamente à repressão, pois suas diretrizes, as mesmas dos Acordos MEC—USAID, criaram condições para o desenvolvimento efetivo de tais medidas. Para Atcon, o problema da universidade é um problema **técnico** não necessitando em reconhecer que “nossa época forçosamente exige novos mecanismos para conseguir os mesmos antigos fins de uma real educação” (12).

Em outro trabalho, contudo, denominado “Anteprojetos de concentração da política norte-americana na América Latina, na organização universitária e sua integração econômica”, encampado pela USAID, Atcon é mais explícito, propondo que “a reforma universitária inclui a ‘eliminação da interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial’ ” (13).

O outro relatório que exerceu grande influência nos rumos da Universidade brasileira foi elaborado por uma Comissão Especial para Assuntos Estudantis, presidida pelo General-de-Brigada Carlos de Meira Matos, da Escola Superior de Guerra (Decreto-lei n.º 62.024, de 29 de dezembro de 1967). A comissão, formada, além do seu presidente-general, pelo professor Hélio de Souza Gomes, da UFRJ, pelo professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, do Departamento Nacional de Educação, do promotor Dr. Affonso Carlos Agapito da Veiga, e pelo secretário-geral do Conselho

de Segurança Nacional, o Coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, encaminhou o relatório ao MEC em 8 de abril de 1968 (14).

No decreto que instituiu a Comissão, o presidente da República coloca, como considerandos, que ao MEC “compete a gestão da política estudantil do país, e (. . .) a necessidade de serem coordenadas as medidas decorrentes da aplicação das diretrizes governamentais, com vistas à solução dos problemas estudantis (. . .)”. Como finalidades da Comissão, figuram:

- “a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, tese e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”.

O relatório faz uma análise da situação da universidade brasileira, apontando nove pontos críticos que deveriam ser atacados. São eles: a “inadequação estrutural do MEC; crise de autoridade no sistema educacional; insuficiência de remuneração atribuída aos professores gerando deturpações de toda ordem no exercício da profissão, particularmente no tocante aos professores das escolas superiores federais; conceito equívoco e injustificável do que seja liberdade de cátedra; implantação lenta e desordenada da Reforma Universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos, assim como também diminuir a duração da formação profissional; inexistência de uma liderança estudantil democrática e autêntica, combativa, consciente de suas responsabilidades para com o País; insatisfações estudantis em face da legislação sobre entidades gremiais e, também, pelos abusos cometidos em virtude de deficiências do sistema de proteção e assistência ao estudante; e ausência de fiscalização da aplicação de verbas públicas no setor educacional e de esforços no sentido de serem encontradas novas fontes de financiamento da educação”.

É notável a transparência com que o Relatório Meira Matos coloca a política educacional a ser adotada pelo governo.

Concebe a reforma universitária como “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e de expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (15).

O Relatório Meira Matos, no aspecto do controle político e ideológico da comunidade universitária é exemplar, podendo praticamente figurar aqui em sua íntegra.

Combate a autonomia universitária, como revelando “inadequação daqueles preceitos à realidade brasileira, gerando incontestável crise de autoridade em todo o sistema de educação”. Como ponto crítico, que se tornou “pública e notória”, se refere à autonomia disciplinar que a Lei de Diretrizes e Bases concede às universidades.

Propõe, a partir da constatação, de que reitores escolhidos em listas tripartites podem ser objeto de pressões da comunidade universitária e, portanto, impedidos de “exercer com inteira isenção as suas altas funções”, que caiba ao Presidente da República a nomeação dos cargos de direção da Universidade, “independentemente da indicação das respectivas Universidades ou Congregações (. . .)”.

Nesta mesma linha de raciocínio, sugere que ao Reitor caiba, “pessoalmente”, ser “responsável pela disciplina dos órgãos que dirige”.

Conclui dizendo, por mais paradoxal que possa parecer, que esse conjunto de medidas “não chegam a infringir o princípio da autonomia das universidades”!

Aos docentes também foi dedicado um pouco de atenção da Comissão que, após considerar equívoco o conceito de “liberdade de cátedra”, com utilização “arbitrária” e “abusiva” para “atentar contra a ordem democrática” ou contra a “moralidade”, propõe o enquadramento dos “infratores” através da “repressão penal”, invocando o artigo 151 da Constituição, que prevê a suspensão pelo prazo de dois a dez anos.

Dada à dificuldade de fiscalização, reitera a necessidade de “fortalecer-se o princípio da autoridade no sistema educacional”.

Atenção especial recebem os estudantes. Apontando a ausência de “lideranças estudantis democráticas, autênticas e combativas”, sugere que a “maioria democrática” cede lugar, dada a sua dificuldade de organização, à “liderança dessa minoria ativa e instruída”, sem oposição expressiva. Tal minoria se constituiria, segundo o relatório, de um “grupo esquerdista” que, organizado em entidades extintas, atua clandestinamente acobertado por alguns reitores e diretores, “em atividades subversivas comprovadas”.

Entre as soluções, propõe formar uma liderança democrática, atuando nas disputas eleitorais a fim de conquistar os órgãos de representatividade. Para tanto, tarefa urgente, propõe criar “uma mensagem para o estudante democrático — mensagem cheia de conteúdo ideológico e prático (. . .)” sincronizando “essa mensagem com medidas efetivas do governo nesse sentido”.

Ao propor a restauração de entidades gerais, os previstos Diretórios Nacional e Estadual, faz ressalva que o governo só deve efetivar tal medida “quando tiver segurança de que não irá, com isto, favorecer os grupos subversivos”, ou seja, quando “a maioria dos Diretórios Centrais de Estudantes e Diretórios Acadêmicos estiverem em mãos de “estudantes democráticos”.

Conforme constata Romanelli (1978), “objetiva-se na presença alternante, ora da mentalidade empresarial que orienta toda a implantação do modelo econômico então vigente, ora da estrutura de poder implantada pelas Forças Armadas. Ambas se completam porque a vigência do modelo supõe uma série de remodelações de ordem administrativa e a remoção de uma série de obstáculos de ordem política que só o regime forte e centralizado pode conseguir no momento” (16).

A Reforma Universitária consolida os Acordos MEC—USAID e os relatórios mencionados: o Grupo de Trabalho constituído pelo Decreto n.º 62.937 deve “propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade” (17).

Embora, como lembra Florestan Fernandes (1979), tenha a comissão se restringido quase que tão-somente a endossar a “reforma no papel do Governo Castelo Branco”, estabelecida pelos Decretos-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967, o relatório do GTRU gerou, de fato, a lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, consolidando a “Reforma Universitária consentida” (18).

Entre as medidas propostas pelo GTRU, e transformadas em lei, temos a departamentalização, a matrícula por disciplina, a instituição do Ciclo Básico, a unificação do vestibular por região e o ingresso pelo sistema classificatório e a institucionalização da pós-graduação.

A Reforma Universitária, suas propostas, seus limites, já forma objeto de diversos estudos, e não retomaremos aqui. Enfocaremos apenas os pontos da discussão sobre medidas repressivas, especificamente na Lei n.º 5540/68.

Nela aparece, no seu Artigo 16, IV, parágrafo 4.º, que “ao Reitor e ao Diretor caberá zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão”, recomendação do relatório Meira Matos. Entretanto, a nomeação direta dos dirigentes proposta pelo mesmo relatório não vingou, ao menos nas universidades federais autárquicas, muito embora tenha havido a transformação da lista tríplice em sêxtupla, aumentando a margem de escolha do Presidente da República.

O Capítulo III, referente ao Corpo Docente, incorpora as sugestões do Relatório Meira Matos. No parágrafo 1.º do Artigo 38, fica estabelecido como objetivo da representação “a cooperação entre administradores, professores e alunos”. Esta representação não pode exceder a um quinto dos membros dos colegiados ou comissões. Regulamenta os diretórios segundo o Decreto-lei n.º 228, ou seja, vinculados à administração. Estes têm seus regimentos submetidos à aprovação da instância universitária competente; têm previsão de sanções aqueles cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foram instituídos e estabelece critérios incluindo o de aproveitamento escolar para escolha dos representantes.

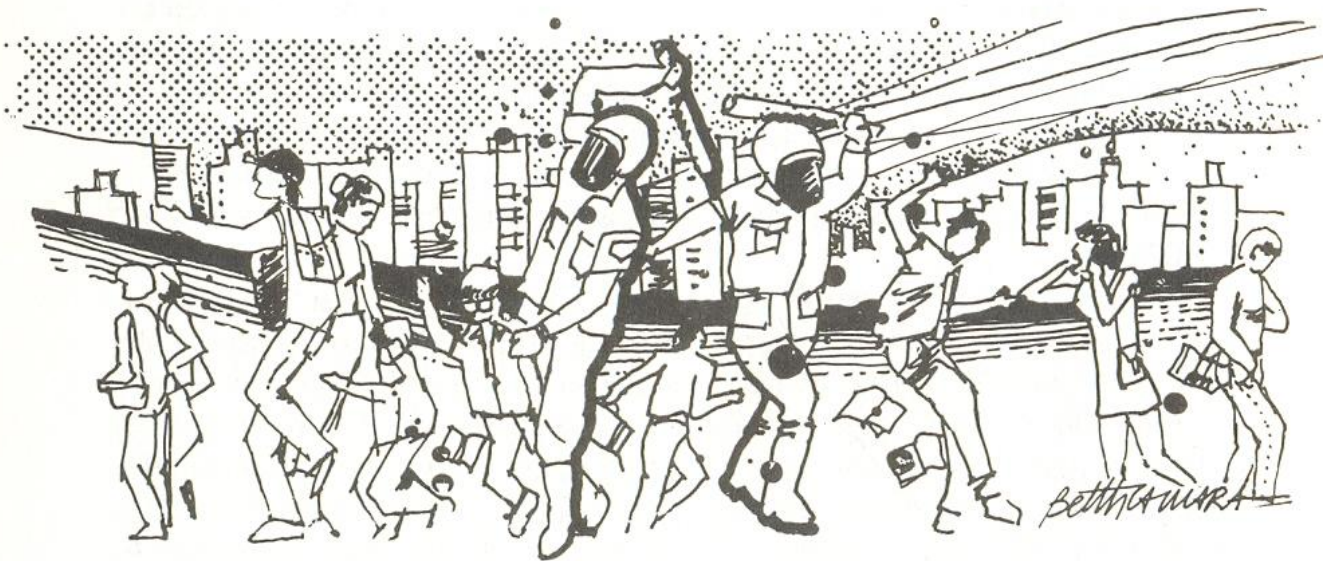
O coroamento de todas as medidas repressivas do governo para a universidade, sem dúvida, se dá com o Ato Institucional n.º 5, que embora extrapole em muito o âmbito da universidade, merece figurar aqui; e com a sua aplicação à universidade, o Decreto-lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Neste decreto, o governo institui a “repressão oficial” nas universidades, definindo infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários; basicamente, a exclusão por três anos para estudantes e de cinco anos para professores de atividades em qualquer instituição da mesma natureza, com “apuração de infrações” mediante

processo sumário. Isto ainda não excluía, como se sabe, punições outras das mais diversas naturezas, através da legislação militar indo desde o enquadramento na Lei de Segurança Nacional até outras não previstas em legislação alguma.

No ano de 1979, foi revogado o Ato Institucional n.º 5, assim como o Decreto-lei n.º 477, não sem antes se garantir sua incorporação aos estatutos das universidades.

O controle político e ideológico se estende às instituições de ensino superior, corporificado nos seus Estatutos e Regimentos Gerais.

Apenas a título de ilustração, vejamos como isto se sucede no caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (19).



O exame dos documentos referentes ao assunto foi basicamente orientado, tendo em vista três pontos: representação em órgãos colegiados; organizações da comunidade universitária e medidas disciplinares — questões relacionadas à estrutura de poder da universidade.

Quanto ao primeiro ponto, a representação em órgãos colegiados, o Estatuto de 1963 (de 5 de abril de 1963) prevê a participação discente de um terço do total de professores, ressalvando a condição de serem alunos dos últimos anos, sendo os presidentes de entidades, membros natos. O Estatuto em questão é baseado, como se vê, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 28 de agosto de 1962.

Já o Estatuto de 1965 (de 3 de agosto de 1965) incorpora os ditames da lei n.º 4464, a "Lei Suplicy". Nele, a representação estudantil se restringe a apenas um por colegiado, representando o Diretório Central dos Estudantes.

Esta mesma representação é mantida no Estatuto de 1968 (de 9 de agosto de 1968), que é a tradução dos já citados decretos n.º 53/66 e 252/67, embriões da lei n.º 5540/68 da Reforma Universitária.

O Estatuto de 1970 (de 27 de fevereiro de 1970) incorpora, por sua vez, as recomendações da lei n.º 5540/68. Estabelece a estrutura universi-

tária que ainda hoje persiste. Embora alterando os órgãos colegiados, a representação permanece a mesma, o mesmo ocorrendo com os Estatutos de 1973 (de 24 de janeiro de 1973) e o de 1975 (de 28 de fevereiro de 1975).

O documento seguinte examinado, o Estatuto de 1979 (de 20 de janeiro de 1979), estabelece a participação de três estudantes em todos os colegiados, com exceção do Conselho de Curadores (com um representante), ressalvando que em nenhum colegiado ou comissão, a representação estudantil pode exceder a 1/5 dos professores.

No projeto de Estatuto de 1982 (20), a representação discente sobe para quatro nos colegiados superiores e nos Conselhos Departamentais, permanecendo um para o Conselho de Curadores, e três para os Departamentos e Colegiados de Curso, sempre ressalvada a limitação de 1/5.

A respeito deste ponto, vale ressaltar que não é prevista a participação docente enquanto categoria, mas diluída ou em categorias funcionais, ou por indicações de outros colegiados.

Também é interessante notar que a composição dos Colegiados Superiores tem sido gradativamente ampliada, o que explica o aumento do número de alunos nos mesmos. E esta ampliação provém da inclusão de elementos estranhos à comunidade universitária, como representantes das "classes produtoras" (leia-se, patronais), com a maioria de seus membros indicados pelo Reitor ou por outros conselhos presididos pelo Reitor.

O segundo aspecto examinado se refere às organizações da comunidade universitária.

No Estatuto de 1963, é prevista a representação de estudantes em diretório, com o objetivo de "criar e desenvolver o espírito universitário, aprimorar a cultura, defender os interesses gerais dos alunos e tornar agradável e educativo o convívio entre eles".

O corpo discente elege as diretorias das entidades "reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação". Não estipula critérios para a organização das entidades.

O Estatuto ainda prevê uma "Sociedade de Professores Universitários", que teria como função beneficiar a classe e atuar nas áreas científica e cultural.

O Estatuto de 1965, pós-"Lei Suplicy", mantém a organização dos professores, mas altera drasticamente a estudantil. Inicia pelos próprios objetivos, substituindo "defender os interesses da categoria", por "zelar pelos interesses da categoria".

Os seus estatutos e regimentos internos devem ser submetidos à aprovação da administração da universidade, e estabelece critérios rígidos para a composição das diretorias (alunos não iniciantes, não repetentes, não dependentes em nenhuma disciplina) incluindo registro prévio de chapas, e estabelecendo a obrigatoriedade do voto.

Veta, ainda, qualquer manifestação ou propaganda de caráter político-partidário e a promoção, incitamento ou apoio a ausências coletivas dos trabalhos escolares, sob pena de suspensão ou dissolução da entidade.

Entre as suas funções, consta a de "preparo da mocidade universitária para a luta pelo aprimoramento das instituições democráticas".

A partir do Estatuto de 1968, desaparece a entidade dos professores nos documentos oficiais. Estabelece a votação indireta para o Diretório Central dos Estudantes, e mantém o restante praticamente inalterado.

Os Estatutos de 1970, 1973, 1975 e 1979 apenas mencionam as entidades estudantis (DCE, DA, Associações e Grêmios), mas remetem as outras considerações e detalhamentos aos Regimentos da universidade.

Contudo, no projeto de Estatuto de 1982, que suscitou enorme polêmica na UFRN, tornam a aparecer os itens omitidos nos últimos Estatutos.

Assim, no seu Artigo 106, estabelece o DCE e os DAs como órgãos de representação estudantil, vetando a "participação ou representação em entidade alheia à Universidade", sob pena de "destituição da respectiva diretoria pelo Reitor (no caso do DCE) ou pelos Diretores de Centro (no caso dos DAs), cabendo à mesma autoridade promover a eleição de nova diretoria no prazo de 60 dias".

Estes membros destituídos ficam impedidos de concorrer à representação estudantil por dois anos, ficando o funcionamento da entidade suspenso até a posse da nova diretoria. Acrescenta, ainda, que a destituição "não exclui a aplicação de sanções disciplinares na forma que o Regimento Geral estabelecer". Reitera, no artigo 107 (§ 1.º), que é "passível de sanção disciplinar o órgão de representação estudantil cuja organização ou funcionamento não esteja em acordo com suas finalidades e objetivos". Além disso, volta a estabelecer todas as condições para a realização de eleições, mandatos, etc.

O retorno dessas especificações referentes aos órgãos de representação estudantil pode ser entendido através das alterações da legislação mais geral: o Decreto-lei n.º 477/69 havia sido revogado e obrigou as universidades a incorporarem em seus diplomas legais parte das prescrições do antigo decreto.

Por último, no tocante às medidas disciplinares, o Estatuto de 1963 prevê a advertência, repreensão, suspensão e exclusão do corpo docente e discente, após processo. No último dos casos, o pronunciamento final cabe ao Conselho Universitário.

Isto não é alterado no Estatuto de 1968 e, nos documentos posteriores, o assunto é remetido ao Regimento Geral.

O mesmo acontece com o projeto de 1982, ressaltando que o objetivo seria "assegurar (. . .) a ordem e a harmonia na área universitária".

Os Regimentos examinados, basicamente os de 1973 (de 21 de janeiro de 1973) e o de 1975 (de 18 de abril de 1975), não diferem substancialmente quanto às medidas disciplinares.

Prevê, para os docentes, repreensão, suspensão e demissão ou dispensa — atribuições exclusivas do Reitor! Quanto ao corpo discente, re-

preensão, suspensão e exclusão sendo que, no caso de suspensão por menos de oito dias, não há necessidade de processo. E durante os processos, os alunos não podem se ausentar, trancar matrícula nem se transferir para outra instituição.

As faltas puníveis vão desde "improbidade na execução de atos ou trabalhos escolares", "inutilização de avisos e editais", retirada de objetos sem prévia autorização, até ofensas e desacatos a autoridades e "perturbação do andamento normal dos trabalhos escolares ou administrativos".

Prevê, ainda, em outro ponto, o jubramento (ou "jubilação" conforme o Regimento de 1975) para alunos que não integralizem os créditos no limite de tempo estipulado.

Estabelece ainda que qualquer docente, discente ou funcionário administrativo pode representar contra aluno "reputado faltoso" (Artigo 258).

O Regimento de 1973 impede a participação das entidades em atividades de cunho político sob pena de suspensão ou dissolução, e o de 1975 prevê eleições apenas para presidente e vice-presidente, considerando os demais cargos como sendo de confiança, portanto, indicados pelo presidente!

Deixando de lado os Regimentos e os Estatutos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte ainda publicou, em 1972, uma coletânea da Assessoria Especial de Segurança e Informações (21) que, posteriormente, foi denominada de ASI (22). Nela estão contidas a "legislação e normas pertinentes à Segurança Nacional" para aqueles que "se dedicam à meritória causa da Segurança e Informações" (23). Inclui, ainda, a Portaria (n.º 403, de 22 de novembro de 1971) que aprova o Regulamento da "AESI" da UFRN.

Segundo o documento, a AESI tem por finalidade "coletar dados necessários aos estudos e planejamentos relativos à Segurança Nacional, particularmente aos que se referem à mobilização nacional (. . .)", bem como "realizar outras missões e tarefas atribuídas pelo Reitor, coerentes com a finalidade do órgão", incluindo o desenvolvimento de "serviço de contra-informação nos diversos campos a seu alcance" e "informar sobre assuntos que transcendam a esfera da universidade" (24) O documento prossegue estabelecendo as diretrizes para a atuação na área da segurança, para salvaguarda de assuntos sigilosos e assim por diante.

Além desse documento, a Universidade publicou para uso interno diversos textos sobre o assunto da Segurança Nacional vinculada à universidade como uma conferência proferida pelo então Reitor Genário Alves da Fonseca, em 1971, sobre "Educação, Fator de Desenvolvimento e Segurança Nacional", onde se percebe nitidamente a perfeita harmonia entre a universidade e os ditames da política educacional no período (25).

Até este ponto, abordamos o controle político presente na política educacional do período posterior ao golpe-civil-militar de 1964, presentes na literatura oficial.

Resta ainda tocar num ponto, ainda que de maneira breve dado o âmbito e a natureza deste trabalho — as aplicações dessas medidas autoritárias.

Estaremos aqui nos referindo não somente às aplicações de sanções pelas administrações das universidades, como também pelos órgãos repressivos do Governo, por ser impossível traçar limites claros pelo fato mesmo de se tratar de uma única realidade.

O governo aplicou fartamente essas medidas ao longo desses anos, com inúmeros casos de enquadramento na legislação repressiva, impossível de arrolar num trabalho como este.

Entretanto, alguns casos mais notáveis não poderiam ser deixados de lado. Entre eles figuram, com toda certeza, a perseguição de que foram alvo as universidades de São Paulo e de Brasília.

A “epopéia” da USP foi descrita em detalhes n’ “O Livro Negro da USP: o controle ideológico na universidade”, elaborado por uma comissão coordenada pela professora Eunice Durham (26).

A longa lista de arbitrariedades cometidas contra a USP foi subdividida em períodos, para efeito de análise, no referido documento. Dela constam desde as tentativas de mutilação do trabalho da comunidade universitária, como o caso das Comissões Paritárias; o “Relatório Ferri”; as prisões de professores, entre os quais, Mário Schemberg, Isaías Raw, W. Kerr; as depredações como a da Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia; as invasões como a do campus de Ribeirão Preto; os expurgos e aposentadorias de inúmeros professores; as aposentadorias compulsórias, e até mesmo o assassinato do professor e jornalista Wladimir Herzog nas dependências do DOICODI, em 1975.

Não menos atribulada foi a vida da Universidade de Brasília, nesse mesmo período.

Darcy Ribeiro (1978) aponta dois momentos críticos na UnB: o “Dia da Vergonha”, quando em 1964, ela foi tomada de assalto por tropas motorizadas, levando diversos professores presos a um pátio militar “para serem ali desnudados e assim humilhados por toda uma tarde”, e o “Dia da Diáspora”, quando durante o ano de 1965, “acompanhando solidários os quinze expurgados, duzentos e dez professores deixaram a Universidade de Brasília, a cidade, e maioria deles o país” (27).

São apenas os episódios mais conhecidos. Diversas universidades também fizeram seus “livros negros”, e o quadro é, essencialmente, o mesmo. (28).

Também não pode ser esquecida a brutal invasão que foi vítima a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (29) em 22 de setembro de 1977, pelas tropas do coronel Erasmo Dias, em represália à realização do III Encontro Nacional dos Estudantes, proibido pelo governo, e que foi vital para a reorganização da União Nacional dos Estudantes.

As maiores vítimas da repressão política a nível da universidade foram, sem dúvida, os estudantes. Alvo principal das medidas repressivas por ter a universidade sido “momentaneamente convertida em problema político e social prioritário” (30). O movimento estudantil sofreu inúmer-

ros revezes até ser praticamente inviabilizado no início da década de 70, para voltar a se articular em meados da mesma década.

Também não cabe aqui analisar o movimento estudantil, objeto de diversos estudos, mas tão-somente registrar como a repressão agiu em relação aos estudantes.

Vítimas de severa legislação punitiva, como vimos, foram incontáveis os atos repressivos cometidos contra eles em todo o Brasil. Inúmeros estudantes foram presos e torturados todos os dias, e muitos deles sucumbiram nas mãos da repressão. Entre eles, figuram ex-dirigentes da UNE, como José Roberto Arantes de Almeida, José Carlos Novais da Mata Machado, Helenirz Rezende, João Batista Drumond, Bergson Gurjão, Gildo Barata, Paulo de Tarso e Honestino Guimarães, para citar apenas alguns. Depois de presos e torturados, alguns foram banidos, como é o caso de Vladimir Palmeira, José Dirceu e Luis Travassos (31).

Tratamos até aqui de como o autoritarismo torna-se parte do cotidiano da universidade brasileira. Embora se trate de uma reconstituição bastante abreviada, a sua importância se justifica, quanto mais não seja, pela denúncia da presença ainda hoje dos mesmos mecanismos de poder dentro da Universidade.

O combate ao autoritarismo se constitui, portanto, numa tarefa essencial ao movimento docente (32). E em contraposição ao autoritarismo, tem sido levantada a bandeira da democratização da universidade. É esta oposição autoritarismo *versus* democratização e suas conseqüências o ponto que merece reflexão mais detida.

Tomemos, inicialmente, uma conceituação usual de autoritarismo: um "abuso" ou uma "exacerbação" de autoridade (33).

Quando falamos de autoritarismo, estamos a rigor nos referindo a "relações autoritárias", o que implica, por seu turno, em **relações de dominação**, onde há imposição de obediência por parte de uma autoridade — sendo o Estado o *locus* exclusivo ou principal.

Colocada desta forma, a questão acaba se deslocando do seu núcleo — das relações de dominação — para a **legitimidade ou ilegitimidade de determinadas formas de dominação**.

A crítica liberal ao autoritarismo obedece a esse limite: denuncia a forma de dominação, considerada "extrema" ou "tirânica", sem contudo tocar na questão do Estado burguês.

Nunca é demais lembrar que estamos tomando o Estado no sentido atribuído por Engels, de resultado de uma sociedade que se divide em conflito inconciliável de classes, sendo colocado **em aparência** acima da sociedade de maneira a dissipar o conflito e assegurar a "manutenção da ordem".

Chegamos, pois, ao cerne da sociedade capitalista, ou seja, a contradição Capital-trabalho, e as relações de dominação que ele engendra.

Florestan Fernandes (1979) lembra que embora o capitalismo industrial não engendre sozinho esta realidade, ele responde pelos dois extremos da concentração do poder: econômico, ao nível da produção, e político, ao nível da dominação burguesa e da máquina estatal.

Assim, quando as relações autoritárias se expandem, a sociedade capitalista acaba por deixar a descoberto a sua face oculta, ou seja, as relações de dominação sobre as quais ela repousa.

O golpe de estado e a instalação da ditadura civil-militar de 1964 representam um destes momentos.

De acordo com Gorender (1982), (34) o golpe foi, do ponto de vista de classe, obra da burguesia brasileira (35) em aliança com os latifundiários, a colaboração das multinacionais, do Governo norte-americano, e com a intervenção executiva das Forças Armadas — que assumiram “o Poder de Estado (e) militarizaram suas instituições e imprimiram um estilo militarizado à tomada de decisões na esfera da política estatal”. Ressalve-se que, a despeito disso, o Estado não se coloca acima das classes, mas se torna **mais burguês**, conforme Gorender (1982).

O golpe de Estado e a ditadura instalada são a resposta à crise do poder burguês. Era necessário romper o pacto populista e seu processo reformista, que propiciava um significativo avanço do movimento popular nos primeiros anos da década de 60.

Ela se responsabiliza pela tarefa de modernização do Estado, de industrialização maciça — e da adequação às necessidades de acumulação do capital e à divisão do trabalho a nível internacional.

Estas são, em linhas bastante gerais, as condições relacionadas ao autoritarismo, ou à forma assumida pelo Estado pós-64.

Retornando agora à questão inicialmente colocada, da oposição entre autoritarismo e democracia tomada genericamente, podemos afirmar que se tratam ambas de uma mesma face da moeda. Em outras palavras, ambas se referem a formas burguesas de dominação.

É certo que, em tese, a democracia burguesa tem por base o regime eleitoral e o Estado Constitucional. Contudo, a ela é inerente a desigualdade — econômica, social e cultural, com monopólio de poder pelas classes dominantes, onde a liberdade e a igualdade são apenas formais.

Isto coloca a questão do autoritarismo e da democracia em outra perspectiva. Faça-se a ressalva de que não estamos, em absoluto, fazendo a apologia do autoritarismo pelo fato de ele colocar em evidência o que a democracia liberal burguesa oculta — mas, simplesmente, chamando a atenção para não se escamotear as questões que a polarização democracia x autoritarismo coloca.

Democratizar a sociedade requer a democratização de suas instituições; quanto a isto, não pairam muitas dúvidas. Contudo, há necessidade de se analisar o que significa isto. O que quer dizer “democratização da universidade”?

Fruto talvez dos anos de autoritarismo e arbítrio com que aprendemos a conviver, a participação nos processos de decisão tem sido um alvo privilegiado do movimento docente quando se refere à questão da democratização — girando as lutas em torno dos eixos do fortalecimento da representação nos colegiados da universidade, e, principalmente, da escolha direta de dirigentes.

A eleição direta para o provimento de todos os cargos tem colocado, contudo, uma série de problemas para o movimento, a começar pela própria definição da cidadania universitária: quem são os eleitores e quem são os elegíveis?

Associada a esta questão, está a forma de escolha dos dirigentes: sufrágio universal e critérios diferenciados; como voto paritário e voto proporcional, têm sido as propostas exaustivamente discutidas, sem se chegar a nenhuma definição.

Certamente a questão não é simples, remetendo à discussão de critérios para a definição da cidadania, que passa necessariamente pelas questões do poder e saber e das finalidades da universidade.

Gianotti (1984) sugere que a democracia nas universidades significa “um processo interno que distingue os órgãos políticos e órgãos técnicos” — e que ela começa com a politização dos Conselhos Universitários e nunca dos laboratórios. (36).

Para Gianotti (1986), os cidadãos plenos, ou seja, aqueles que podem cumprir autonomamente as atividades a que a universidade se destina — docência, pesquisa e extensão, são os doutores (37).

Temos, assim, de um lado os defensores do sufrágio universal, onde, por hipótese, todos os membros da comunidade universitária são elegíveis e eleitores, e do outro, os defensores do poder absoluto do saber — como se competência científica avalizasse a competência nas outras áreas . . .

A universidade não se destaca pela democracia, mas pela competência; e as piores universidades são aquelas que mais se preocupam com a democratização, afirma Gianotti . . . (1986).

Contudo, vale lembrar, conforme Maar (1984), que há competência sem democracia, mas a associação da necessidade de democracia com uma crítica à competência em geral não tem sentido (38).

Se não é possível concordarmos com as posições de Gianotti, é inegável, contudo, que ele tem levantado questões das mais sérias, que o movimento docente deve enfrentar.

A luta pela “eleição direta em todos os níveis” — a tarefa que o movimento docente vem empreendendo com tanto afinco faz com que, muitas vezes, ela restrinja a consideração da democratização apenas no seu aspecto “interno”.

Chauí (1980) lembra que as tentativas democratizantes “não ultrapassam o quadro das exigências de uma democracia liberal”. Assim, embora almejando a transformação dos parlamentos universitários, não chegamos a discutir o obstáculo maior à democracia que é a separação radical entre direção e execução. E embora defendendo a liberdade de ensino e de pesquisa, a universidade é defendida como **espaço público** — enquanto lugar de opinião livre, e não como **coisa pública**, supondo, portanto, uma análise de classes (39).

Por outro lado, lembra que a democracia liberal não é uma falsa democracia — embora não seja a única realização democrática possível, e que num país de forte tradição autoritária como o Brasil, a democracia liberal aparece como um grande marco.

Não estamos, absolutamente, negando a importância da luta pela democratização da universidade. Entretanto, é necessário chamar a atenção para os cuidados que a questão exige – evidenciando os limites e as implicações dos movimentos como aqueles das camadas médias dentro das universidades; entre eles, o movimento docente.

Sem isso, poderemos, inadvertidamente, estarmos alimentando ilusões como a “educação para a mudança” ou então caminhando, pela falta de reflexão, ao lado de posições mais atrasadas e reformistas.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DA PUC/SP – APROPUC/SP. **Uma experiência democrática: o caso da PUC/SP**. São Paulo, Cortez, 1981, p. 15.
2. GERMANO, José W. **Estado e privatização do ensino no Brasil: 1964–1984**, Natal, ADURN, 1984. p. 1 (mimeo).
3. PAIVA, Vanilda P. Estado, sociedade e educação no Brasil. **Encontros com a Civilização Brasileira**, 3 (22), Abr 1980, p. 44.
4. OLIVA, Aloísio M. A greve, o feijão e o sonho. **Revista Veja**, 4 jul. 1984, p. 114.
5. FÁVERO, Maria de L. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 51.
6. VIEIRA, Sofia L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza, UFC/PROED, 1982, p. 25.
7. Citado por VIEIRA, op. cit., p. 30.
8. ATCON, Rudolph. Rumo à reformulação estrutural da Universidade brasileira. **Revista Revisão**, São Paulo, maio/jun. 1967. Os outros trabalhos do Prof. Atcon foram encomendados pela PUC/RJ (dois), e pela Universidade Federal do Espírito Santo.
9. Citado por Darcy Ribeiro, em “A Universidade Necessária”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 130, em nota de rodapé. O texto em questão é ATCON, Rudolph. **La Reforma Universitária**. ECO, Tomo 116, Bogotá, 1970. Outro livro de Atcon sobre o assunto é a “Síndrome da Densidade”. Rio de Janeiro, Eu e você, 1984 (edição bilíngue).
10. CHAUI, Marilena de S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JÚNIOR, Bento. (org.). **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 34.
11. ATCON, 1967, op. cit., p. 70–71.
12. ATCON, 1967, op. cit., p. 71.

13. Citado no trabalho "Tese da UNE", apresentado no "Seminário da União Nacional dos Estudantes sobre a Infiltração Imperialista no Ensino Brasileiro", publicado pelo Departamento de Publicações do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na Revista Revisão, número especial, maio de 1967, p. 37.
14. Relatório Meira Matos, publicado pelo Jornal Correio da Manhã, de 25 de agosto de 1968. As citações seguintes a esta nota, e não numeradas, pertencem ao relatório em questão.
15. CHAUI, 1980, op. cit., p. 35.
16. ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil – 1930-1973**. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 222.
17. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, transcrito por VIEIRA, 1982, op. cit., p.139–172. A citação se encontra na página 139.
18. FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo, Alfa–Ômega, 1979. p. 207.
19. Foram consultados os Estatutos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dos anos de 1963, 1965, 1968, 1970, 1973, 1975 e 1979, além do projeto de Estatutos encaminhado pela reitoria para apreciação pelos colegiados, datado de 1982. Este estatuto foi por diversas vezes estudado e emendado, sendo que atualmente tramita nos Conselhos Superiores. A Associação dos Docentes da UFRN (ADURN) teve papel importante na elaboração de uma proposta alternativa que acabou por subsidiar a discussão acerca da reformulação dos estatutos. Também foram consultados os Regimentos Gerais de 1973 e 1975 (em vigor), além de dois outros sem data na publicação. Todos os documentos constam do acervo da Biblioteca Central da UFRN, com exceção do projeto de 1982.
20. Documento denominado "O Projeto de Novo Estatuto", de 1982.
21. **Coletânea**, MEC-UFRN-Assessoria Especial de Segurança e Informações, Imprensa Universitária, fevereiro de 1972.
22. As Assessorias de Segurança e Informações (ASI) permaneceram nas universidades até serem oficialmente desativadas já em meados desta década. Entretanto, há denúncias de que elas continuam funcionando; no mês de agosto de 1986, alguns estudantes foram presos por invadir as dependências da ASI da Universidade Federal do Ceará, que permanecia em franca atividade, a despeito das declarações em contrário. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a ASI – que até recentemente tinha os seus funcionários na folha de pagamentos da universidade – foi retirada de sua sede no campus e transferida para a delegacia do MEC, em Natal.

23. Coletânea, p. 3.
24. Idem, p. 16-17.
25. FONSECA, Genário A. **Educação, fator de desenvolvimento e Segurança Nacional**. Natal, agosto de 1971, Imprensa Universitária. Nele, o então Reitor Genário Fonseca faz um rápido balanço da educação brasileira nos seus diversos níveis, reafirmando, quanto ao nível superior, as posições do Relatório Meira Matos. Dá, inclusive, uma interpretação da questão da liberdade de cátedra, exagerada como vimos na análise do relatório. Dentro das conclusões de "caráter doutrinário", diz Fonseca que "a liberdade de cátedra (é) usada para proteção dos doutrinadores da subversão" (p.17), o que nem o próprio Relatório chega a dizer de maneira tão explícita. Como não poderia deixar de ser, conclui o documento com a frase: "Prá frente Brasil"! (p.23).
26. DURHAN, Eunice R. **O livro negro da USP: o controle ideológico da universidade**. São Paulo, ADUSP, 1979.
27. RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro, Avenir, 1978. Citações da página 85.
28. Ver, por exemplo, o documento "Democratização da UFPb x Obscurantismo, Xenofobia, demissões", editado pela Associação dos docentes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, em setembro de 1980.
29. Ver APROPUC/SP, 1981, op. cit.
30. CHAUI, op. cit., p. 35.
31. Apenas para deixar o registro, também no Rio Grande do Norte, a legislação repressiva deixou suas vítimas. No período de 1964, a 1968, foram presos ou indiciados em IPMs um total de 24 estudantes, sendo um deles, Rinaldo Claudino de Barros, enquadrado no Decreto-lei n.º 477/69, pela direção da Fundação José Augusto, então sob responsabilidade do hoje Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Itamar de Souza. E pelo menos um estudante foi assassinado pela repressão, Emanuel Bezerra. Um dos estudantes indiciados em 1964 se encontrava foragido (Carlos Alberto Vila), e o estudante José Rocha Filho, preso em 1968, veio a falecer anos mais tarde em decorrência de problemas de saúde, agravados pelo episódio. Estas informações foram prestadas pela professora Justina Iva Araújo e Silva, que ora desenvolve trabalho sobre o assunto. Mais recentemente, um grupo de estudantes ligados à direção do DCE da UFRN respondia a processo pela ocupação das dependências da Reitoria, em protesto contra a majoração dos preços das refeições no restaurante universitário, em decorrência do corte de subsídios por parte do MEC. Ainda a registrar, em relação aos pro-

fessores, as demissões de Jorge Batista e Alfredo Nunes. Ambos eram Professores da Fundação José Augusto, dos cursos de Jornalismo e Sociologia, nos anos de 1974–75. Em 1976, tendo já a Universidade Federal do Rio Grande do Norte absorvido os referidos cursos, solicitaram e obtiveram afastamento, inclusive com bolsas do PICD, para estudos de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas. No período de afastamento, contudo, receberam telegrama informando que sua contratação pela UFRN havia sido indeferida, com veto do Ministério da Educação e Cultura. Uma vez que, enquanto estudantes, tiveram participação ativa no movimento estudantil, não é difícil se imaginar a razão do veto. Mais recentemente, durante a gestão do Reitor Diógenes da Cunha Lima, diversos professores deixaram a UFRN por causa do clima de insegurança e instabilidade criado, que acabou culminando na indefinição em relação ao enquadramento dos professores visitantes no plano de carreira do magistério. Cumpre notar que data desta época a criação da Associação dos Docentes da UFRN (ADURN), que teve papel marcante na vida da Universidade desde 1979. É claro, também, que entre os professores visitantes estavam alguns dos membros mais combativos do movimento docente.

32. Estou me referindo ao movimento docente aqui, e em outros momentos pelo fato de ser docente. Isto não implica em admitir que eu esteja privilegiando o movimento docente em detrimento dos movimentos dos servidores e estudantes, é importante que se diga.
33. Deste ponto em diante, vou me referir à análise de Florestan Fernandes em "Apontamentos sobre a 'Teoria do Autoritarismo'" (São Paulo, Hucitec, 1979).
34. GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**, 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.
35. Gorender faz uma importante distinção, que é necessário ressaltar aqui, entre burguesia brasileira e nacional. Burguesia brasileira significa uma burguesia "cujo centro de interesses se situa na economia nacional" (p.111). Burguesia nacional poderia levar à interpretação equivocada da existência de duas burguesias, uma nacional e outra internacional.
36. Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). **O público e o privado – o poder e o saber**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.
37. GIANOTTI, José A. **A universidade em ritmo de barbárie**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
38. ANDES, 1984. op. cit.
39. CHAUI, in PRADO Jr. (1980), op. cit.

O SABER E O PODER NA UFRN VIA ANÁLISE INSTITUCIONAL*

Denise Câmara de Carvalho**

Para dar uma visão do que foi o meu trabalho de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, ou o que se pretende com a Análise Institucional generalizada da Universidade, enfocada através das relações entre o saber universitário e o poder social, é preciso se ter clareza quanto à abordagem a nível teórico e como ela se desenvolveu na prática, a partir da utilização de procedimentos da sócio-análise, ou seja, da análise institucional em situação de intervenção.

Optei para este estudo por um enfoque teórico-metodológico que permitisse desvendar as contradições institucionais, contidas no discurso, nas normas, nos estatutos da instituição e na prática institucional. Trazer à tona o "não dito" institucional, seria um dos primeiros passos na análise coletiva, a qual me propus realizar na UFRN, no período compreendido de março a junho de 1981.

O meu itinerário para a Análise Institucional começou com a pesquisa institucional, aqui compreendida como um estudo de avaliação de problemas e de dificuldades presentes no contexto institucional, com o objetivo de superá-los. Pretendia-se com a pesquisa institucional escapar à rigidez da "pesquisa científica" (entre aspas) ou aos tratamentos sofisticados da estatística (os X^2 , a análise fatorial), sem que com isso queira dirigir alguma crítica ou menosprezo àqueles que desses tratamentos estatísticos fazem uso.

Passo agora a tecer algumas considerações e apresentar pontos norteadores da corrente institucionalista, desde a compreensão do conceito

* Trabalho apresentado no painel: O COTIDIANO DA UNIVERSIDADE - enfoques sobre ensino, pesquisa e extensão. IV Conferência Brasileira de Educação - CBE. Goiânia, 4 de setembro de 1986.

** Professora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - UFRN

de instituição até aos procedimentos sócio-analíticos de intervenção na realidade concreta.

De acordo com R. LOURAU e G. LAPASSADE, "a instituição é o lugar onde se articulam, onde se falam as formas que assumem as determinações das relações sociais" (LOURAU, R. e LAPASSADE, G. — "Clefs pour la Sociologie", p. 171)

A definição de instituição encerra a tríplice noção dos três momentos:

. **do instituído** — a ordem estabelecida, os valores, o momento da ideologia;

. **do instituinte** — a força inovadora, a contestação, o momento da negação do instituído;

. **da institucionalização** — as associações regidas pelas normas internas ou internas/externas, o momento que integra a ação (negativa) do instituinte sobre e contra o instituído (1).

É baseada na noção destes três momentos, expressão do processo dialético dos momentos da Universidade, da Particularidade e da Singularidade, contidos na definição de conceitos, que se fundamenta a corrente institucionalista. Assim entendido, inscreve-se o conceito de instituição como instrumento de análise das contradições sociais.

E é a Análise Institucional, tomada como método de explicação para transformação da realidade, que "esforça-se em decifrar através do que está 'escondido' na instituição a estrutura de uma formação social dada". (G. LAPASSADE "L'Arpenteur", p. 30). Estabelece-se com a análise institucional a regra do "tudo dizer", para que ocorra o desvendamento do que está lá, no que é instituído.

Para LOURAU e LAPASSADE, a Análise Institucional, em um sentido amplo, tende a designar um método de análise social à base da observação, de documentos; centrada sobre o conceito de instituição, enfatizando aspectos que são por vezes deixados de lado pelas pesquisas tradicionais, como, por exemplo, a especificidade da reprodução das relações sociais em uma dada forma social "instituída" ou "institucionalizada". No sentido restrito do termo, a Análise Institucional é um método de intervenção na prática social dos grupos e das Instituições. A Análise Institucional em situação de intervenção é a sócio-análise. Esses autores indicam que uma intervenção sócio-analítica ocorre quando se reúnem as seguintes operações:

1) **Análise da solicitação**, compreendendo a solicitação oficial do "staff-client" (responsáveis da organização), sua "solicitação implícita" deslocada em relação à solicitação, ou oculta por trás dela, e a solicitação do grupo-cliente composto dos membros da organização. . .

2) **Auto-gestão da intervenção** pelo coletivo-cliente: horário, número de reuniões, vínculo entre as reuniões de análise e as demais atividades quotidianas, ordem do dia, programa, ... modalidades de pagamento do grupo de sócio-analista. Os obstáculos à autogestão da sessão, seus limites evidentes ou não são analisados e revelam determinações institucionais ocultas.

3) **A regra do “tudo dizer” ou de livre expressão.** Trata-se de restituir nas sessões o não dito “institucional”, os rumores, os segredos da organização, as filiações sociais...

4) **A elucidação da “transversalidade”** das filiações positivas e negativas, das referências positivas ou negativas aos numerosos grupos, categorias, ideologias e outras particularidades, que vêm negar a filiação comum à organização. As peculiaridades de filiação e referência atravessam a organização, porque o sistema social global e a estrutura da sociedade dividida em classes refletem-se na unidade microssocial da organização. . .

5) **A elaboração da “contratransferência institucional”** ou análise das reações que o staff-analítico (ou o sócio-analista, se age sozinho) fazem a transferência institucional do cliente coletivo. . .

6) **A elaboração ou elucidação dos ‘analísadores’.** Por analisadores entendem-se os elementos que, pelas contradições de tipo diverso que introduzem na lógica da organização, enunciam as determinações da situação. . .” (LOURAU, R. e LAPASSADE, G. — “Clefs pour la Sociologie”, pp. 199—200).

Dadas essas noções gerais sobre a compreensão da análise institucional generalizada, tomada em sentido amplo, e da análise institucional, em sentido restrito, como método de intervenção — a sócio-análise, passarei a expor alguns aspectos da experiência vivenciada na UFRN, a partir do enfoque sócio-analítico. (2).

Para isso, situarei um pouco a compreensão que se tem de universidade. Se se considera a universidade como uma instituição produtora e disseminadora de um certo tipo de conhecimento na sociedade, que se dá através da formação do cientista e do profissional de nível superior, da pesquisa em todas as áreas e da extensão concreta da sua ação ‘extra-muros’, penso ser importante que se interrogue sobre a autonomia desta instituição, como uma questão a ser analisada juntamente com o desenvolvimento das relações de forças que se estabelecem entre o que é do saber universitário e do que é do poder social.

No estudo em questão, tento estudar a universidade levando em conta a reprodução do poder social pela transmissão do saber universitário. Isso constitui-se um dos objetivos do meu trabalho.

A análise do como se estabelecem essas relações na esfera reduzida de uma realidade concreta, reprodutora da estrutura social do poder, será reveladora do como a universidade contribui para a reprodução das relações sociais, pela transmissão de um saber fragmentado, pela sua produção e reprodução, remetendo em questão este saber, que não é um saber neutro. E é, pela análise da sua “praxis” (a prática da universidade) e do discurso divulgado pelos atores sociais que a vivem e que a fazem no seu cotidiano, que se chegará a desvelar esta instituição, bem como se poderá ter a compreensão das suas contradições, de suas lutas internas, ligadas ao momento de crise estrutural, sob o plano social, econômico e político da sociedade, na qual elas se exprimem.

A partir daí, pode-se perguntar se há uma coerência entre o que a universidade propõe e o que ela faz, se ela tem uma autonomia institu-

cional, se ela legitima sua ação como "instituição dominante". Nesse sentido, retomo o que diz LAPASSADE, referindo-se à universidade como instituição dominante que "os aparelhos universitários, como todos os processos bem conhecidos de cooptação, dos controles da publicação, das subvenções à pesquisa, funcionam a serviço das instituições e das ideologias dominantes do modo de produção capitalista" (LAPASSADE, G. "L'Arpenteur", p.31-32).

Na UFRN, pôde-se constatar que as influências e interferências político-partidárias se fizeram presentes desde seus primeiros passos, tanto para a sua criação (1958) como para sua federalização (1960), e também até a escolha do atual reitor (a universidade encontra-se sob a



administração do seu quinto reitor, nomeado no primeiro semestre de 1983). (3) Muitos outros elementos poderiam aqui vir à tona, como resultado do efeito analisador histórico que perpassaram o processo de crescimento desta universidade, que passou pela reforma da universidade brasileira em geral, que, como enfatizou um dos professores participantes da sócio-análise, "a UFRN não está em crise, ela nasceu na crise".

Torna-se evidente que não se pode rechaçar o processo histórico da instituição universitária de suas reformas, mesmo que se tenha a certeza que a reconstrução da universidade só poderá ser atingida no seu todo, à medida que a sociedade, ela mesma, seja reconstruída, que ela tenha modificado suas relações com a educação escolarizada, a cultura e a imaginação intelectual criativa.

Mas, a universidade não pode ficar inativa e passiva; a sua transformação como bem diz Florestan FERNANDES é um dado político de mudança da situação histórica (FERNANDES, F. 'Universidade Brasileira: reforma ou revolução?' pp. 201-203).

No trabalho realizado na UFRN, levou-se em consideração também a história dos cursos pertencentes aos Departamentos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), onde o dispositivo sócio-analítico foi aplicado. O CCSA conta com os seguintes departamentos: Direito, Educação, Economia, Serviço Social, Administração e Contabilidade, com os quais foi estabelecido o contrato de intervenção.

Retomando o problema central desse estudo, tem-se que levar em conta que a intervenção realizada no CCSA da UFRN, a partir de uma demanda implícita em uma situação que se supôs de conflito latente, levantou questionamentos sobre sua estrutura, seus objetivos, sua relação com a sociedade, analisando sua política educativa, e, através da análise da prática dos atores sociais, foi que ocorreu e teve lugar essa intervenção, remetendo em questão o que é instituído, o que vem a ser o instituinte, e o processo de institucionalização no contexto institucional.

Para desencadeamento do processo sócio-analítico, é preciso se ter a compreensão do analisador — aquele que revela a estrutura da instituição. E neste sentido, pondo em campo o analisador construído (cartazes, notas em jornal, boletins informativos, planos, assembléias, reuniões gravadas), eu acreditava que eles iriam desempenhar seu papel e produzir seus efeitos. Ainda sob esse ponto, convém lembrar que não se pode avançar na análise institucional sobre o terreno, sem levar em conta o campo de análise, os dispositivos que vão catalisar as significações, abrangendo-as em seu todo, a fim de analisar o que até o momento esteja disperso e dissimulado no conjunto do sistema. Nas sessões sócio-analíticas a figura do analisador natural, aquele que toma lugar e restitui a palavra para fazer falar a instituição, permitiu que os grupos questionando a sua prática, analisassem a sua implicação institucional.

Enfim, a análise institucional que me propus colocar na “ordem do dia” na UFRN (tendo sido inviável atingir toda a universidade) supôs a participação dos professores, dos estudantes, do pessoal administrativo e de serviço (todos ligados ao CCSA), além dos profissionais das instituições que se constituíam campo de estágio da prática profissional.

Os dispositivos de intervenção e o aspecto relativo à participação de todos à sócio-análise foram discutidos “sur place”, em situação de intervenção. Este aspecto da participação foi largamente discutido e analisado neste trabalho.

A avaliação dos resultados da sócio-análise foi feita com os diversos grupos que acompanharam todo o processo sócio-analítico, atendendo aos procedimentos tanto de avaliação como de validação como método de intervenção em uma realidade concreta. Em termos dos resultados da sócio-análise: 1) Qual havia sido a contribuição que ela trouxe para a análise da instituição universitária? 2) E se os dispositivos utilizados permitiram o processo sócio-analítico.

A partir desses questionamentos sobre o que havia significado o processo sócio-analítico que tinha sido vivenciado através das reuniões (dos assuntos discutidos e analisados) em cada curso, os participantes tomaram a palavra para mostrar os pontos positivos e negativos da sócio-aná-

lise. Os depoimentos dos participantes se diversificaram de acordo com o que tinha vivenciado cada um e do que esperava da sócio-análise.

Vejamos alguns depoimentos:

- “. . . Em termos da discussão da prática profissional, levantou-se uma série de problemas, mas as discussões não foram suficientes para tomarmos posicionamentos. . .

Precisaria se continuar um pouco mais esta reflexão em torno dos problemas. . .”

- “. . . Eu acho que foi válido em termos do curso. . . conseguiu-se reunir os professores para discutir os pontos positivos e negativos do estágio. . .

E isso ocorreu depois dessas últimas reuniões da sócio-análise. . .”

- “. . . Para mim, foi uma oportunidade de vivenciar uma sócio-análise como uma coisa que não é comum, não é rotineira. . . A gente aprendeu vivendo. . . e dentro desse contexto, se nós não chegamos a modificar algo, nós tivemos os elementos. . . O ponto principal foi a auto-avaliação como professor. . . e uma “chamada” para a gente se auto-analisar em relação à prática profissional. . .”

“. . . Uma mudança imediata que ocorreu já como resultado da sócio-análise foi na parte da administração. . . tanto eu, como coordenadora do curso, como a Chefe do Departamento, tivemos a mesma preocupação. . . reunimos os funcionários. . . distribuímos as tarefas, racionalizamos as atividades. . . Isso foi uma mudança imediata”. . .

Com efeito, os aspectos positivos da intervenção pareciam “palpáveis”, como dizia um dos participantes. Porém, nem todos iam partilhar de idênticas opiniões. E no decorrer dessas reuniões em que se fazia a avaliação da sócio-análise, outros participantes tomaram a palavra, inclusive eu. Vejamos outros depoimentos:

- “. . . Eu acho que pode ter sido muito válida para você (dirigindo-se a D.C.C) para sua pesquisa . . . A gente sabia que você estava coletando dados, e era como se a gente tivesse oferecendo a você todos os nossos problemas. Mas, ao mesmo tempo, este departamento não assume esses problemas, entende?

Eu sinto este departamento desvincular informações, eu sinto este departamento muito ruim, esta é a verdade. . .”

Para mim era claro, que o processo sócio-analítico pelo seu movimento dialético levaria os grupos-clientes a questionarem, a criticarem o discurso institucional, à medida que se analisasse a sua prática pois que metodologia “milagrosa” seria essa que em três meses solucionaria os problemas teóricos e práticos de um curso? Que “sanaria” os conflitos internos dos grupos? Que destrincharia toda uma teia de relações de forças, e o jogo do poder no âmbito da universidade, ela mesma?

Durante a minha intervenção nessas reuniões de avaliação, eu procurei indicar os aspectos que tinham sido aprofundados, sob um prisma de

uma análise crítica, no que se refere: ao curso (aspectos da formação teórico-prática do estudante), ao centro, e à universidade como um todo. O que eu pude observar e concluir foi que para alguns professores a intervenção sócio-analítica aparecia como em um “passe de mágica” com respostas concretas. A expectativa, em relação ao que a sócio-análise iria trazer, era bem maior do que o que ela podia realmente cumprir.

No que concerne às mudanças de programas dos cursos, penso como a coordenadora de um dos cursos quando dizia que “as mudanças não se fazem do dia para a noite”, que seria preciso tempo para análise dos seus conteúdos. E em torno das possíveis mudanças pedagógicas, é preciso lembrar, como diz R. LOURAU, que “a inovação, a experimentação e a pesquisa pedagógica tornam-se possíveis e indispensáveis à condição de **analisar o ato pedagógico** do ponto de vista da estratégia e da tática as quais se adere” (LOURAU, R. ‘L’illusion pedagogique’, p. 204).

As discussões sobre os instrumentos de análise da realidade social, sobre as estratégias de ação que se necessita, foram analisadas tendo em vista uma análise crítica: 1) da instituição universitária (análise das relações entre saber/poder); 2) das instituições (sociais, econômicas, políticas, que se constituem campo de estágio), onde o estudante desenvolve a sua prática; 3) da prática do professor e dos profissionais vinculados aos cursos do CCSA.

Através dos diferentes dispositivos de intervenção, os participantes chegaram a um ponto comum ao analisarem as relações existentes entre o saber e o poder no âmbito da universidade, ressaltando que, em uma esfera mais ampla, a transmissão do saber estava, estreitamente, vinculada aos ditames do poder social.

Assim, a sócio-análise ressaltou que a UFRN, atravessada pelo cruzamento das instâncias econômicas, ideológicas e políticas, era, por um lado, reflexo de uma estrutura de ensino superior “viciada”, de uma reforma universitária que não atendeu às determinações de criticidade esperada pelos grupos de intelectuais e de estudantes que pensavam na democratização do ensino, na reestruturação em termos da orientação de um ensino voltado para as necessidades sociais, econômicas e políticas do país. Por outro lado, essa universidade era o resultado de uma crise social, um efeito do “caos” reinante na sociedade. E mais, ela respondia exatamente ao que a sociedade lhe exigia, dado o seu comprometimento ideológico e político com o sistema social em vigor. Torna-se transparente sua falta de autonomia, sua “ilusória” ação extramuros, efeitos da falta de uma estrutura de base (de condições objetivas de ação) e da falta, em geral, de uma consciência crítica da realidade social, por parte dos seus atores sociais.

E, através da liberação da palavra, se fez possível a análise das relações sociais e da reprodução destas relações trazendo à luz o jogo de forças entre o instituinte em relação ao instituído.

O que foi dito, o que foi analisado, em relação à instituição universitária aparece ainda como um efeito analisador da implicação institucional de cada um e de todos, no “desejo” que um dia, não longín-

quo, o "desvelamento" desta instituição leve os atores sociais a um modo de ação contra-institucional onde eu me situo, numa perspectiva de mudança, lutando contra o medo dominante e contra isto que também revelou a sócio-análise: o hiato entre o saber e a vida.

NOTAS

- (1) Essas noções foram introduzidas por Cornelius CASTORIADIS em "Marxisme et théorie révolutionnaire" In: Socialisme ou Barbarie, n.º 39, mar/abr. 1965. Ver também René LOURAU, em "L'instituant contre l'institué" – essais d'Analyse Institutionnelle – Ed. Anthropos, Paris, 1969, p. 173.
- (2) Ver a propósito da operacionalização das regras da sócio-análise minha tese sobre "Analyse des Relations entre la savoir universitaire et le pouvoir social dans l'enceinte de l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte", Paris, 1984.
- (3) O Governador do Estado do Rio Grande do Norte, na época, era o Senador Dinarte Mariz (já falecido) que exerceu uma grande influência sobre a política do Estado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 – FERNANDES, Florestan – **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1975, p. 201-3
- 2 – LOURAU, R. & LAPASSADE, G. **Clefs pour la sociologie.** Paris, Seghrs, 1971. p. 171.
- 3 – LAPASSADE, G. **L'arpenteur, une intervention sociologique.** Paris, Epi, 1971, p. 30-32.
- 4 – ----- **Les chevaux du diable – une dérive transversaliste,** Paris, Ed. Universitaires, 1974.
- 5 – LOURAU, R. **L'analyse institutionnelle,** Paris, Ed. Minit, 1970.
- 6 – ----- **L'illusion pédagogique.** 3 ed. Paris, Epi, 1969, p.204.

UM ESQUEMA CONCEITUAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Arden Zylbersztajn*

UM EXEMPLO ILUSTRATIVO

Certa vez, após observar alguns relâmpagos, meu filho de quatro anos e meio perguntou:

- “Pai... como acontece isso?”
- “É eletricidade que tem nas nuvens” respondi, continuando a ler o meu jornal, aliviado por ele não ter indagado o que vinha a ser eletricidade. Dois dias mais tarde, após mais alguns relâmpagos, presenciei a seguinte conversa.
- “Mãe... sabe como acontece isso?”
- “Não”
- “É um fio que tem nas nuvens e quando ele molha sai esta coisa”.

Gosto muito deste exemplo porque ele me permite ilustrar, de forma bastante expressiva, uma situação na qual houve um péssimo ensino seguido de uma construção interessante por parte de uma criança. É claro que não relatei este caso para inferir que péssimo ensino sempre gera construções interessantes, mas por que ele exemplifica uma situação que deve também ocorrer em aulas de Física.

Quando falei em eletricidade nas nuvens, eu tinha em mente cargas elétricas e diferença de potencial; para meu filho, obviamente, eletricidade significava fio. O ponto que pretendo destacar é que o menino não se limitou a internalizar a minha antipedagógica resposta, mas construiu, a partir de suas concepções, uma explicação que, apesar de incorreta do ponto de vista físico, não deixava de ser criativa (1).

* Prof. Dept.^o de Educação – UFRN

A constatação de que crianças e adolescentes desenvolvem concepções a respeito do mundo físico já é antiga (2). Somente em anos mais recentes, todavia, pesquisadores em ensino de ciências vêm dedicando uma maior atenção a este fato.

Evidências acumuladas de diversas fontes indicam que tais concepções alternativas (3) cobrem uma vasta gama de conceitos e que, para um número considerável de alunos, algumas delas resistem a anos de educação formal (4). O exemplo paradigmático neste sentido é a persistência de noções semelhantes às teorias medievais do "impetus", mesmo entre estudantes que receberam instrução sobre as leis de Newton, a nível de 2.^o e 3.^o graus (5).

Mais do que a descoberta de um novo fenômeno, o que vem emergindo da onda de pesquisas sobre concepções alternativas é uma interpretação construtivista dos resultados. Estas concepções, antes concebidas como formas primitivas de compreensão, erros facilmente descartáveis no processo de escolarização, começam a ser encaradas como explicações pessoais da realidade, que fazem sentido do ponto de vista do indivíduo que as constrói (6). Isto implica em aceitar o fato de que alunos entram nas situações de ensino com concepções preexistentes. Estas influem na maneira pela qual eles incorporam, em sua estrutura cognitiva, as novas noções que lhes são ensinadas. A adoção de um enfoque construtivista exige, portanto, que o papel desempenhado pelos indivíduos na construção do seu conhecimento receba consideração especial.

O deslocamento em direção a um enfoque construtivista foi estimulado também por uma crescente conscientização, por parte dos pesquisadores em ensino de ciências, dos desenvolvimentos que caracterizam a filosofia e história da ciência nas últimas décadas. O impacto causado pela "A Estrutura das Revoluções Científicas" de Kuhn é particularmente sensível, como ilustra a analogia construída por Driver (7).

"... alunos, do mesmo modo que cientistas, trazem para as salas de aula de ciências algumas idéias ou crenças já formuladas. Estas crenças afetam as observações que eles fazem bem como as inferências daí derivadas. Alunos, do mesmo modo que cientistas, constroem uma visão do mundo que os capacita a lidarem com situações. Transformar esta visão não é tão simples quanto fornecer aos alunos experiências adicionais ou dados sensoriais. Envolve também ajudá-los a reconstruir as suas teorias ou crenças, a experimentar, por assim dizer, as evoluções paradigmáticas que ocorreram na história da ciência".

UM ESQUEMA CONCEITUAL

A expressão "concepções alternativas" foi introduzida para denominar o conjunto de crenças, expectativas e significados que alunos trazem

para a sala de aula e que estão em desacordo com o conhecimento científico, ou seja, com aquilo que podemos chamar de “ciência dos cientistas”. Com um pouco de boa vontade, e lembrando que estamos entrando no reino das metáforas e analogias, parece-nos que faz sentido introduzir as expressões “ciência dos alunos” e “ciência dos professores” para nos referirmos, respectivamente, às noções dos alunos e aos pontos de vista e idéias dos professores conforme apresentados a um grupo de estudantes(8)

Professores, entretanto, usualmente preparam as suas aulas usando materiais curriculares, que, por sua vez, podem ser encarados como versões particulares do conhecimento científico. A expressão “ciência curricular” pode ser sugerida, então, para representar estas versões. Com este elemento incluído, um quadro das transformações e interações entre diferentes formas de conhecimento, no contexto do ensino das ciências, pode ser articulado conforme a Figura 1.1. (9).

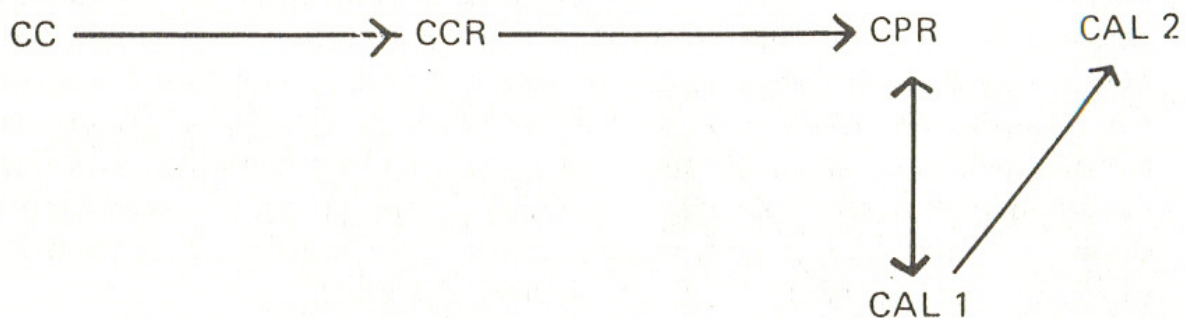


Fig. 1.1. O Esquema Conceitual

No primeiro estágio, a “ciência dos cientistas” (CC) é transformada em “ciência curricular” (CCR), num processo mediado por planejadores de currículo e autores de livros-texto. Currículos de disciplinas científicas, quer em suas formas mais simples (por exemplo, um livro-texto) ou em suas versões mais refinadas (por exemplo, como uma integração de materiais impressos, recursos audiovisuais e equipamentos de laboratório, acompanhados de guias para professores) são aqui concebidos como estruturas representando versões do conhecimento científico.

O segundo estágio de transformação ocorre quando um currículo é implementado por um determinado professor, com sua atenção voltada para um grupo específico de alunos, em uma escola específica. Parece ser razoável assumir que professores interpretam a estrutura de um currículo à luz das suas próprias estruturas conceituais e de suas percepções das situações com as quais encontram-se envolvidos. Portanto, o que é transmitido pelos mesmos aos seus alunos – “ciência dos professores” (CPR) – pode ser visto como o resultado da interação entre professores e “ciência curricular”, em um determinado contexto.

O terceiro estágio de transformação tem lugar quando os alunos percebem, interpretam e processam o que lhes é apresentado, construindo significados pessoais a partir das atividades que são requeridas a executar; é neste processo que as suas concepções alternativas – “ciência dos alunos 1” (CAL 1) – parecem desempenhar um papel importante. Estas atividades são concebidas no esquema conceitual apresentado como a interação entre a “ciência dos alunos 1” e a “ciência dos professores”, cujo resultado será denotado por “ciência dos alunos 2” (CAL 2). Professores das disciplinas científicas visam a atingir um alinhamento, o mais próximo possível, entre a “ciência dos alunos 2” e a “ciência curricular”, mas isto, não é um produto frequentemente atingido. Outros produtos nos quais, em um maior ou menor grau, a “ciência dos alunos 1” aparece como um elemento da “ciência dos alunos 2”, foram identificados por pesquisadores na área (8).

O esquema conceitual apresentado fornece um quadro simplificado de uma realidade complexa. Professores, por exemplo, podem complementar suas aulas com informações extraídas de outras fontes, além dos materiais curriculares; alunos por sua vez podem interagir diretamente com os livros-texto e outras fontes de informação. Mesmo levando-se em conta estas possibilidades, contudo, é possível argumentar que o esquema descrito representa algumas das transformações de conhecimento mais relevantes no contexto do ensino de ciências. Como tal, ele se constitui em uma forma através da qual o ensino de ciências pode ser, pelo menos em primeira aproximação, conceitualizado. Uma forma que enfatiza o papel importante desempenhado pelas concepções alternativas dos alunos, sendo, portanto, compatível com uma tendência recente das pesquisas em ensino de ciências.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) O que me faz pensar que talvez haja algo de verdade na afirmativa de que “. . . um físico de gênio é um homem que conseguiu conservar a criatividade inerente à infância ao invés de perdê-la na escola”.
PIAGET, J. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance In: PIATTELLI – PALMARINI, M. **Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky**, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.
- (2) No final da década de 20 Piaget já chamava a atenção para este fato.
PIAGET, J. **The child's conception of the world**, Harcourt Brace, 1929.
- (3) Concepções **alternativas** no sentido de que geralmente elas são diferentes das explicações “científicas” dos textos e currículos escolares. Prefiro usar a palavra **alternativas** ao invés de **espontâneas** ou **intuitivas**, pois muitas destas noções são mediadas socialmente, o que lhes tiraria o caráter espontâneo ou intuitivo.

- (4) DRIVER, R, & ERICKSON, G. Theories in action: some theoretical and empirical issues in the study of student's conceptual frameworks in science. **Studies in Science Education**, 10, 1983.
- GILBERT, J. K. & WATTS, D. M. Concepts, misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives in science education, **Studies in Science Education**, 10, 1983.
- (5) ZYLBERSZTAJN, A. Concepções espontâneas em física: exemplos e implicações para o ensino. **Revista de Ensino de Física**, 5,(2), Dez. 1983.
- Este artigo apresenta uma série de referências que podem ser úteis para os interessados na linha de pesquisa abordada neste documento.
- (6) Tal mudança de postura tem-se refletido inclusive no nível semântico. Em estudos mais antigos, noções apresentadas por alunos, e que estivessem em desacordo com aquelas que fazem parte dos textos didáticos e programas escolares eram denominados pelos autores de língua inglesa, por exemplo, por palavras tais como "misconceptions" ou "misunderstandings", significando concepções errôneas ou equívocos, respectivamente. Hoje, nota-se uma tendência entre pesquisadores nesta linha em usar expressões com uma conotação negativa menos acentuada: "alternative conceptions", "alternative frameworks", "children's science", "ethoscience", "raisonnement naturel", "noções intuitivas".
- (7) DRIVER, R. **The pupil as a scientist**. Israel, 1979. Trabalho apresentado na GIREP Conference, Rehovot.
- (8) As expressões "ciência dos cientistas", "ciência dos alunos" e "ciência dos professores" foram introduzidas por:
- GILBERT, J. K; OSBORNE, P. J; PENSHAN, P. T. Children's science and its consequences for teaching. **Science Education**, 66(4), 1982.
- (9) ZYLBERSZTAJN, A. **A conceptual framework for science education: investigating curricular materials and classroom interactions in secondary school physics**. Tese de doutorado, University of Surrey, 1983.

MANOEL JÚNIOR SOUTO DE SOUZA*

O PROCESSO CONSTITUINTE ATUAL É RESULTADO DO SISTEMA AUTORITÁRIO QUE NEGA A EFETIVA PARTICIPAÇÃO POPULAR

EQ : Dentre as duas principais correntes que lutavam em função da Constituinte, uma a que defendia ser LIVRE E SOBERANA e a outra que pretendia investir de PODER CONSTITUINTE o Congresso eleito em 15 de novembro de 1986, quais as suas críticas à forma de convocação da atual Constituinte?

MJSS : Para apreender esta questão é necessário considerar a aliança entre facções de uma classe que promove a chamada "transição política" e a derrota do movimento operário-popular. No meu entender esta derrota se configura na eleição do Presidente da República, através do Colégio Eleitoral, decorrente das negociações entre as lideranças que compõem a "transição democrática". Este fato já determinou as características da Constituinte ora eleita. A legitimidade da Constituinte assim convocada é parte da própria lógica do processo de "transição política" imposto ao país. Quando foi convocado o Congresso Nacional Constituinte estava implícito que mais uma vez o movimento popular sofreria uma derrota. O processo constituinte que se desenvolve hoje é resultado do sistema autoritário que nega a efetiva participação popular. Por exemplo, a emenda constitucional do Presidente Sarney, conferindo poderes constituintes ao Congresso, eleito em 15 de novembro de 1986. Assim, critico, por um lado, o caráter antidemocrático da Constituinte e a ilegitimidade do processo de sua convocação. E, por outro, o processo político atual que desprezou as discussões sobre a Assembléia Nacional Constituinte e privilegiou as eleições para Governadores. No nosso Estado, assim como em todo o país, o que se observou foi a propaganda em torno de candidaturas individuais e a discussão de questões estritamente regionais e/ou particulares. As questões nacionais e internacionais, que determinam os problemas regionais, foram desprezadas.

* Presidente da APRN (Associação de Professores do Rio Grande do Norte).

EQ : Por uma análise do perfil dos constituintes em termos de sua compreensão dos problemas educacionais, você acha que o RN estará contribuindo, de maneira expressiva, para que a educação seja contemplada com o peso que ela merece dentro do texto constitucional? E num sentido mais geral, em termos do país, como um todo, como você vê esse mesmo problema do comprometimento dos constituintes com a educação e seu possível destaque (maior ou menor) dentro da Lei Magna?

MJSS: Acho que o processo de discussão política que se desenvolveu em torno das últimas eleições foi marcado por uma ação profundamente despolitizadora e de manipulação político-ideológica. As discussões, a nível estadual, foram polarizadas em torno de interesses de grupos oligárquicos. O debate central girava em torno de questões particulares de cada grupo e não das questões mais urgentes da sociedade. Por esta razão, entendo que a educação não será significativamente contemplada na Constituinte via nossos representantes. Pela história dos representantes do nosso Estado e pelo nível da discussão política dos mesmos, duvidamos bastante que eles venham a representar os interesses da educação. A nível nacional, o que se tem visto, em grande escala, é o abuso do poder econômico. A gente já está cansado de ouvir as denúncias a respeito da influência dos setores industrial e latifundiário no processo de escolha dos candidatos à Constituinte o que significa que a Constituinte deverá ter o peso desses setores e, por conseguinte, um caráter conservador. Essa situação tornará bastante difícil a apresentação de propostas que atendam às reivindicações da categoria de educadores.

EQ : Falando de legitimidade, sabe-se que das 7 (sete) Constituições que o país já teve até hoje, nenhuma logrou alcançar a legitimidade básica para se consagrar uma verdadeira CONSTITUIÇÃO DEMOCRÁTICA, isto é, aquela que conseguisse espelhar fielmente a constituição social dos brasileiros. Considerando-se que o grau de legitimidade de uma Constituição é medido pelo grau de democracia e que este é elaborado através de práticas políticas claramente definidas, pergunta-se: a) Qual seria a melhor forma de se convocar a Constituinte de modo a garantir a sua legitimidade? b) Para os profissionais de educação essa próxima Constituinte será legítima, ou seja, ela será representativa da maioria do povo brasileiro?

MJSS: Convocar uma Constituição livre e soberana é convocar o povo à participação, convocar a população para os debates políticos. E a maneira de se fazer isto é convocar uma Assembléia Nacional Constituinte com poderes específicos, pois a Constituinte não deve ter atribuição legislativa ordinária. O curso a ser tomado adotaria, obrigatoriamente, uma discussão ampla na sociedade brasileira, para definir os canais de organização do povo e as instâncias de discussão. Isso implicaria, por exemplo, em debates a nível de Estados e de municípios evitando, assim, que o poder popular fosse manipulado. Na forma atual de convocação da Assembléia Nacional Constituinte, esta perdeu as características de legitimidade que poderia

ter. Quanto ao fato dela poder vir a representar ou não a maioria do povo brasileiro é uma questão que gostaria de me pronunciar a respeito. Primeiro entendo que é a forma de convocação que vai definir o nível de representatividade do povo na Constituinte. Segundo, acho que existem possibilidades reais de que os movimentos sociais possam retornar a intensificar o trabalho político, e propiciar um mínimo de participação popular na Constituinte. Todavia, devo reconhecer que os indicadores do quadro político, hoje, demonstram uma tendência puramente conservadora e autoritária da Constituinte. Está bastante claro que nesta conjuntura a Constituição não virá a ser representativa da maioria do povo brasileiro.

EQ : É uma antiga tradição no Brasil a entrega da redação de texto Constitucional às chamadas "Comissões de Notáveis". A Constituição de 1824, encomendada por D. Pedro I, é um bom exemplo disso. Também a Constituição de 1937, de inspiração fascista, foi redigida por um único autor, o jurista Francisco Campos. A atual Constituição não foge desta receita, uma vez que foi elaborada nos gabinetes militares e imposta ao povo. Hoje, ao se convocar uma Assembléia Nacional Constituinte, um dos primeiros atos do Governo é o de nomear uma "Comissão de Alto Nível" para redigir um anteprojeto de Constituição. Na opinião dos profissionais de Educação, quais são as vantagens e desvantagens dessa medida e que implicações ela traz para o povo brasileiro e para a Educação em especial?

MJSS: As "Comissões de Notáveis" são um procedimento corriqueiro na história das Constituições Brasileiras em decorrência do próprio caráter autoritário e antipopular de que se revestem as Constituições, ao longo da nossa história. A convocação de "notáveis" atualmente traz de volta este mesmo caráter e esse mesmo aspecto antidemocrático, excluindo, mais uma vez, a participação popular do processo de decisão política. Isto se explica pelo fato do Congresso Nacional, hoje, se revestir de poderes Constituintes. Esta situação só implica em desvantagens para o povo brasileiro em geral, e, para o campo educacional, em particular.

EQ : Os critérios político-partidários de escolha dos atuais parlamentares são insatisfatórios e você concorda que a forma atual de convocação da Assembléia Nacional Constituinte nega a legitimidade da mesma. No entanto, o processo constituinte é uma oportunidade histórica significativa para a sociedade brasileira. Assim sendo, como pode o processo Constituinte ser revolucionário para a Educação?

MJSS : As mudanças profundas em torno do nosso sistema educacional vão depender de um movimento geral da sociedade brasileira, muito antes da mobilização da categoria dos educadores. Sem politização, formada pela via do movimento popular, não há perspectivas de que possam acontecer mudanças revolucionárias na instância educacional. Mas, levando-se em consideração que há o que fazer, há possibilidades de se inscrever na constituição propostas que possam democratizar a educação no país. Creio que

aí sim, compete aos educadores, do conjunto formado pelos 1.º, 2.º e 3.º graus de ensino, discutirem as perspectivas que já estão colocadas, e aquelas que já foram amplamente debatidas e sistematizadas nas conclusões de Congressos e de discussões políticas a nível nacional. Quero destacar que a possibilidade do carácter revolucionário de um evento social não pode ser colocada como um momento da Educação formal, ou como um momento jurídico. A Constituição não pode vir a revolucionar a educação. A revolução tem que ser social e as transformações que deverão ocorrer no campo da Educação institucionalizada são decorrências (retomando o que falei) de uma mobilização geral dos trabalhadores brasileiros e dos educadores em particular. E nesse sentido, os educadores não terão em mira apenas as questões educacionais.

EQ : Na disputa para a Assembléia Constituinte observou-se a correlação de forças entre diferentes grupos que, com certeza, buscarão incluir suas pretensões na Carta Magna. Se assim for, a Constituição pode vir a legitimar poderes e pretensões de grupos hegemônicos em prejuízo dos interesses da maioria da população brasileira. Nessa disputa os interesses de tais grupos geraram a manipulação e a distorção dos debates. Diante dessa possibilidade, como você avalia: a) a informação, o conhecimento e a compreensão dos profissionais de educação sobre a importância do debate constitucional; b) a configuração das idéias e das propostas veiculadas pelos profissionais da educação nos debates sobre a Constituinte; c) a preparação política desses profissionais para a escolha dos delegados constituintes.

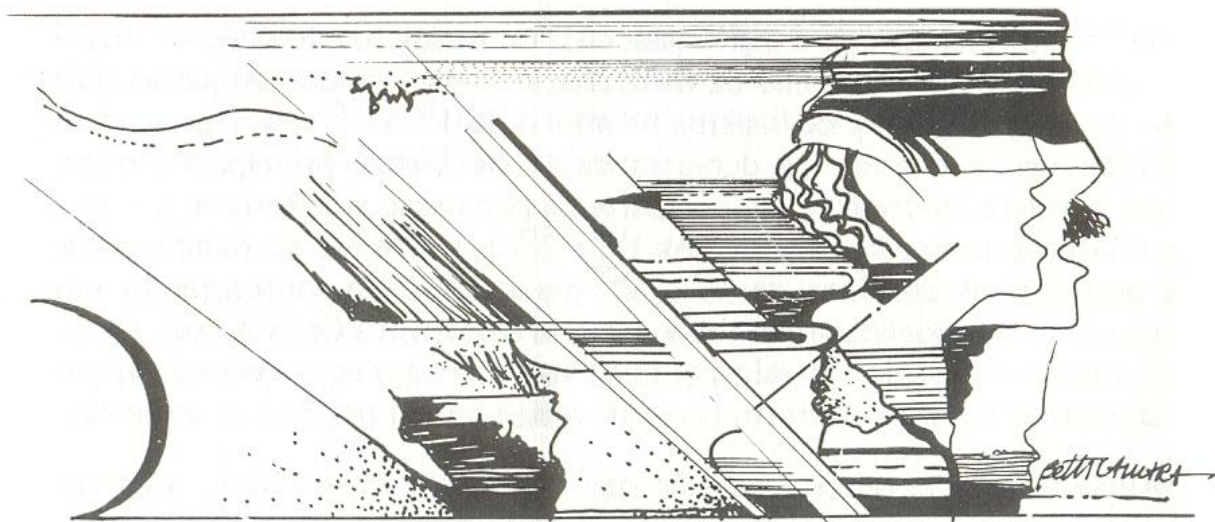
MJSS : Tentarei dar uma resposta a esta questão tendo como referência o meu campo político no Magistério de 1.º e 2.º graus. Com relação ao nível de informação e de conhecimento dos profissionais da Educação as experiências são variadas. Nos Estados em que existem movimentos sociais fortes, de tradição e organização política mais efetivas, os educadores conseguem ter um nível maior de informação e um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados sobre a Constituição e sua importância. Nos Estados onde os movimentos sociais não são tradicionalmente fortes; ao contrário, é menor o nível de informação e, em consequência, o conhecimento e a compreensão dessa questão são mais débeis. Daí o uso de um discurso que eu rejeito, isto é, o comentário sobre a existência de uma vanguarda do movimento. Em síntese, acho que o conjunto da categoria dos profissionais da Educação continua defasado na discussão sobre a Constituinte. Quanto à preparação política desses profissionais, para a escolha dos Constituintes, vejo-a bastante limitada. O que se tem são pontos de referências, mas não uma sistemática que possa preparar a categoria para o aprofundamento destas questões.

EQ : Embora reconhecendo as falhas do processo político, é necessário explorar o atual momento histórico pelo qual passa a sociedade brasileira, de modo a introduzir na Constituição dispositivos que correspondam aos

verdadeiros interesses educacionais do país. Alguns autores afirmam que esse momento é importante não só pelo que já produziu, mas, principalmente, por "aquilo que pode propiciar em função de um salto qualitativo". Confiando nisso, pergunta-se: a APRN tem algum projeto de discussão sobre a Constituinte e a Constituição, envolvendo professores, alunos, funcionários das escolas e membros da comunidade mais próxima?

MJSS: A APRN, apesar de ser uma entidade muito antiga, e mais antiga da América Latina, só recentemente vem adotando uma sistemática de discussão política. Há três anos atrás ela tinha um caráter assistencial e festivo, o que a caracterizava como uma entidade de lazer. As discussões em torno de grandes temas nacionais nunca foram priorizadas pela categoria e a realidade de hoje não é substancialmente diferente. Depois de oito meses, quando nós assumimos a direção da APRN, vem se tentando dar conta desta tarefa. Infelizmente, o pouco espaço de tempo e as lutas locais, que a entidade vem encaminhando, como, por exemplo, a greve no interior do Estado e a discussão sobre o estatuto do magistério, têm impedido um trabalho político mais efetivo sobre a Constituinte.

Nós planejamos realizar, durante o mês de setembro/86, cinco seminários regionais para discutir com os professores do interior do Estado, entre outros temas, a questão da Constituinte. Entretanto, em virtude de problemas financeiros da entidade, foi impossível realizá-los. O que realizamos concretamente foi o Congresso Estadual de Professores, de 11 a 15 de



outubro/86, onde se discutiu a Política Educacional, colocando como centro a Constituinte. Temos ainda um projeto conjunto com a Plenária Popular Pró-Constituinte para elaborar uma cartinha sobre a Constituinte. É um projeto que vem se desenvolvendo com deficiências, com atraso. Conseguimos, também, promover cursos de formação política, porém não houve participação maciça da categoria.

Em síntese, a entidade não tem um projeto global que envolva a comunidade educacional — alunos, funcionários, pais, professores — num processo de discussão. A proposta que temos envolve não apenas os professores, mas também os educadores em geral.

EQ : Há muitos anos os educadores brasileiros vem reivindicando melhoria para a educação. Dentre estas destaca-se a reivindicação de mais verbas. A emenda João Calmon prevê 13% para a educação. Como você analisa esta questão, considerando a necessidade de atendimento: a) ao ensino público e gratuito em todos os níveis; b) a uma remuneração condigna dos profissionais da educação; c) a melhoria das condições materiais do trabalho na educação.

MJSS: Considerando os percentuais alocados para a educação durante o período da ditadura militar, 13% significa um aumento substancial. Mas, me parece que a preocupação que deve ser privilegiada pelos educadores, a nível nacional, é o controle das verbas alocadas para a educação. Essa é uma grande questão. Se os 13% são suficientes para garantir o ensino público e gratuito, remuneração condigna, melhores condições de trabalho é uma questão que se define no processo de alocação e operacionalização justas e racionais desses recursos. Dessa maneira, volto a minha preocupação quanto à necessidade de se garantir, no novo texto constitucional dispositivos que assegurem a participação dos educadores na alocação e no controle dos recursos destinados à educação. Acredito que uma crítica neste campo, garantirá o atendimento das reivindicações básicas – ensino público e gratuito em todos os níveis, remunerações condignas e melhores condições materiais de trabalho. Creio que o centro das preocupações deve ser o controle das verbas para a Educação.

EQ : Afirmamos que a legitimidade da Constituição não pode ser discutida sem destacar a questão da democracia. Nesse sentido, pergunta-se: a) como os profissionais do sistema de ensino de 1.º e 2.º graus pretendem encaminhar a questão da democratização da Escola, principalmente no que se refere ao acesso a ela por parte da população escolarizável na faixa etária própria da pré-escola e dos 1.º e 2.º graus? b) como democratizar a permanência do aluno do 1.º e 2.º graus na Escola e assegurar-lhe um ensino de boa qualidade? c) de que forma é possível à Constituição garantir a democratização das relações entre os envolvidos com a administração do sistema de ensino, em todos os níveis, e com a política educacional?

MJSS: No que se refere à questão da democratização, a reivindicação que as entidades da categoria defendem é o ensino público e gratuito em todos os níveis. No entanto, a simples garantia do ensino público, não é suficiente para efetivar a democratização da escola. A questão da democratização traz no seu bojo duas ordens de fatores. Aqueles ligados ao conjunto da estrutura social e aqueles associados ao próprio funcionamento do Sistema Escolar. A distinção entre estes fatores é apenas formal. Na prática, as questões se interrelacionam. A problemática da evasão e da repetência é um exemplo. O que fazer para possibilitar uma permanência mais prolongada do aluno na escola, particularmente os alunos inscritos no ensino de 1.º grau? A proposta que a entidade defende como estratégia para a solução do problema é o horário integrado de 8 horas diárias. Admito a pro-

posta, enquanto em princípio, que pode até ser defendida na Constituinte para integrar o texto Constitucional. No entanto, entendo que a permanência dos alunos na Escola depende do atendimento às reivindicações mais conjunturais, tais como a melhoria do padrão de vida da população brasileira, no sentido de corrigir as distorções e permitir aos trabalhadores o atendimento às condições básicas de sobrevivência. Não é por acaso que as crianças que fracassam e que são expuísas da Escola sejam, em sua grande maioria, aquelas oriundas da classe operária e de outras camadas populares.

Ainda, em relação a princípios gerais, deveríamos, enquanto uma categoria organizada, lutar para que a Constituição tenha um conjunto de regras dirigidas para a defesa do direito dos educadores a:

- . Participar da definição da política educacional a nível dos Estados e da União;
- . Gerir, financeira e pedagogicamente, as unidades escolares;
- . Criar conselhos de escola com a participação efetiva da comunidade;
- . Escolher democraticamente, via eleições diretas, os dirigentes das Escolas.

Assim, se poderia, na prática, assegurar um processo mais democrático de Educação.

EQ : Considerando que teremos a Assembléia Constituinte "possível" e não a que gostaríamos, que estratégias a sociedade civil deverá utilizar para garantir que a Constituição reflita os legítimos interesses e anseios da maioria da população brasileira?

MJSS : Como destaquei no início, uma Constituição é legítima e democrática quando representa a vontade política das massas organizadas em torno de um projeto ideológico. Apesar das restrições já citadas, anteriormente, acredito que alguma coisa ainda poderá ser feita, no sentido que os interesses e os anseios da parcela maior da população sejam contemplados na futura Constituição. Eu defendo a criação de uma frente sindical para lutar pela garantia dos direitos dos trabalhadores. Essa frente seria formada pela CUT e CGT e encaminharia a luta a nível nacional com reforço a níveis Estadual e Municipal, através de associações e sindicatos. Essa frente sindical elaboraria, através de um processo de discussão com as bases, um projeto unificado a partir das propostas das duas centrais. Acho a proposta viável, uma vez que o projeto da "Comissão de Notáveis" não será mais encaminhado ao Congresso, salvo se for solicitado formalmente. Por enquanto, ele não será mais o texto de orientação ao debate constituinte no Congresso.

EQ : Você poderia deixar mais claro como se daria o encaminhamento dessa frente sindical.

MJSS: A frente sindical se estruturaria a partir dos pontos que fossem consenso. Esse encaminhamento permitiria um aprofundamento do processo da discussão política e, apesar das dificuldades, poderia ampliar a discussão no sentido de superar as divergências políticas que existem no campo sindical.

EQ : Dentre os muitos preceitos constitucionais, poucos são efetivamente postos em prática. Isso faz com que muitos deles sejam meramente **SEMÂNTICOS**. Devido ao seu **não cumprimento**, tornam-se **LETRA MORTA**. a) Quais são os principais motivos disso? b) Como garantir a operacionalização real, na prática, dos possíveis dispositivos constitucionais sobre educação?

MJSS : A Constituição é a expressão jurídica normalizada do exercício do poder. Ela representa uma correlação de força no interior da sociedade. Mas, ela não espelha apenas o que está dado, o real, o que é determinado, na luta pela hegemonia. A Constituição, enquanto lei maior, estabelece regras pelas quais deverá se pautar a vida de um país e dos seus habitantes. Assim, deverá se apresentar como a lei que determina os direitos e deveres dos cidadãos, as suas garantias e obrigações, e não como a Lei que proteje os interesses da classe dominante. O não cumprimento dos preceitos constitucionais, no nosso caso, se deve por um lado ao caráter geral que a Lei assume e, por outro, à herança autoritária e antidemocrática de que se reveste o Estado brasileiro. Os setores populares no Brasil nunca puderam participar efetivamente da vida nacional. O próprio processo constituinte é uma prova disso, haja vista a ausência da participação popular nas sete constituições já votadas. A política da classe dominante tem sido sempre a de impedir essa participação. Quanto à questão da operacionalização, esta depende fundamentalmente da capacidade de organização dos movimentos sociais na defesa de seus interesses, na disputa política e demais embates entre as classes sociais.

EQ : Todos os países, sejam capitalistas ou socialistas, têm a sua Constituição. Algumas são longas e exaustivas. Outras são curtas. Um bom exemplo de concisão é o da Constituição dos Estados Unidos da América, cujo texto consta de apenas cerca de 7.000 palavras.

No Brasil hoje, essa é uma questão que ainda causa polêmica sem se ter chegado a um consenso. Na opinião dos profissionais da Educação qual deveria ser o nível de detalhamento da nova Constituição e em que isso poderia ajudar ou prejudicar a colocação dos problemas Educacionais e sua conseqüente solução?

MJSS : Acho que, em princípio, a formulação do texto constitucional deveria ser precisa, de forma que permitisse a articulação dos movimentos sociais em torno da exigência do seu cumprimento. Apesar de entender que a formulação em detalhes não garante o cumprimento dos preceitos, considero que as questões polêmicas e que se decidem na disputa polí-

tica devam ser detalhadas. Particularmente, com relação à Educação ela deve ser exaustiva, tendo em vista a posição que o Estado brasileiro sempre assumiu face a essa questão. Enfim, considerando o caráter legalista do país em que vivemos, deveria ser criado na Constituição um dispositivo legal que garantisse ao cidadão o direito de requerer o cumprimento da lei.

EQ : Há uma defasagem entre a Educação e a realidade social do país hoje. Há também uma falha de entrosamento entre as políticas Educacionais e Culturais do país. Os 1.º, 2.º e 3.º graus acabam sendo níveis estanques, sem maior integração entre si. Estes são alguns dos problemas que certos Educadores pensam que um Plano Nacional de Educação ajudaria a resolver. A Constituição de 1934 já mencionava uma Comissão Nacional de Educação que elaboraria um Plano dessa natureza. Ocorre que este Plano nunca foi executado. a) Quais são os principais fatores que vêm dificultando essa medida? b) Você acha que seria recomendável hoje a retomada dessa idéia na nova Constituição? Em que ela contribuiria para a Educação? c) Quais são as principais dificuldades de se implementar tal Plano hoje?

MJSS : Com relação a essa questão eu partiria do básico, do fundamental, de que o Sistema Educacional como um todo se constitui em um instrumento de veiculação da ideologia da classe dominante — num aparelho ideológico do Estado. Esse é um dos principais fatores que vem dificultando o cumprimento da proposta de um Plano Nacional de Educação. Na medida em que fosse dado aos Educadores o direito de planejar a política Educacional desse país, se estabeleceria uma disputa ideológica em torno da decisão sobre o tipo de Educação que deverá ser definida — se voltada para as classes populares ou não. Esse poder de decisão coube sempre à classe dominante e os Educadores sempre foram impedidos de decidirem sobre essa questão. Hoje, na fase de transição política, se torna fundamental conquistar esse direito de poder participar da política nacional de Educação, porque a Educação deverá ter um papel mais importante nesse momento do que no período da ditadura militar. Quando o Estado perde o seu caráter repressivo, setorial, militar, ele vai precisar cada vez mais da Educação. Aí, é primordial que se dê um passo adiante e se avance na discussão ideológica, no sentido de se disputar um espaço na elaboração do Plano Nacional de Educação. Acho que seria fundamental a retomada, hoje, dessa idéia de uma Comissão Nacional de Educação para elaborar o Plano Nacional desse setor que iria contribuir para o avanço do processo político da Educação. A retomada da democracia, mesmo burguesa, de situações e limites muito claros, fará a Educação voltar a ter um papel importante na sociedade. O avanço dos movimentos populares, sobretudo o operário-sindical, vem construindo uma saída independente do Estado burguês. Considero que o avanço dos movimentos populares colocam a possibilidade de se traçar uma luta que possa alcançar uma vitória.

ria com relação a essa Constituição. Para completar o meu raciocínio – acredito que as dificuldades permanecem de fato, pois a direção do Governo da Nova República confirma a hegemonia dos mesmos setores de classe que durante todo o passado impediram a participação e difusão da política Educacional.

EQ : Alguns Educadores consideram que é necessário se aprofundar o conceito do que é público. Argumentam que nem sempre o estatal é público, pois muitas vezes o estatal se torna privado ao representar os interesses das multinacionais e dos grandes setores privados. Por outro lado, afirmam que algumas instituições particulares de Ensino praticam aquilo que eles denominam “educação comunitária pública”, o que as tornaria merecedoras do custeio através de verbas públicas. a) Você concorda com a opinião desses Educadores? b) Como você encara o conceito de público, daquilo que se pode classificar como **Ensino Público**? c) As verbas públicas podem e/ou devem ser estendidas às instituições particulares de ensino?

MJSS : Eu entendo que as Escolas Privadas, as instituições particulares, não praticam Educação comunitária pública. Discordo dessa formulação, embora não tenha ainda refletido de forma mais aprofundada sobre a questão. O público para mim está muito interligado ao problema do acesso a todos. Assim, Escola Pública, ou Ensino Público, é aquele que se propõe, em princípio, a atender à demanda da população escolarizável. Mesmo que ela não atenda a toda população, legalmente ela não veta o ingresso daqueles que a procuram. Quanto à pergunta sobre as verbas públicas, a posição que temos e que tem sido ratificada em vários Congressos Nacionais é a seguinte: as verbas públicas devem ser aplicadas única e exclusivamente nas Escolas Públicas. Entre as propostas apresentadas pela Entidade à Confederação do Professor do Brasil – CPB – destacamos aqui aquela relativa ao problema das verbas. Neste sentido, defendemos a criação de dispositivos constitucionais que impeçam as Escolas Privadas de serem beneficiadas com verbas públicas. Isto não significa que sejamos contra a existência de uma rede particular de Ensino, contudo, esta terá que encontrar mecanismos de sobrevivência independentes dos recursos destinados ao Ensino Público.

EQ : Alguns apregoam que não basta a sociedade ser democrática, ela precisa ser também moderna. Entre outros aspectos, a modernidade estaria relacionada com o acompanhamento da revolução tecnológica da informática, com o uso do computador, do satélite e da televisão. Hoje em dia, fala-se muito em “informatização da sociedade” e o próprio MEC tem financiado experiências de uso do computador na Escola. Além disso, parece que o MEC está também interessado numa retomada da tele-educação, num âmbito nacional, através da televisão via satélite. Como você encara a questão do uso da tecnologia em geral na Escola?

MJSS : Vejo o uso da tecnologia nas Escolas como uma realidade inevitável. Entretanto, a despeito dessa realidade, o avanço tecnológico não é uma questão prioritária para a Educação, principalmente nos debates em torno de questões como: o Ensino Público e Gratuito em todos os níveis; democratização do acesso ao Sistema de Ensino; o direito dos Educadores de participarem do processo de elaboração da política Educacional, e a situação das escolas que carecem das condições mais elementares para o seu funcionamento. Na discussão sobre essa questão deve ser colocado que, na medida em que seja necessário e possível, a tecnologia deva ser incorporada à Escola.

EQ : Face à nova Constituição, quais são as expectativas dos profissionais da Educação quanto ao conteúdo das diretrizes Educacionais, principalmente no que se refere ao **papel do Estado em relação à Educação?**

MJSS : A nossa preocupação é no sentido de remeter ao Estado o papel de mantenedor do Sistema de Ensino, principalmente no que se refere à parte financeira. Até hoje o Estado tem exercido o poder de gerir a política Educacional impondo um processo ideológico francamente hegemônico e deixando de prover os recursos financeiros necessários ao efetivo funcionamento do Sistema Educacional. Pretendemos desencadear um processo de participação dos Educadores na elaboração da política Educacional e redefinir essa realidade, buscando a construção de uma Escola voltada para os interesses populares.

EQ : Em síntese (essência), que mensagem você teria a apresentar aos Educadores neste momento de definição de uma Carta Constitucional?

MJSS : É fundamental que os Educadores tomem para si a tarefa de pensar o processo político em curso no país — e no qual se inclui o processo constituinte. Nesse sentido, fica a recomendação para se procurar entender a natureza desse processo de transição política. É importante, também, se entender que as conquistas maiores resultam de uma profunda luta política e por isso é necessário se evitar cair na ilusão de que essa próxima Constituição poderá, de uma vez, resolver todos os problemas nacionais. Contudo, a despeito das limitações que o atual momento histórico nos coloca, como o seu caráter conservador que conduz a uma democracia de monopólios, se nos impõe a tarefa de tentar aprofundar a discussão política promovendo a participação popular e envolvendo os Educadores, tendo como meta principal incluir na Constituição os anseios elementares da Sociedade Brasileira.

PEDAGOGIA DA FÁBRICA*

Luzimar de Sousa e Silva **

Em *Pedagogia da Fábrica*, a professora Acácia Zeneida Kuenzer, sistematiza um estudo sobre as relações entre educação e trabalho, tomando como campo de investigação empírica uma fábrica moderna de porte médio.

A finalidade principal da sua investigação é explicar como a fábrica capitalista educa o trabalhador. Baseada em Marx e Engels argumenta: "o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e, portanto, de humanização e de desumanização" (p 11).

Neste sentido, defende que a pedagogia capitalista educa o trabalhador para se submeter à dominação exercida pelo capital e educa-o para enfrentar essa dominação. Neste processo contraditório "... os trabalhadores vão aprendendo a se organizar, a reivindicar seus direitos, a desmistificar as ideologias, a dominar o conteúdo do trabalho, a compreender as relações sociais e a função que nelas eles desempenham" (p. 11).

Para a autora, o fundamento da pedagogia do trabalho capitalista está na divisão e heterogestão, características das relações de trabalho no modo de produção capitalista e garantia da dominação do capital sobre o trabalho.

A questão principal em sua análise é entender como, através das relações de trabalho, o trabalhador pode se educar para a superação das relações capitalistas de produção. Para isso, considera como fundamental a qualificação do trabalhador: "... compreendida como aquisição do conteúdo do trabalho desenvolvido pelo capitalismo" (p.15) e imprescindível o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora.

Sua investigação consiste em apreender as dimensões contraditórias da pedagogia do trabalho capitalista, a partir da análise das estratégias administrativas utilizadas pela empresa.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

** Prof.^a Departamento de Educação – UFRN

As estratégias analisadas foram as seguintes: política de recursos humanos; formas de seleção; formas de divisão e organização do trabalho; treinamento e acompanhamento cotidiano; política salarial; controle do saber; trabalho do assistente social e relações do trabalhador com o supervisor, instrutor e engenheiros.

Como procedimento metodológico utilizou: a observação; a análise de documentos; a entrevista com o Departamento de Relações Industriais, com os profissionais mais ligados à educação do trabalhador—engenheiros, administradores, assistentes sociais, e, ainda, com supervisores, instrutores e operários durante a jornada de trabalho.

Para explicar a heterogestão como fundamento da pedagogia capitalista, evoca os economistas clássicos burgueses que teorizaram acerca da racionalização do processo produtivo, os teóricos da administração, Gramsci sobre a questão da hegemonia e Marx que criticou, através do materialismo histórico, as posições defendidas pelos economistas clássicos.

Baseada na crítica feita por Marx aos economistas burgueses, coloca que a “. . . história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação” (p. 32). E explica a história desta desqualificação retomando a concepção marxista sobre o trabalho e fazendo uma retrospectiva do trabalho da manufatura à fábrica automática.

Relembra que a subsunção real do trabalho ao capital transforma o trabalhador em instrumento do capital, competindo a ele acompanhar o ritmo de trabalho determinado pela máquina. Com este nível de simplificação do trabalho, o trabalhador é desqualificado e pode ser requisitado a trabalhar com qualquer máquina parcial, sendo facilmente substituído por outro trabalhador. A segurança e a estabilidade do trabalho passa a ser uma ameaça constante. Com a indústria moderna concretiza-se a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Segundo a autora, a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual determina a existência de duas pedagogias: “. . . uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada da educação como um todo” (p.47). Pelo caráter fragmentário desta última, o trabalhador não tem acesso ao conhecimento científico. E a superação destas duas pedagogias só se efetivará quando “. . . o desenvolvimento das forças produtivas permitirem a superação da divisão do trabalho, da teoria e da prática, em outro modo de produzir” (p. 48).

Esta questão é recolocada a partir das idéias de Gramsci sobre a hegemonia. Toda relação hegemônica se constitui numa relação pedagógica, iniciando-se na fábrica e se manifestando em todos os setores da sociedade. A hegemonia tem caráter contraditório, pois, quando uma classe é a detentora hegemônica da situação, a outra dispõe de maiores possibilidades de se organizar e transformar-se em força política autônoma. Para que haja hegemonia da sociedade é necessário a união entre teoria e ação, eliminando-se a separação entre a concepção e a execução do trabalho.

É neste sentido que a autora defende a necessidade do domínio pela classe trabalhadora, do conteúdo do trabalho desenvolvido pelo capitalismo e considera, imprescindível, o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora.

Repensando a relação educação e trabalho, a autora constata que as relações de trabalho na fábrica evidenciam um processo de afirmação/negação do saber do operário em função da valorização do capital.

A partir daí, questiona: o operário participa da elaboração do saber social? Existe um saber próprio do operário distinto do saber dominante?

Discute a questão do saber fundamentada em Marx, e conclui: "...se o conhecimento é, portanto, elaborado socialmente a partir do trabalho dos homens que estabelecem relações entre si na produção da existência, processo pelo qual se constitui a sua consciência, é inegável o fato de que o operário produz conhecimento" (p.183).

Retomando as investigações empíricas, a autora coloca que as estratégias administrativas utilizadas pela empresa têm, contraditoriamente, ensinado ao trabalhador a exercer seus direitos de cidadão através do respeito aos seus direitos fundamentais. E enquanto não houver a generalização da simplificação do trabalho na empresa, a independência do capital em relação à qualificação profissional é relativa. Defende que, para aquelas tarefas em que é requisitado o domínio sobre seu conteúdo, o trabalhador apresenta um maior controle sobre seu trabalho.

Considera, portanto, fundamental que o trabalhador tenha acesso aos instrumentos teórico-metodológicos e ao saber produzido socialmente para que possa compreender as relações sociais e superar sua situação de classe. Para isso, compete à classe trabalhadora, com o apoio dos intelectuais progressistas e orgânicos, a conquista deste saber. A escola seria uma das alternativas para a superação da parcialização e fragmentação do saber.

O trabalho sobre a Pedagogia da Fábrica é oportuno e significativo para os profissionais de educação interessados na discussão sobre as relações de produção e a educação do trabalhador. No entanto, questiona-se: como admitir que o trabalhador possa exercer seus direitos de cidadão a partir do tratamento dispensado pela empresa? Pelas constatações empíricas, este tratamento tem desmobilizado a classe trabalhadora e camuflado as relações de exploração. O depoimento de um dos operários demonstra esta questão. "Procuro sempre a assistente social para resolver meus problemas pessoais; ela é uma mãe para as coisas certas, só não faz o impossível" (p.112).

Como o trabalhador, dominando a ciência incorporada ao processo de produção, pode interferir nas decisões e até dirigir o trabalho? Como fica a questão do aumento da produtividade, em função da extração da mais-valia, se o trabalhador passa a pensar sobre a concepção do seu trabalho?

A argumentação teórica indica que o fundamental para o trabalhador é detectar os elementos que lhe possibilitam a compreensão da realidade concreta com sua condição de classe e as possibilidades da superação

da divisão existente na sociedade. E é inserido no movimento deste concreto que o trabalhador (como elemento da classe revolucionária) agirá no sentido da transformação. Admitir a escola como a alternativa para a superação da parcialização e fragmentação do saber, não é negar este movimento?