

Revista de Educação

Faculdade de Educação

 **PUCCAMP**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

1996 - AGOSTO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

Nº 1

Revista de Educação

- PUBLICAÇÃO SEMESTRAL -

COMISSÃO EDITORIAL:

Olinda Maria Noronha (Supervisão Editorial)
Augusto João Crema Novaski
César Aparecido Nunes
Dulce Maria Pompêo de Camargo
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
Newton César Balzan
Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa

CONSELHO CONSULTIVO:

(Colaboradores internos e de outras Instituições de Ensino Superior)

Mara Regina Lemes de Sordi (Enfermagem/PUCCAMP)
José Luiz Sanfelice (UNICAMP)
Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)
José Camilo dos Santos Filho (Representante do GEPES/UNICAMP)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (Representante da ANPED/UFRJ)
José Dias Sobrinho (UNICAMP)
Luciola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG)
Colaboradores Permanentes - Docentes da FE/PUCCAMP

REVISÃO:

Maria Aparecida Fonseca de Almeida

CAPA:

Suely Aparecida Galli Soares

APOIO E EDITORAÇÃO:

Serviço de Gráfica e Composição da PUCCAMP

Revista de Educação

CCSA - FAC. EDUCAÇÃO - DIREÇÃO

[Rev. Faculdade de Educação PUCCAMP | Campinas | v. 1 | n. 1 | p. 1-84 | agosto 1996]

Copyright by Revista Faculdade de Educação a citação de partes de matéria publicada nesta revista (até 200 palavras) é livre desde que seja citada a fonte.

Endereço:

Rua Waldemar César da Silveira, 105 - SWIFT
13045-270 - Campinas-SP

Revista de Educação

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL
VOLUME 1 - NÚMERO 1 - MÊS: AGOSTO/1996

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
EDITORIAL	7
ATUALIDADE DO MÉTODO DIALÉTICO	13
Sérgio Eduardo Montes Castanho	
A MODERNIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL	22
Paolo Nosella	
UNIVERSIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS	34
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero	
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ABORDAGENS PRELIMINARES	42
José Geraldo de Souza	
O ESTUDANTE E A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR	59
Dulce Maria P. de Camargo; Maria Eugênia L. M. Castanho; Newton Cesar Balzan	
A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: RELATOS DE VIDA E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO	67
Sílvia Ancizar Sanchez Gamboa	
NOTÍCIAS	71

APRESENTAÇÃO

E antigo o sonho dos professores e alunos da Faculdade de Educação de ter uma revista que estimulasse o intercâmbio de idéias em torno de teorias, projetos, ações, experiências relativas à educação.

A REVISTA DE EDUCAÇÃO, cujo primeiro número temos o privilégio de apresentar, concretiza este sonho por meio de um trabalho desenvolvido internamente, com a participação de todos os Departamentos, que têm como expectativa socializar suas produções e abrir mais um espaço para a divulgação de trabalhos sobre educação.

A revista, no pensamento de seus organizadores, se constitui uma possibilidade para todos os interessados na temática educacional, quer da Universidade quer dos diversos espaços onde se pratica e reflete educação, de publicar seus trabalhos.

Almejamos que este primeiro número se constitua um estímulo para a publicação semestral da REVISTA DE EDUCAÇÃO.

A Direção

EDITORIAL

Muitos poderão perguntar o porquê de mais uma revista de educação, ou, então, dizer que este é apenas mais um canal de simples comunicação acadêmica, não representando, portanto, nenhuma novidade. Estamos conscientes de que o empreendimento não é original. A idéia de mais uma revista oriunda de uma Faculdade de Educação se alinha a tantas outras que já existem. Então, qual o sentido de mais uma?

Acreditamos que o fruto das discussões, debates e produção do conhecimento deve ser socialmente distribuído para que seja possível o intercâmbio e sobretudo para que o compromisso histórico para com a sociedade seja assumido de forma explícita e responsável.

Através deste canal pretendemos nos expor e convidar outros colegas a fazerem o mesmo: apresentar nossas produções acadêmicas, nossos pontos de vista, nossas respostas a problemas emergentes na sociedade e às demandas sociais. Enfim, expor nosso compromisso com o momento histórico.

Parafraseando Guimarães Rosa, diríamos, para justificar nossa proposta de 'mais' uma revista de educação, que (...) "embora o capinar seja sozinho, a colheita [deve ser] comum". Com esse pensamento queremos dizer que, embora em muitos momentos nossas pesquisas e reflexões aconteçam de forma isolada, gostaríamos que os frutos de nossos trabalhos fossem colhidos de forma coletiva.

A Faculdade de Educação da PUCAMP tem hoje um intenso trabalho acadêmico integrado, tanto em nível de ensino quanto de pesquisa (com um projeto coletivo de formação do estudante-pesquisador), tanto em nível de graduação quanto de Pós-Graduação. Na graduação com o T.T.C. (Trabalho Terminal de Curso) e na pós-gra-

duação em Ensino Superior com as linhas de pesquisa em Docência em Instituições de Ensino Superior, Avaliação Institucional e Universidade e Ensino Fundamental e Médio.

O intercâmbio e a coletivização de nossos trabalhos (e de colegas de outras instituições, de docentes e de discentes) tornou-se um dever político e social.

Neste primeiro número da Revista de Educação da PUCAMP, estamos trazendo a público alguns trabalhos que consideramos relevantes para o avanço das reflexões tanto no campo metodológico (o artigo de Sérgio E. M. Castanho é um exemplo dessa preocupação ao discutir a atualidade do método dialético); quanto no campo da análise histórica da escola e sua articulação com a produção (o artigo de Paolo Nosella) e, do ensino superior brasileiro (os artigos de Maria de Lourdes A. Fávero e de José Geraldo de Souza). O artigo "O Estudante e a Questão da Qualidade do Ensino Superior" (Dulce Maria Pompêo de Camargo, Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Newton Cesar Balzan) completa o conjunto de artigos deste primeiro número.

Os resumos das dissertações expressam a produção dos nossos alunos dentro das Linhas de Pesquisa bem como a natureza das reflexões que estão sendo desenvolvidas no Curso de Mestrado em Ensino Superior.

Nos números que virão esperamos contar com outros colaboradores (docentes, discentes e professores da rede de ensino), que como nós, acreditam na importância de manter a reflexão em constante estado de atividade.

OLINDA MARIA NORONHA
(Supervisão Editorial)

COLABORADORES DESTE NÚMERO **(pela ordem dos textos)**

- Sérgio Eduardo Montes Castanho
Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.
 - Paolo Nosella
Professor da Faculdade de Educação da UFSCar.
 - Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero
Professora da Faculdade de Educação da UFRJ.
 - José Geraldo de Souza
Professor do INATEL (Santa Rita do Sapucaí - MG)
Doutorando em Educação da FE/UNICAMP.
 - Dulce Maria P. de Camargo; Maria Eugênia L. M. Castanho; Newton Cesar Balzan
Professores da Faculdade de Educação PLCCAMP
 - Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa
Professor da Faculdade de Educação da PUCCAMP
-

ARTIGOS

ATUALIDADE DO MÉTODO DIALÉTICO

Sérgio E. M. CASTANHO¹

1 - ADVERTÊNCIA PRELIMINAR

Antes de tocar no assunto central deste artigo, que é o método dialético e suas vantagens sobre métodos lógico-lineares no tratamento das questões científicas em geral e especialmente das histórico-sociais, gostaria de fazer algumas advertências preliminares. A principal refere-se à necessária distinção entre o método científico, como modo de tratar questões suscitadas pela realidade material e cultural do mundo, e sua apropriação por um grupo ou movimento ideológico. O método dialético, tendo sido desenvolvido principalmente na obra de Marx, que também foi um dos fundadores do partido comunista, acabou por se confundir com o destino deste movimento, inclusive com os desvios, teóricos e práticos, ocorridos na trajetória do chamado socialismo real. Com a derrocada política do partido comunista, na ex-União Soviética e no leste europeu, tudo que se lhe ligava parece ter caído em desgraça. Mas seria totalmente irracional colocar na cambulhada dessa liquidação um método de fazer ciência, mesmo que esse método tenha surgido, como de fato surgiu, para a crítica da economia política do capitalismo. E aí vem a segunda advertência: o triunfo do capitalismo é inteiramente ilusório. O fato desse modo de produção ter entrado numa nova fase, com a globalização e o respaldo ideológico do neoliberalismo, não significa que seus problemas de raiz, que ensejaram a crítica socialista, tenham sido resolvidos. Ao contrário: o desemprego, a fome, a miséria, que se alastram por todo o mundo capitalista, inclusive nos seus centros de afluência e poder, estão aí como um triste atestado da incapacidade desse sistema de promover a sociedade a um nível de vida melhor. Mais que nunca, a crítica do capitalismo deve ser levada a cabo. Ela não é uma tarefa que se tenha esgotado com a publicação d'*O Capital* nem tornado irrisória com a queda do muro de Berlim. E o instrumento eficaz para sua realização é o método dialético, cujas pontas devem continuar sendo afiadas.

Cabe agora a terceira advertência preliminar, ligada às duas precedentes: este artigo, apesar do preâmbulo, não é um manifesto político ou um panfleto ideológico. As considerações que nele se contêm buscam o rigor científico. Redigido originalmente como parte da introdução de minha tese de doutoramento (Castanho, 1993), este artigo tem por finalidade intimar seus leitores com o método dialético, considerado como o método científico por excelência, e ressaltar seu perfeito ajustamento ao trato de qualquer matéria, em especial da histórica.

2 - O MÉTODO DO DISCURSO

Ainda é possível empreender o discurso do método? Ou essa empresa já é desnecessária e até irrisória? Sim, porque o núcleo de toda questão metodológica, em última instância, tem a ver com a lógica. E esta, como advertiu Kant, já disse tudo que tinha por dizer com Aristóteles.² Tudo? Já esta interrogativa, com ar de dúvida cartesiana, desinstala a questão de sua posição e relança-a na roda do moinho a que são levadas as águas do pensamento. A questão, por exemplo, de saber até que ponto uma lógica tradicional, formal, como a que foi empregada para construir o edifício da metafísica, pode dar conta de questões históricas, do ser em movimento no espaço e no tempo, é um problema que leva a repensar essa conformidade.³

Seja como for, todo discurso, até mesmo o coloquial, quanto mais o científico, pressupõe um método. Omiti-lo, no preâmbulo de qualquer investigação que se pretenda séria, é, no mínimo, deixar de fazer uma sinalização importante.

2.1 - A dialética como reprodução viva da realidade viva

Recolocando a questão: é possível abordar uma realidade em movimento sem um instrumental adequado à captação desse movimento? É possível filmar uma cena de cinema com uma câmara fotográfica? Mesmo

(1) Sérgio E. M. Castanho, doutor em educação, ex-secretário de Cultura de Campinas (1975), é professor de história da Educação na UNICAMP.

(2) No Prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, Kant afirma que a lógica está completa desde Aristóteles. Trata-se da lógica como conjunto das regras formais do pensamento. Ela não lida com os objetos do conhecimento, mas com o entendimento e sua forma, sendo, assim, um vestibulo das ciências. (Kant, 1983, p. 9).

(3) Essa é a questão central de Henri Lefebvre, em sua obra *Lógica formal/Lógica dialética* (1975).

que a câmara fotográfica registre diversos “momentos” da realidade cênica, o que faltará, no fim, é exatamente o movimento. É necessário, para reproduzir o movimento, que sejam filmados, por uma câmara especial de cinema, tantos fotogramas, representando os momentos da realidade cênica, quantos serão projetados por outro aparelho, igualmente especial, numa velocidade tal que, captada pela retina humana, tenha a virtude de eliminar os “buracos negros”, os *fade*s, destituídos de imagem. O resultado é o movimento, embora seja necessário advertir que não é o mesmo movimento da realidade cênica, mas uma leitura desse movimento pelos “olhos” da máquina. Mas também a realidade cênica não é a realidade da vida, porém a do roteiro. Que também não coincide à perfeição com a do estúdio, porque uma nova leitura foi feita pelo diretor do filme. O que este exemplo ilustra é que: primeiro, a reprodução dos movimentos da realidade, dê-se esta em que nível se der, exige um instrumental adequado; segundo, que este mesmo instrumental é dotado de movimento; e terceiro, que a adequação entre esses dois movimentos exige a intervenção de mais movimento.

Aplicando isso ao problema da realidade histórica, que nos fala mais de perto (e que, demais disso, é a instância privilegiada em que se dá o mundo cultural e físico enquanto passível de apreensão pelo homem), não é difícil concluir que, por ser ela extremamente móvel, e assim fugidia, o pensamento, ao confrontá-la, não tem mais do que três vias: a primeira é dizer que a ciência não se ocupa de tais assuntos imprecisos e imperfeitos, mas apenas daquilo que, perfeito em si, não se move: é a postura metafísica clássica. A segunda consiste em aceitar a história como objeto de ciência verdadeira, mas abordá-la ou incompletamente ou congeladamente: são as posturas do historicismo, do positivismo e, mais contemporaneamente, do estruturalismo. A terceira, que aqui nos interessa, é a *dialética*, capaz do prodígio de trazer a realidade viva ao pensamento vivo numa reprodução viva.

2.2 - UM EXEMPLO

Estudando a contribuição de Roland Corbisier à formação da teoria da cultura brasileira, dizia, em minha tese, que, mesmo nas fases que esse autor chamaria mais tarde de “ideológicas”, preocupou-se ele com a questão do método do pensamento e, de maneira mais ampla, com a teoria do conhecimento como um todo. “Só a filosofia”, dizia Corbisier em 1952 em conferência cujo texto foi posteriormente levado a livro, “nos torna capazes dessa reflexão metódica sobre os fundamentos, a

essência e a razão de ser das coisas, reflexão que as ilumina e explica, vinculando-as a esse sistema de relações e dependências que chamamos de mundo.” (1956). Dirá mais tarde: “... temos da história uma concepção dialética ...” (Corbisier, 1960). Em 1968, depois de amadurecer, como Gramsci, na prisão da ditadura, Corbisier aclara mais sua concepção do conhecimento: “O desdobramento das contradições obedece a uma lei geral, que Hegel formulou em sua obra (...). Essa lei, que coincide com o processo social e nos permite interpretá-lo (grifo nosso), é a dialética. Ao contrário da lógica formal, que é uma lógica da identidade, a dialética, no sentido hegeliano, é precisamente a lógica da contradição, que nos torna capazes de compreender e explicar o movimento da história.” (Idem, 1968, p. 139). Numa coletânea comentada de trechos de Hegel, Corbisier explicita melhor sua visão da dialética: “Há uma razão, uma racionalidade, uma ordem, interior, imanente ao próprio objeto, à própria realidade, e é essa racionalidade do real que se confunde com a racionalidade da razão, na unidade do real pensado que é o pensamento do real. A identificação do pensamento e do ser, da forma e do conteúdo, é o fundamento e a essência da lógica dialética, que não é uma lógica do pensamento separado do ser, mas a lógica do próprio ser, enquanto pensado.” (Idem, 1981, p. 17). Basicamente, o real é racional e se apresenta à consciência na história. Por conseguinte, para que haja ciência do real e para que essa ciência possa formular a lei - “o conhecimento do que não varia no que varia, do que não muda no que muda” (Id., 1986, p. 28), - é necessário poder captar o que muda dentro da mudança, ou seja, no próprio devir, que se compõe de momentos contraditórios: o que não é passa a ser, o que é deixa de ser. Cabe à ciência compreender a relação entre os momentos contraditórios do real: “Ora se a lei é sempre uma relação, uma relação dialética entre dois termos contraditórios, o universal e o particular, a unidade e a variedade, a permanência e a mudança, e, por ser essa relação, nos permite prever, como pretender que o imprevisto seja uma lei?” (Id., *ibid.*, p. 28).

Se, para captar a cultura brasileira e poder transformá-la de colonial em autêntica (seu projeto teórico sempre se voltou para a prática) e para compreender o Brasil como *nação separada de si mesma* a fim de lutar para que se *tornasse nação consciente de si mesma*, Corbisier necessitou de um instrumental dialético, era evidente que, para o trabalho de recuperação desse movimento teórico-prático, necessitaria eu também, no citado trabalho de doutoramento, de ferramenta do mesmo tipo. Procurei fazer essa recuperação na perspectiva histórica, isto é, com uma distância temporal que per-

mitisse o julgamento do conjunto desse movimento. Julgamento, por seu turno, que deveria ser feito, não desde critérios exclusivamente subjetivos, mas de valores revelados no próprio trato da matéria histórica. No que acabava coincidindo com a proposta de Hegel, na Filosofia do direito, onde a dialética é aquele "método segundo o qual, na ciência, o conceito se desenvolve a partir de si mesmo, progride e produz suas determinações de maneira imanente ..." (Hegel, s. d., p. 52).

Penso que a dialética segue sendo, não apenas para o caso exemplificado, mas para o trato científico em geral, o caminho que melhor permite a compreensão de uma realidade dinâmica.

2.3 - DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

A imagem da realidade em movimento captada pela câmara dotada de movimento, reproduzindo o movimento numa projeção também produtora de movimento, parece-me bem ilustrativa. Mas carece de algumas precisões.

Em primeiro lugar, quanto à realidade. Quer se trate da natureza, quer se trate do homem ou do seu produto cultural (o número, por exemplo), a realidade da qual o pensamento se acerca é sempre *humana*, nisso em que está impregnada, no mínimo, do *interesse* do homem. Esse interesse, que é variável e se torna complexo, destaca partes da natureza, classificando-as para organizar seu conhecimento e poder dominá-las; e acaba por destacar a natureza em bloco, opondo-a a seu próprio mundo humano.

A realidade como um todo, que se opõe ao pensamento, enquanto objeto de conhecimento, mas que o inclui, não é dada abstratamente, porque a abstração já é uma operação humana. Ela é dada historicamente, o que significa que a própria mundanidade do mundo evolui no tempo. A maneira própria do homem de viver historicamente é a socialidade. É vivendo com os outros homens que o homem inventa o mundo, comunicando sua invenção e sendo dela comunicado pelos outros. Essa comunicação é a linguagem. Da coisa o homem evolui para a palavra, expressão simbólica da coisa. A socialidade desse processo resume-se no seguinte: in-

ventar o mundo significa, em primeiro lugar, apropriar-se dele para subsistir, daí decorrendo outros usos, cada vez mais complexos, do mundo. A apropriação do mundo implica transformá-lo. No inter-relacionamento dos homens para essa tarefa de transformar a natureza criam-se relações sociais, que, se por um lado determinam a cadeia simbólica, também são, na seqüência, determinadas por esta.

Dessa maneira, a realidade como um todo, e não apenas aspectos do real, é histórica e é social. A partir do momento em que se constitui, a história social do homem tem uma mediação que o acompanhará em todos os momentos: a da palavra, ou seja, se quisermos alargar o conceito, a da cultura.. Marx e Engels indicaram esse processo magistralmente em *A ideologia alemã*.⁴

Isto do lado da realidade. O pensamento, por sua vez, é todo movimento, pois se insere no movimento da realidade e dela se destaca no ato de conhecimento. Destaca-se, mas não se estanca, a não ser quando o interesse, que o constitui, indica-lhe esta via. Neste caso, gera o monumento, que não é mais o pensamento vivo, mas seu resultado ideológico petrificado⁵.

De qualquer maneira, o primeiro grau do conhecimento é o entendimento, ou inteligência, capacidade mental de fragmentação do real em objetos distintos. O entendimento distingue-se da razão, que busca restabelecer a totalidade, o movimento total do real. (Lefebvre, 1975, p. 103).

O próprio real se dá a conhecer em partes, seja sob sua forma natural, seja sob a forma da práxis. Kosik (1989) alude à "práxis fragmentária dos indivíduos". Aliás, ao conjunto dos fenômenos a penetrar na consciência dos indivíduos agentes, com imediatismo e evidência, Kosik (op. cit.) denomina, de maneira muito feliz, como o "mundo da pseudoconcreticidade". A concreticidade do imediato é falsa, não porque não possamos acreditar no que percebemos, posição que representa a quintessência do idealismo, mas porque o que percebemos é parte do todo; e, assim, é abstrato, isto é, abstraído do todo que lhe dá sentido e concretude.

É por isso que a intuição, tanto a sensível (as sensações) quanto a racional (as evidências intelectuais), não fornece senão o vestibulo do conhecimento:

(4) "Desde o início pesa sobre o 'espírito' uma maldição: a de ser 'oprimido' por uma matéria que se apresenta sob a forma de camadas de ar agitadas, de sons, de linguagem, em suma. A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, e portanto que existe igualmente para mim mesmo pela primeira vez, pois a linguagem, como a consciência, só nasce da necessidade, da exigência de intercâmbio com outros homens." (Marx, Engels, 1965, p. 26).

(5) Muitas fontes referem esse pensamento de Lênin, inclusive Roland Corbisier, na entrevista que com ele mantive e que transcrevi como apêndice à minha tese de doutorado (Castanho, 1993, apêndice 1). Uma curiosa leitura da dialética e de sua transição do registro hegeliano para o marxiano é a *soviética*, de que nos dá conta Herbert Marcuse em seu *Soviet marxism*, especialmente o sétimo capítulo da primeira parte, *Dialectic and its vicissitudes* (Marcuse, 1958, p. 136-159).

o imediato. O conhecimento racional, que leva à superação da pseudoconcreticidade, é mediato. Para chegar à essência da coisa, ou coisa em si, o pensamento procede por mediações. O que distingue as mediações, dialeticamente consideradas, de categorias do tipo das kantianas é que as primeiras são outras coisas (e portanto são coisas, mesmo sendo outras), que se relacionam, determinam e servem de mediação para conhecer a coisa de que se trata, enquanto as segundas são pressuposições do próprio pensamento.

Da mesma maneira como a dialética opõe o imediato ao imediato, ela também opõe o concreto ao abstrato. Para Lefebvre, o que os empiristas chamam de "concreto", a dialética chama de "abstrato". E, citando Hegel: "Se o verdadeiro é o abstrato, ele é o não verdadeiro." (Hegel, apud Lefebvre, op. cit., p. 111, nota 11). Como o concreto é o que resulta do relacionamento dos elementos, numa riqueza progressiva de determinações, por via de mediações, ele é resultado. Mas, sob outro aspecto, ele é também ponto de partida. Porque o "objeto de pensamento" não é a experiência sensível enquanto "caos de sensações", mas é sua organização num primeiro nível. Podemos esquematizar, dizendo que o conhecimento tem como ponto de partida o particular concreto e como ponto de chegada o universal concreto.

O caminho é feito pela análise e pela síntese, que são "momentos" em relação ao desenvolvimento do todo. A análise, ou momento analítico, consiste de decompor uma realidade complexa em seus elementos. A síntese, que é a operação da razão, consiste de situar os momentos reais no todo real, recuperando seu movimento. Exatamente como na imagem da filmadora. Esse "movimento mais elevado da razão", no qual "as aparências separadas passam umas nas outras", superando-se, é o movimento dialético. Segundo Hegel, seu fim último é "atingir o contrário de uma representação, que lhe aparece, quer como sua contradição num ceticismo concludente, quer (...) como aproximação da verdade, meio termo muito moderno." (Hegel, op. cit., p. 52). Em outras palavras, o mundo das representações, a percepção sensível, das "aparências separadas", na medida em que se tomado como o único acessível ao homem, gera inevitavelmente o ceticismo, ou incapacidade radical de conhecimento essencial. Hegel, ironicamente, vê um ceticismo radical, que nega terminantemente o acesso à verdade, "concludente"; e um outro ceticismo, colocado no "meio termo", que admite uma "aproximação da verdade".

A dialética, como concepção, e o método dialético, como instrumento, constituem um realismo radical: "A

realidade é interpretada, não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos de seu movimento." (Kosik, 1989, p. 29). O horror à redução - o reducionismo é o método do 'nada mais que', diz Kosik (op. cit., p. 28) - marca os esforços contemporâneos da dialética, que, mesmo quando se auto-rotula de "materialista", envolve essa identificação em tais precisões que pouco sobra do rótulo inicial. Nesse sentido, a matéria é cuidadosamente diferenciada da natureza, na crítica ao spinozismo; da físis, na crítica ao fisicalismo; do sensual, na crítica ao materialismo sensualista à Condillac; e, enfim, de todo e qualquer outro substrato, seja ele a idéia, o espírito, a razão - e a própria matéria, no limite.

Essa apreensão do real por via do real - de cujas determinações iniciais (negatividade, ser e nada, qualidade e quantidade) não cuidarei aqui - progride através de contradições determinadas. A contradição, que é a categoria central da dialética, não é a "negação formal" do senso comum, que exclui o termo negado. Ela inclui o negado, para superá-lo numa síntese de grau superior. A contradição não é, porém, uma simples "categoria de pensamento"; ela é o próprio modo de ser do real. Não fosse assim e recairíamos no idealismo. Por ser contraditório, o real fornece ao pensamento o instrumento para sua própria explicação. Por isso podemos dizer que a contradição é simultaneamente modo de ser do real e categoria de pensamento: porque o pensamento pensa a realidade a partir da própria realidade. Explicando-a: porque ex-plicare significa des-dobrar.

As categorias, a começar da contradição, são instrumentos, saídos da realidade objetiva, apropriados pelo pensamento para explicar a mesma realidade. Elas não têm força própria, não são transcendentais à realidade objetiva (como queria Kant); são-lhe imanentes, podendo-se dizer que vêm e voltam da e para a realidade e o pensamento, servindo para expressar, no movimento do pensamento, o movimento do real.

Por ser uma lógica "do movimento, no movimento", a dialética supera a lógica formal, considerando-a como momento do entendimento, da decomposição ou análise do real. Permanecer no nível do entendimento, que é em suma a proposta do formalismo, significa congelar o real. Na nossa imagem da filmadora, seria o mesmo que considerar o real como um dos fotogramas que compõem seu movimento.

A contradição supera a identidade. Este superar não significa que não há a identidade; mas que há a identidade, há a diferença e há a relação entre ambas. O

senso comum, por via de regra, permanece apenas no nível do idêntico e do diferente, não os relacionando.

A interação universal supera o finalismo e a ação recíproca supera a causalidade. É assim que se desenha a lógica do concreto, que, é bom acentuar, não derroga a lógica formal, mas a engloba, de maneira mais compreensiva.

Ao tratar desta matéria sob a epígrafe do método, não se pode deixar de considerar que simultaneamente estão sendo colocadas as questões do conhecimento em geral, ou gnosiologia, e do conhecimento rigoroso e estruturado, ou epistemologia. É o que tenho procurado fazer.

Pois bem: todo conhecimento tem uma ambição, que é a de ir além daquilo que é imediatamente dado. O exemplo de Hegel da semente, completado pelo da educação, é inteiramente ilustrativo. "Com a semente", diz Hegel, começa a planta, mas a semente é, ao mesmo tempo, o resultado de toda a vida da planta: esta se desenvolve para a produzir." (Hegel, 1965, p. 78-79). E logo adiante: "O homem só é o que é pela educação, pelo treinamento. Imediatamente, ele só é a possibilidade de se tornar o que deve ser, quer dizer, racional, livre: imediatamente, ele é só sua destinação, seu dever-ser." (Id., *ibid.*, p. 79). Visto que o conhecimento, ao se deparar com a semente, exige ir adiante, do mesmo modo, ao se deparar com o indivíduo humano, não se satisfaz com os dados de que imediatamente se apossa. Em um e outro caso, há uma ânsia por conhecer a "formação", seja a da planta, seja a do homem com quem se tem um primeiro contato. Porque a formação, ou a história do indivíduo, enriquece-o de determinações e permite ir além da aparência.

Esse além da aparência é o que distingue o mundo fenomênico do mundo essencial. E o que caracteriza este último é que ele é "mais real" do que o imediato; ou seja, nele a coisa é a um tempo enriquecida e depurada. Enriquecida de conexões. Depurada de dissimulação. O pensamento começa por captar o ser como ele se manifesta; mas - e aqui está o específico da dialética - penetra-o e acompanha seu movimento. Porque não há uma separação absoluta entre o fenômeno e a sua essência. A maneira como a coisa se manifesta não é a coisa, mas faz parte da coisa. De jeito que, seguindo pela outra mão, assim como a coisa reflete-se em nós na aparência, assim nós, pela reflexão, passamos por sua aparência e chegamos à sua essência. Em linguagem hegeliana, a aparência é um "momento" da essência, pois é como esta se mostra no fenômeno; mas é também

um momento da reflexão, porque é no fenômeno que buscamos a essência. Esta é uma das muitas maneiras de se dizer que o real é racional e que o racional é real.

No entanto, assim como está no fenômeno, a coisa também não está nele: o mundo fenomênico é verdade e dissimulação. Por outro lado, há fenômenos mais e menos essenciais. Existe uma hierarquia entre os fenômenos. Exatamente porque certos fenômenos estão mais carregados de dissimulação, são menos permeáveis ao pensamento na tentativa de os penetrar e localizar suas determinações. O momento do conhecimento é o momento em que o pensamento atinge a totalidade das determinações da coisa.

Já se vê, e mais se verá quando precisarmos as condições histórico-sociais em que se processa o conhecimento, que há um movimento de mão dupla entre a realidade imediata, ou aparência, e a realidade mediata, ou essência. Como totalidade, ou "conjunto de determinações", a realidade essencial é mais rica do que a aparência. No entanto, como na essência só comparecem os aspectos responsáveis por sua formação, outros aspectos, negligenciáveis, foram abandonados pelo pensamento; e, neste sentido, como amálgama de determinações essenciais e não essenciais, a realidade imediata sói ser mais rica do que a essência. Dessa mão dupla resulta que a cotidianidade, rica de profusões, é condição para um pensamento vigoroso; mas o perder-se no cotidiano é desolador. É necessário que o pensamento; enriquecido pela totalidade teórica, retorne ao cotidiano, iluminando-o com os conceitos a que acedeu.

E assim chegamos ao *conceito*.

Em Hegel, a primeira seção da lógica é a doutrina do ser; a segunda, a doutrina da essência; a terceira, a doutrina do conceito (Hegel, 1988, p. 136). As três seções da lógica correspondem, dialeticamente, aos momentos do conceito. E equivalem, em *O Capital*, segundo observou Kosik (op. cit., p. 16, nota 4), às articulações que levam da representação, do ser abstrato, da falsa consciência, ao conceito, ao mundo real, à consciência real.

O primeiro momento é absolutamente lógico-formal. Partindo da multiplicidade dos fenômenos, da maneira como se apresentam à consciência imediata, o pensamento abstrai-lhes as notas individualizantes e atinge suas características gerais. Neste sentido, o conceito é um "pensamento", como diz Lefebvre, e fornece o "ser abstrato". Mas é importante observar que, já nesse primeiro momento, o conceito é derivado da prática, pois é no mundo cotidiano que temos, pelas sensações, os primeiros contatos com as coisas. O segundo momento é qualitativamente superior: superando o abstrato da

representação, a conceituação consiste de descobrir todas as conexões essenciais, e assim se revela como o máximo de concretude e de objetividade. O ser abstrato e a essência são, pois, dois momentos do conceito. O terceiro é a prática. Como o primeiro já tinha sido, o terceiro é um retorno; mas um retorno "acrescido". Hegel, na passagem citada, diz que o ser retorna a si mesmo e a seu "estar-em-si-evolvido", expressão que Corbisier, com muita felicidade, traduz como "seu ser-desenvolvido-junto-de-si" (Corbisier, 1981, p. 51). Em outras palavras, o ser abstrato, enriquecido de determinações, retorna à prática, como ser concreto. De sorte que a determinação mais elevada do conceito é a sua determinação prática.

O que estamos acompanhando é um movimento, que vai da imediatidade ao conceito e retorna ao ponto de partida, só que num plano superior. Nesse movimento, cuja figura é a espiral, não o círculo, que antes se prestaria à imaginação do eterno retorno, a realidade imediata, contraditada, é superada; ao mesmo tempo, revela-se ligada a seu contraditório. A categoria dialética correspondente a esse movimento é a da *superação*: a volta ao passado, ou ao momento inicial, depois de ter chegado ao momento superior. Além de ser a figura mais conhecida da dialética, na tripartição de domínio público tese-antítese-síntese, o movimento que vimos de descrever levava à realização mais perfeita da dialética: a *idéia*.

A *idéia*, no dizer de Lefebvre, é o cume da lógica concreta: "é a unidade de todas as grandes noções opostas que o entendimento separou." (Lefebvre, 1975, p. 251). Na *idéia* unificam-se o real e o conceito, o sujeito e o objeto, a essência e a existência, a teoria e a prática.

É preciso ter claro, ao falar da *idéia*, que ela comporta uma visão idealista, em que é absolutizada como início e como fim, ou como substrato a que se reduz toda a realidade, e uma visão que nega a um tempo o formalismo e o reducionismo. Esta é a visão propriamente dialética e é a ela que alude Lefebvre quando proclama que foi capaz de "restituir à *idéia* sua plena realidade", representando, assim, "a superação do idealismo metafísico e do materialismo unilateral (incompleto e igualmente metafísico porque mecanicista)." (Id., *ibid.*, p. 252).

Dessa maneira, a *idéia*, dialeticamente considerada, não é um ente de outro mundo, mas é o horizonte, ou "lei tendencial", em que os contrários se unem e os parciais se totalizam, sendo certo que tal unidade e tal totalidade não são enxertos "de fora".

2.4 - Do idealismo ao historicocriticismo

A concepção dialética, que vê o real como contraditório, e o método dialético, nela baseado, que toma a contradição como o principal instrumento de captação do real, foram, no seu sentido moderno, obra de Hegel. Mas é a partir da crítica da economia política do capitalismo empreendida por Marx que a dialética, como concepção e como método, ganharam sua feição de contemporaneidade. Mesmo que Lênin tenha dito que a chave para ler *O Capital* seja a *Lógica* de Hegel⁶, não resta dúvida de que há uma crise de passagem do sistema idealista hegeliano para o a concepção histórico-crítica marxiana. Diz Horkheimer: "Enquanto a articulação dessa dialética emerge, no caso de Hegel, a partir da lógica do Espírito Absoluto, a partir de sua metafísica, a apresentação marxista, ao contrário, rejeita a idéia de qualquer concepção logicamente supra-histórica que proporcione a chave para a compreensão da história" (Horkheimer apud Slater, 1978, p. 75). Não é necessário procurar na obra de Hegel passagens especiais que corroborem essa afirmação. Ela está presente na totalidade da obra do filósofo. O espírito é o começo e o fim no sistema de Hegel. A história é o *locus* da revelação progressiva do espírito. Tudo aquilo que a reflexão contemporânea apresentou como crítica ao reducionismo pode aplicar-se a Hegel no sentido de que a totalidade do real "reduz-se" ao espírito, ou à *idéia*, sua tradução lógica. Já na concepção de Marx, e ainda segundo Horkheimer a teoria emerge "a partir do estudo de homens reais vivendo sob condições históricas específicas. As leis passíveis de serem descobertas na história não são construtos *a priori*, nem um registro de fatos a partir de um observador supostamente independente, mas produtos de uma reflexão da estrutura dinâmica da história, por um pensamento que está ele mesmo envolvido numa prática histórica." (Id., *ibid.*, p. 75, nota 236).

O ponto nodal da passagem do idealismo hegeliano para a concepção dialética marxiana está com clareza colocado nesse texto de Horkheimer. Enquanto a dialética hegeliana emerge da metafísica do espírito, constituindo-se numa concepção supra histórica para explicar a história, a de Marx surge da própria história, num duplo sentido: ela é a história (ou "a estrutura dinâmica da história") e ela é *dada na* história, captada por um pensamento "envolvido numa práxis histórica".

A polêmica de Karl Korsch com o marxismo dos epígonos, e particularmente com Renner, Kautzki e

(6) A perda contemporânea da centralidade do trabalho deve ser entendida como uma *mudança formal* nas relações de produção. As novas formas do trabalho (e conseqüentemente de sua organização) não significam o desaparecimento da oposição fundamental do capitalismo: capital *versus* trabalho. Apesar do esforço do neoliberalismo, que é a nova ideologia a serviço do capital, em provar o contrário, a luta dos trabalhadores pela recuperação de sua essência humana segue em frente, mesmo tendo contra si recursos financeiros e técnicos jamais imaginados pelos socialistas do século passado.

Lênin, dizia respeito a questões desse tipo. Uma delas era a afirmação de Lênin de que Marx teria apenas invertido o sinal de Hegel, substituindo a perspectiva idealista que está na base de seu método dialético por uma "nova perspectiva filosófica, não mais 'idealista', mas 'materialista'" (Korsch apud Slater, op. cit., p. 65 e também Korsch, 1984). Isso significaria uma simples troca de nome: o que em Hegel se chamava espírito, em Marx passaria a chamar-se matéria. Korsch, de início, e Horkheimer, depois, insurgem-se contra essa espécie de "continuidade metafísica". No seu entender, Marx não propôs uma nova filosofia, materialista, para se opor ao idealismo alemão em geral e ao hegeliano em particular. O que Marx fez foi uma crítica de raiz às condições históricas em que prosperou o idealismo. E o que propôs foi um movimento prático para transformar a realidade histórica geradora desse modo de pensar, juntamente com um movimento teórico que representasse a negação, no pensamento, dessas bases históricas. Esse o sentido da crítica à economia política do capitalismo.

Esse movimento histórico-crítico tem seu *momento prático* na luta dos trabalhadores, expropriados de sua essência humana pelo capitalismo, para reverterem essa situação, revolucionando a estrutura econômica, social e política que os mantém em privação; e seu *momento teórico* na reflexão sobre essa prática, gerando um novo modo de pensar que permita captar a verdade dessas relações sociais mantidas ocultas pelo pensamento dominante.

Feita essa precisão, é possível estabelecer, com Korsch, o *significado dialético* da continuidade dialética. A filosofia clássica alemã, que tem seu ponto culminante em Hegel, coincide também com a culminância do movimento revolucionário da burguesia. E o novo modo de pensar, de que a crítica da economia política feita por Marx é o início, representa a tomada de consciência da classe dos trabalhadores assalariados, gerado no próprio seio do modo de produção burguês. Este modo de pensar colide com o anterior. É mesmo sua antítese teórica, assim como o modo de ser do trabalhador assalariado colide com o modo de ser do proprietário dos meios de produção. Mas, assim como o resultado do conflito social não significa acabar com a sociedade ou com o homem, mas realizá-los, pela plena socialização deste e a plena humanização daquela, suprimindo a socialização abstrata do capitalismo e seu falso humanismo; assim também o resultado da crítica teórica não é a supressão da

filosofia, mas sua superação, o que significa elevá-la a um nível mais aperfeiçoado.

Ora a superação, como já tínhamos visto na imagem da espiral, recupera o superado num nível acima. Penso ser assim que a dialética, formulada por Hegel, é recuperada pelo movimento teórico iniciado por Marx e seguido, até nossos dias, pelos que baseiam sua reflexão na luta dos trabalhadores⁷. Esse movimento, no dizer de Korsch, "deve ser considerado, em sua essência, uma filosofia: ou seja, uma filosofia revolucionária, que vê sua função filosófica em assumir, em determinada esfera da realidade, isto é, ao nível filosófico, aquela luta revolucionária deflagrada simultaneamente em todos os níveis da realidade social existente até o momento, para, ao final, efetivamente superar, desta forma, juntamente com a superação de toda a realidade social, também a filosofia que pertence a esta realidade, ainda que como seu complemento a nível ideal." (Korsch, 1984, p. 30-31).⁸

Essa superação, tanto no momento de exclusão quanto no de inclusão, Marx nos fornece, de maneira muito rica e viva, no segundo *Manuscrito*, no capítulo intitulado Crítica da filosofia dialética e geral de Hegel (Marx, *Manuscritos ...*, in: Fromm, 1962, p. 157). Mas, para quem torce o nariz aos *Manuscritos*, por serem anteriores ao "corte epistemológico" que, para Althusser (1966, p. 23), ocorre entre o primeiro e o segundo Marx, um texto esclarecedor pode ser o da Introdução à crítica da economia política, onde Marx dedica um capítulo, o terceiro, exclusivamente à questão metodológica (Marx, 1982, p. 14).

Fundamentalmente, o caminho metodológico marxiano é o que estamos percorrendo neste artigo, com as determinações históricas de Marx na crítica à economia política do capitalismo. Assim, todo pensamento procura alçar-se das representações, onde o real é fragmentário e abstrato, ao conceito, máximo de concretude do real na sua riqueza de determinações. Marx: "O conceito é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação." (Id., *ibid.*, p. 14).

Nesse texto, diz Marx que a filosofia trabalha com categorias, as quais são a expressão dos conceitos.

(7) Uma das preocupações constantes de Korsch é a de convocar os teóricos socialistas para a tarefa de fazer a crítica teórica à realidade e não à crítica de Marx à realidade.

(8) Uma das preocupações constantes de Korsch é a de convocar os teóricos socialistas para a tarefa de fazer a crítica teórica à realidade e não à crítica de Marx à realidade.

Aceitando a categorização como a maneira específica do trabalho filosófico, com o qual não manifesta qualquer oposição de princípio (ao contrário do que disseram muitos epígonos quando proclamaram “a morte da filosofia”), o que Marx faz questão de acentuar é que a pretendida universalidade das categorias em si é abstrata e sua validade, sempre histórica: “... até as categorias mais abstratas - precisamente por causa de sua natureza abstrata, - apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade dessa abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites destas.” (Id., *ibid.*, p. 17).

2.5 - DA INVESTIGAÇÃO À EXPOSIÇÃO

Isso posto, vejamos de que maneira trabalhar - que, aliás, é só para isso que serve o método. Kosik lembra, como sempre apropriadamente, que Marx distinguia o *método da investigação* e o *método da exposição* (Kosik, *op. cit.*, p. 31).

Aquilo que se denomina método dialético, do qual venho tratando neste artigo num nível bastante grande de generalidade e de cujas leis e regras práticas não haverá tempo e espaço para tratar, ficando para uma próxima ocasião, esse método, já na investigação de um problema, distingue-se de qualquer outro.

O primeiro passo é a aproximação da matéria pertinente ao problema, recorrendo às fontes em que ele se manifesta, assegurando-se um pleno domínio de todo o material. Tratando-se de um trabalho teórico (como foi o da tese de doutoramento em que arrisquei as presentes considerações metodológicas), o material deve ser agrupado segundo o critério das totalidades temáticas. Ao material, assim reunido, devem ser trazidas todas as determinações históricas aplicáveis. O que não puder ser considerado a partir da situação histórica em que foi produzido é negligenciável numa investigação dialeticamente orientada. Este primeiro grau corresponde à fase de representação, onde o importante é garantir a quantidade de informações. A ele se segue a análise, ou decomposição do material, buscando-se a forma de seu desenvolvimento. A verdade de um fato não está no fato, ao contrário do que pensam os positivistas, mas na maneira como o fato se desenvolve. Da mesma maneira, uma informação, dentro de uma investigação científica, não se reduz à sua materialidade, como um *bite* de computador. Ela é também o seu desenvolvimento e isto tem a ver não só com o processo lógico de seu afloramento, mas com sua produção histórica. Na pesquisa teórica, que tende à formação de conceitos, é nesta

fase que se determinam as *categorias* aplicáveis ao assunto, sem embargo do caráter de necessidade que as de contradição e totalidade possuem na orientação dialética. E assim se chega ao terceiro grau, que coroa a pesquisa: a busca da unidade. A variedade de informações, agrupadas tematicamente, mas ainda assim múltiplas, deve confluir para a unidade. O momento da unidade não é um apagar totalitário das diferenças; mas é a demonstração da coerência interna de uma determinada forma de desenvolvimento. Graças a isso, ela se torna *explicativa*. Estes graus de pesquisa estão fartamente ilustrados na *Introdução* de Marx (1982), para a qual remeto o leitor interessado. Trata-se de texto de extrema clareza e de grande vigor. A passagem do abstrato ao concreto, no caso, por exemplo, do conceito de “população”, é ali tratada magistralmente. Também a força explicativa da unidade mais complexa, ou determinada, em relação às totalidades menos complexas, porque menos determinadas, como é o caso da anatomia do homem em face da anatomia do macaco, ali se contempla de forma cabal.

“A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*.” (Marx, 1983, p. 20). Nesta passagem do Posfácio à segunda edição de *O Capital*, em que Marx se rejubila com a compreensão que sua obra tinha encontrado mesmo por parte dos seus adversários, está a linha divisória entre a pesquisa e a exposição. No início era a confusão: *in principio erat chaos*. O ponto de partida da investigação não contém o ponto de chegada, e é por isso casual, arbitrário. Depois que a pesquisa está completa, e o pesquisador já está de posse de seus resultados, o caótico passa a ser ordenado. A “vida da matéria” a que alude Marx, e que não é senão a realidade objetiva, contraditória em si, depois da ordenação por que passa no pensamento, ou, na expressão marxiana, “espelhada idealmente”, passa a se apresentar tão tranqüilamente que chega a figurar “uma construção *a priori*”, coisa que está longe de ser.

Aqui se inicia a exposição, cujo método representa uma inversão em relação à investigação. É que na exposição o começo já contém o fim. Por isso, não é arbitrário; é necessário. “Expor”, do latim *exponere*, é “pôr para fora”, na escrita ou na fala, “aquilo que está dentro”, no pensamento. A exposição coincide, assim, com a explicitação de uma totalidade já conquistada. “A ignorância do método da explicitação dialética (fundada

sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou à subsunção do concreto sob o abstrato, ou à omissão dos termos intermédios e à construção de abstrações forçadas", diz Kosik (op. cit., p. 32). Explicitando as conquistas já realizadas, a exposição não omitirá as contradições com que a pesquisa trabalhou nem chegará a abstrações não permitidas pelo desenvolvimento da investigação. Ela reproduzirá o caminho tormentoso da captação do real. E assim será rigorosamente conforme à dialética, que "é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico." (Id., *ibid.*, p. 32).

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- CASTANHO, Sérgio E.M. **Nasce a nação**: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993. 193 p. (Tese, doutorado em Educação).
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1982.
- CORBISIER, Roland. **Formação e problema da cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC-ISEB, 1960.
- _____. **Hegel: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. **Introdução à filosofia**. Tomo 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. **Reforma ou revolução?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Responsabilidade das elites**. São Paulo: Martins, 1956.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. **La raison dans l'histoire: une introduction à la philosophie de l'histoire**. Paris: Union Générale d'Éditions, 1965.
- _____. **Princípios da filosofia do direito**. Lisboa: Guimarães, s.d.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia**. Tradução por Pedro L. Goergen. Campinas: UNICAMP, 1984. (Reprodução xerográfica).
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARCUSE, Herbert. **Soviet marxism**. Columbia, EUA: Columbia University Press, s.d.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5 v. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- SLATER, Phil. **Origem e significado da escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
FORUM DE DEBATES EDUCAÇÃO E POLÍTICA

A MODERNIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL
- O Estigma da Relação Escravocrata -

Paolo NOSELLA*

A questão da modernização tecnológica e das relações de trabalho no Brasil não pode nos levar afoita e superficialmente a estudar, de forma isolada, o tema das atuais tecnologias de ponta, sob pena de permanecer na escuma da realidade brasileira. Infelizmente as reiteradas e históricas propostas de modernização do Brasil, e os debates por elas suscitados não conseguiram mudar a arcaica estrutura social que nas profundezas ônticas da sociedade civil brasileira ainda permanece arcaica.

Com efeito, parece que as modernas tecnologias produtivas, esbarrando num certo "clima" cultural e em arcaicas relações sociais, podem abortar, deteriorando-se justamente aqueles valores e concepções próprios das tecnologias produtivas modernas. Ou seja, para citar um conhecido exemplo de fora, não foi suficiente "transplantar" fábricas automobilísticas no sul da Itália para integrar organicamente essa região atrasada ao Norte desenvolvido, pois ocorreu que a arcaica dominação "mafiosa" produziu naquela sociedade civil um clima cultural e determinadas relações sociais que rejeitaram o moderno espírito industrialista, mesmo utilizando suas máquinas e seus produtos.

Nossa hipótese é que no Brasil o estigma da relação escravocrata, ainda presente, se opõe e funciona como elemento abortivo do moderno espírito industrialista. Ou seja: a oposição entre a essência histórica decorrente do trabalho escravo e a essência histórica decorrente do trabalho industrial moderno continua aberta e impede a viabilização de uma sociedade organicamente industrial.

1ª PARTE: A NÃO ORGANICIDADE ESCOLAR

A idéia da "organicidade" ou de "orgânico" remete à noção de vida e de organização ao mesmo tempo. Diz

respeito à grande multiplicidade de elementos interdependentes e organizados que, no conjunto, produzem uma unidade autônoma e um valor em si: a vida. Pensadores como Antonio Gramsci utilizam a categoria de "organicidade" para conceituar as instituições sociais e culturais, entendendo que os elementos (moléculas) que compõem uma instituição, como por exemplo a Escola, interagem entre si, "se compenetrando organicamente", formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo

No Brasil, funcionam cerca de 215.000 escolas. São quase 30 milhões de matriculas, um quinto da população brasileira.

Todo dia, as crianças, os adolescentes e os jovens brasileiros pegam seus livros e cadernos e se dirigem às escolas. Os menores, freqüentemente, são acompanhados pelas mães, que os recomendam aos professores: "Minha filha já sabe escrever". Só falta ler! "Esse é malandro; não tem medo nem de mim e nem de seu pai. Se precisar, pode castigá-lo"; "Qualquer coisa, mande bilhete para casa, porque ele esquece os recados" etc. Há muita preocupação nessas recomendações. Há também autoritarismo. Mas os professores percebem que há, sobretudo, muito amor. O filho de seis ou sete anos, que os pais levam à escola e entregam nas mãos de mestres que nem conhecem, é, na verdade, a maior riqueza das gerações adultas. O país inteiro, desde o amanhecer, pulsa de uma vitalidade cheia de conteúdo educativo e criativo: "Quero aprender a ler para trabalhar, preencher ficha"; "Para ser médico"; "Engenheiro", "Professora" dizem milhões de crianças e jovens às suas professoras. As moléculas sociais mais novas, mais promissoras e, portanto, mais

(*) Palestra proferida pelo prof. Dr. Paolo Nosella no I Forum de Debates Educação e Política, promovido pela Faculdade de Educação da PUCCAMP, Núcleo de Educação e C. A. F. E. - Outubro 1992).

preciosas da nação brasileira, dirigindo-se às escolas, concretizam a vontade coletiva nacional, que aspira à cultura, à competência, à laboriosidade e à responsabilidade. Assim, a nova geração representa e atua de fato nosso desejo de sermos um país civilizado, feliz, culto e autônomo.

Todo início de aulas é um grande espetáculo. As 215 mil escolas acolhem os pequenos e jovens cidadãos. Abrem suas portas, oferecem suas salas, mesas, cadeiras, pátios, bibliotecas, laboratórios etc. Apresentam seus professores e organizam os serviços educacionais.

Naturalmente, oferecem o que podem, o que possuem, o que reberam. Observamos mais de perto essas escolas. Algumas são luminosas, espaçosas. Seus professores, preparados, estão a postos. Talvez não existam muitíssimas escolas assim equipadas, mas seria falso e injusto dizer que muitas delas não possuem condições de formar seus alunos. Há, depois, um segundo grupo de escolas - talvez a maioria - que oferecem a seus alunos muito mais do que elas próprias recebem. Pela dedicação e tenacidade de seus quadros administrativos e de seus professores, são verdadeiras trincheiras de luta em favor da educação, à revelia da sociedade e dos governos. Seus professores confeccionam material didático, criam metodologias de ensino, compram papel e tiram cópias xerox freqüentemente com dinheiro do próprio bolso. As casas desses professores, por vezes, parecem laboratórios didáticos: desde recortar as letras do alfabeto em papelão colorido até utilizar os micros, os telefones e as bibliotecas "particulares" a serviço da escola. Funcionários, técnicos, docentes dessas escolas arregaçam as magas e cumprem funções que, muitas vezes, extrapolam suas obrigações funcionais. São inúmeros gastos e iniciativas invisíveis aos olhos de muitos, que elegeram o funcionário público como bode expiatório de um país de pobres e mal governado. Infelizmente, há também em terceiro grande conjunto de escolas, da rede pública e privada, as quais praticamente não encontram condições de lutarem favor da educação. Seus professores, funcionários e alunos arrastam-se vencidos pelo cansaço, desenganados pelas repetidas mentiras dos Governos e dos donos de escola, assustados pela violência. Os integrantes do funcionalismo esperam apenas por uma oportunidade dos alunos nessas escolas (quase sempre de periferia) se parece com uma invasão, um verdadeiro assalto que agride a instituição física, técnica e moralmente debilitada. De um lado se vê um triste prédio, sujo, rebentado, insuficiente. Faltam salas de aula; as cadeiras quebra-

das e amontoadas. Os serviços são precários, os professores desvalorizados e desanimados. Quatro ou cinco turnos se atropelam e desafiam o ritmo natural da jornada de trabalho. De outro lado, observa-se uma imensa turma de crianças e adolescentes mal amados, sem lar, sem rumo na vida, agressivos, com fome e freqüentemente doentes. O choque é terrível e destrutivo. Há muitas vítimas, muitas desistências morais e muitos professores literalmente acabam por abandonar a escola.

No seu conjunto, a escola brasileira hoje (como ontem) é o retrato do próprio Brasil: reproduz o melhor da nossa tradição educacional, marcada pelos pioneiros da Educação e levada em frente por bravos educadores que, mais recentemente, criaram heróicas Associações de resistência, mas, ao mesmo tempo, reflete o descaso e a incompetência dos nossos dirigentes, filhotes de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não trabalho moderno. Em suma, por um sistema produtivo que é uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais.

A triste presença da relação escravocrata se reflete no interior do próprio sistema educacional desagregando a Escola, molecularmente, como mórbida infecção alastrada num organismo. O extenuante trabalho dos educadores, na maioria das vezes, mais se parece com uma dura labuta em que o tremendo esforço e o desgaste subjetivo produzem um precário resultado efetivo: os professores ministram inúmeras aulas (até ou mais que 40 por semana) correndo de escola em escola no ensino de 1º e 2º graus; de outro lado, observam-se pequenos grupos de professores-funcionários que colecionam empregos e aponsen-tadorias precoces ou que ministram pouquíssimas aulas forjando pesquisas cujo esforço se reduz burocraticamente ao momento inicial do projeto e ao momento do envio do relatório final.

O estigma do não-trabalho manifesta-se também, e muito gravemente, na relação didático-administrativa do Estado com a rede escolar em geral: ineficiente e cartorial do ponto de vista qualitativo. Enquanto o industrialismo conseguiu disciplinar o horário de seus trabalhadores de forma que jamais a máquina fique desprovida de um operador competente, o Estado não conseguiu fazer que a "cátedra" na sala de aula fique sem professor qualificado: professores leigos ou mal formados ocupam essas arcaicas e pobres "cátedras" que, freqüentemente, ficam mesmo sem professor algum.

A desvalorização da carreira do magistério é um fato que se contrapõe à retórica dos discursos políticos

sobre educação como prioridade nacional. Os cursos de formação de professores são extremamente pobres e a remuneração dos profissionais beira às vezes o ridículo. Os equipamentos e o espaço escolar, a distribuição do tempo e o currículo efetivo evidenciam que os verdadeiros princípios pedagógicos de nossas escolas são de fato o irracionalismo e o assistencialismo. A regional, eficiente, moderna e democrática produção da escolarização ainda está no ostracismo. Por isso, continuam elevadíssimas as taxas dos que nunca tiveram acesso à escola, dos alunos repententes e que se "evadem" da escola. Ou seja, a Escola de fato não atende à demanda popular por educação em busca do exercício pleno da cidadania.

O estigma do arcaísmo produtivo se aninhou também em certo número de estudantes, docentes e funcionários "seduzidos - como diz o Prof. Joel Martins - pela segurança grupal do corporativismo sectário e pelos 'lucros fáceis' do carreirismo individualista em detrimento da função universal das instituições criadas pelo bem comum".

Tudo isso comprova que a Escola reflete uma relação produtiva fortemente marcada por uma componente exclusivista burocrática, arcaica e assistencialista.

Obviamente, essas e outras discrepâncias existentes no sistema educacional refletem, por sua vez, uma forma geral produtiva profundamente inorgânica.

De fato, sabe-se que a Escola, a rua, a praça, a família, a fábrica, o bairro, a periferia e o centro urbano são realidades que se compenetraram. O ambiente que o aluno encontra ao sair da escola é a continuação desta. O aluno da Escola pública brasileira, ou seja, a maioria da nação brasileira, sai da Escola e se joga pelas ruas das nossas cidades, onde sua aprendizagem continua quase sempre em formas didáticas mais interessantes do que as utilizadas nas salas de aula. Normalmente, a aprendizagem, a nível de valores, que ocorre na rua e na família deveria continuar, sob novas formas didáticas, a mesma aprendizagem oferecida pela escola. Mas assim não é. Vejamos apenas o exemplo de uma redação. Tema: o meu sonho (maio de 1992, 4ª série do 1º grau, numa cidade média do interior de São Paulo). Um aluno pede esclarecimentos: "É um sonho de olhos abertos ou de olhos fechados?" - "De olhos abertos - responde a professora - algo você gostaria muito de realizar, de ser". Eis a redação: "Num sonho que eu tive eu queria ser o maior traficante de maconha e torpesente. Eu ia agir na zona sul de São Paulo. Tudo o bairro da zona sul de São paulo vai ficar maconhado. Depois a América do Sul inteira, nem um polisia vai me pegar. Eu sou o rei da máfia. fim."

Sem dúvidas é uma brincadeira, uma fantasia. Mas também as brincadeiras e as fantasias são "realidades históricas".

Qual seria o provável conteúdo da redação de um aluno de 4ª série, que ao sair de uma Escola particular, rapidamente entra num carro, corre para um bairro de classe média/alta, abre o portão de casa pelo controle remoto e liga a televisão enquanto aguarda o almoço? Com certeza os heróis e as fantasias desse aluno seriam o super-homem e o bat-man.

Estamos portanto diante de uma profunda ruptura histórica que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional: de um lado os reis da marginalidade, de outro os reis da velha ordem.

Entretanto, organicidade não significa, necessariamente, homogeneidade social. As cidades do Brasil, mais ou menos até a década de '30', assim se estruturavam: ao redor da praça da Matriz, as casas das famílias mais abastadas ocupavam as quadras mais próximas e as casas mais simples se localizavam gradativamente nas quadras mais afastadas; as últimas casas formavam os subúrbios, atrás dos quais havia uma série de sítios e de chácaras. Na praça da Matriz erguia-se o Grupo Escolar público, central, sólido, que oferecia as primeiras 4 séries de escolaridade. Era o antigo ensino primário. Não existiam, quase, escolas particulares de ensino primário. Portanto, no Grupo Escolar da cidade entravam todas as crianças, isto é, as mais ricas junto com as mais pobres.

Em outras palavras, havia uma certa organicidade "ético-cultural" entre o Grupo Escolar e a cidade, sem que isso representasse homogeneidade econômica. A pobreza dos subúrbios e das famílias que trabalhavam nos sítios ou nas chácaras se misturava no Grupo Escolar e na vida urbana com a riqueza das famílias do centro: o Grupo Escolar público exercia certa função integradora e democrática até o ginásio. Isso podia ocorrer porque um núcleo de valores morais e culturais cimentava a própria cidade como um todo. Festas, organizações sociais, distribuição dos empregos e assistência básica cimentava esse todo. Fortes diferenças havia, mas o núcleo unitário de valores ético-culturais não permitia ainda que elas se constituíssem em ruptura definitiva da organicidade social.

A ruptura - a meu modo de ver - se radicalizou com o advento de um industrialismo "de marca americana" tardio, desorgânico, destrutivo e violento que veio a formar a periferia. Esta tomou características sociais totalmente diferentes das que qualificavam os antigos

subúrbios e os distritos. A atual relação antagônica e destrutiva entre a periferia e o centro urbano, tecnicamente viabilizados pelos ônibus e pelos elevadores, expressa a quebra radical do antigo vínculo de organicidade urbana. O reflexo mais significativo dessa ruptura foi justamente o aparecer e o alastrar-se do sub-sistema educacional particular em nível das primeiras 4 séries do 1º grau, paralelo e antagônico ao sistema educacional público de 1º grau.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, nas seis últimas décadas, o Brasil perdeu a única escola relativamente orgânica que possuía: o grupo escolar. Trata-se de uma constatação que não pode levar o pedagogo ao saudosismo, pois a crise da escola tradicional é consequência da morte da sociedade tradicional, ocorrida (particularmente no Brasil) pelo transplante inorgânico da indústria "de marca americana" na década de '30. A busca apressada e superficial de alternativas pedagógicas profissionalizantes testemunha a consciência da "morte" da escola tradicional, mas ao mesmo tempo evidencia a incapacidade de se fazer uma análise radical do fenômeno da crise escolar e a ineficiência das alternativas pedagógicas propostas desde os anos 30. De fato, o foco essencial da crise escolar se localiza no nível das formas de produção (ou de não-produção), pois o trabalho é de qualquer forma o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da Escola. A Escola que vai mal, por ser fortemente improdutiva, evidencia a presença de números e graves focos de não-trabalho no seio da própria sociedade civil. Ou seja, no tecido produtivo brasileiro, as marcas arcaicas da produção colonial e escravocrata barram a difusão de um industrialismo orgânico, democrático, moderno; "original" diria Gramsci.

2ª PARTE: A NÃO ORGANICIDADE PRODUTIVA

Antes de esboçarmos qualquer proposta de projeto pedagógico, portanto, é importante repensar a natureza específica da forma produtiva no Brasil.

Permitam-me algumas recordações pessoais. Como Macunaíma, eu também fui parido no Brasil já adulto, exatamente, há 25 anos. Desembarquei no porto de Tubarão, em Vitória do Espírito do Santo. Como esquecer aquela primeira impressão? O esplendor e a limpeza da natureza contrastavam em geral com a feiura das coisas feitas pelos homens. Tudo seria bonito se os homens não tivessem posto suas mãos, pensava eu. Não sou rousseauiano, mas jamais esquecerei o monstruoso porto de Tubarão agredido a esplêndida orla marítima capixaba, nem a sujeira daquelas ruas

do centro da cidade, na proximidade da Alfândega; nem os refrigeradores de ar condicionado que do alto dos prédios pingavam, vulgares e impunes, suas gotas imundas na camisa branca do pedestre. Tudo parecia feito de qualquer jeito, sem cautela, sem precisão, atropelando as coisas e as pessoas, expressão de um industrialismo grosseiro e a qualquer custo.

Todo mundo trabalhava muito, sem uma pausa nas horas quentíssimas da "siesta". Muitos estudavam de noite, mas sempre de qualquer jeito. Normalmente a jornada de trabalho era de três períodos. "Estudar" de noite significava freqüentar as aulas,... mas, quando, então, os alunos estudavam mesmo? A pergunta parecia estranha, porque na verdade a resposta era: nunca! De fato, os jovens "estudavam" de noite e trabalhavam de dia. Em 1916, Gramsci escrevia: "A Escola, quando funciona com seriedade, não deixa tempo para a oficina e vice-versa". (Gramsci, C.T., 227)

As pessoas mais simples impressionavam-se porque, em geral, trabalhavam demais, de sol a sol, carregando nas costas pesados fardos de mercadoria, batendo ininterruptamente a enxada contra a terra. Aos domingos, inclusive, construíam "puxados" no fundo do lote, amassando cal, cimento, areia e empilhando tijolos ou blocos "baianos". Mas, todo aquele trabalho, em geral, tinha a forte marca de labuta: era penoso e mal organizado, pouco equipado, pouco preciso, com resultados imperfeitos. De certa forma, objetivamente, era marcado pelo estigma do não-trabalho escravo, que se caracteriza pelo enorme sacrifício subjetivo e por um escasso resultado objetivo, orgânico e universal. A precisão, o acabamento, a durabilidade eram tênues, quase inexistentes. As mercadorias eram jogadas de qualquer jeito nas lojas, nas ruas. Mais tarde, ao ler o delicioso livro de INA Von Binzer, "Os meus romanos - alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil", escrito em 1881, (Ed. Paz e Terra) constatava eu alguma semelhança entre as impressões registradas por essa autora e as minhas. Diz ela: "O pórtico, em frente ao 'logis' imperial (em São João del Rei), estava iluminado por uma fileira de lamaprinhas que fariam boa figura se todas estivessem acesas; mas algumas falharam e essa linha de luzes interrompidas prejudicava o conjunto. Parece-me às vezes - continua a Professorinha alemã - que o brasileiro com toda sua predileção pelo 'show' não acha prazer em se esforçar por realizar uma obra mais bem acabada, como se isso contrariasse suas inclinações; no entanto, em geral não é preciso um trabalho excessivo para conseguir-se um serviço mais perfeito". (p.44)

Pessoalmente, não concordo com a referência de Ina a um abstrato "brasileiro" fora isso, porém, sua observação é digna de reflexão.

Também não esquecerei a triste sensação de desperdício de mão-de-obra causada pela infinidade de meninos, jovens e homens, vendendo qualquer coisa, nos arredores rodoviárias desse País. Quanta pena suscitava (e suscita) aquele senhor (ou senhora) que ficava o dia inteiro distribuindo pedaços de papel higiênico nos banheiros públicos, sentada atrás de uma mesinha sobre a qual há uma caixinha suja de papelão coroadada de ínfimas notas de dinheiro! Quanta vergonha passava eu vendo os caminhões de bóias frias dirigindo-se aos campos de cana-de-açúcar, de manhã cedo! E a máquina de cortar cana existe! Cenas como essas guardam viva semelhança com outras descritas há quase um século pela citada Professorinha alemã: "Há (na casa grande) um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predelição pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom-cinza ou de certo sempre o foi). E isso se parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso, o menino deve servir o café. Mas mesmo tomando-se essa bebida, quatro vezes ao dia, não se pode considerar um serviço dessa espécie como ocupação suficiente para o dia inteiro, não se podendo prever até que ponto de virtuosismo chegará essa criaturinha amarelada se empregar a metade de suas horas vagas aperfeiçoando as cambalhotas. (...) As damas, envoltas em vestidos, embalavam-se nas redes fazendo-se abanar por interessantes negrinhos vestidos de vermelho e branco..." (Binzer, Ina Von, *ibidem*, p.19)

E, mais adiante, continua ainda nossa autora do final do século passado: "o brasileiro (senhor), menos culto, despreza o trabalho e o trabalhador. Ele próprio não se dedica ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores. Como esperar que o criado em animalesca ignorância, mas dentro dessa ordem de idéias, seja capaz de adquirir outras por si, formando sua própria filosofia?" (Binzer, Ina Von, *ibidem*, p.122).

Voltando a 1968 e às minhas recordações de jovem professor italiano, como esquecer os meninos dos colégios mais ricos (Colégio Padre Anchieta de Cachoeiro de Itapemerim), onde ministrava aulas de francês? Eram ótimos, generosos, inteligentes, bonitos, tudo faziam para agradar. Não conseguiam, porém, carregar umas cadeiras de uma sala para outra.

Para isso - diziam - tinha os empregados ou os meninos pobres do internato, vindos do campo para ganhar seus estudos trabalhando. Impressionava-se, também, o número de empregados domésticos. Havia nas casas ricas máquinas de lavar roupa praticamente ociosas, pois era mais "prático" a utilização da empregada, ou seja, essas máquinas estavam lá apenas como símbolos industriais do bem estar da família.

Entretanto, o estigma do-trabalho escravo, isto é, essa forma arcaica de trabalho (que nega a essência do trabalho industrial moderno), não era universal. Viajava eu muito pelo Brasil: da Ilha de Marajó ao Rio Grande do Sul. Quanta diferença, por exemplo, entre as cidades de Caxias do Sul ou de Joinville e as de Vitória da Conquistada ou de Terezinha do Piauí! O clima geral das duas primeiras cidades me surpreendia: um razoável espírito industrialista, difuso, impregnava o ambiente geral. Ou seja, enquanto em Caxias do Sul e em Joinville o espírito industrial começava a se tornar uma força orgânica daquelas sociedades, se estendendo à praça e influenciando as ruas, os lares, as escolas, nas demais cidades, a precisão, a objetividade e a racionalidade industrial ficavam enclausuradas (sitiadas) em recintos fechados (poucas pelas fábricas, algum escritório de planejamento, algumas lojas importantes, algumas instituições culturais "modelo").

Nas cidades do não-trabalho industrial (ou "do silêncio" dizia Gramsci) o clima de racionalidade, precisão e objetividade ficava inclausurado nesses poucos espaços "modelo", como o misticismo que não ultrapassa os muros do mosteiro: nas ruas, nas praças, nos lares da grande maioria, o homem mergulava no caos da favela. Ou a fábrica moderna eliminará a favela - pensava eu - ou a favela invadirá a fábrica.

Jamais esquecerei, ainda, aquelas maravilhosas mangas em Salvador, fáceis e baratas, nem aqueles cajus tenros e doces. O camponês, descalço e mal vestido, carregava na cabeça imensas cestas daqueles frutos do "paraíso". Pelas expressões das pessoas da cidade, aqueles frutos pareciam vindos espontaneamente de uma natureza "pura e fartas", pois o homem do campo era também considerado um "puro e farta" elemento da natureza. Ao contrário, aquelas frutas eram raros exemplos entre milhares e milhares sem valor comercial. Eu lembrava minha mãe alongando seus dedos temerosos para tocar daquela fruta, perguntando deslumbrada: "posso tocar?".

Em geral, o homem urbano das cidades industriais valoriza mais os frutos da terra, enquanto o homem urbano das cidades do "não-trabalho industrial" encara o

trabalho do campo com desdém, como algo privado de valor. Ainda Gramsci me ajuda na reflexão: "Nesse tipo de cidade ("as do silêncio") existe, entre todos os grupos sociais, uma unidade ideológica contra o campo, unidade que acaba por englobar até os núcleos mais modernos, pela função civil, que obviamente aí existem: há ódio e desprezo contra o "villano" (caipira, camponês), um frente única implícita contra as reivindicações do campo que, se alcançadas, tornariam impossível a existência desse tipo de cidade" (Gramsci, caderno 19, p. 2.036).

Os imensos, "infinitos" latifúndios do Brasil, considerados produtivos por criarem algum gado solto, chocariam qualquer espírito industrialista moderno, mas não chocam a unidade ideológica urbana das cidades movidas a comércio e a funcionalismo público. Para esse tipo de sociedade civil urbana, o mundo místico e hostil do campo pode ser assistido, politicamente controlado, folcloricamente "valorizado", jamais organicamente articulada à cidade num único processo produtivo-industrial e cultural.

"Por isso o Senhor veio ao Brasil?", era a pergunta que mais frequentemente se me fazia. Com certeza, alguma coisa me atraía e aqui me segurava. Entre elas, o espaço, os horizontes vastos, imensos. Talvez, pensava, ficando aqui eu perca em tempo, em história, mas muito ganharei em espaço, em horizontes.

Entretanto, os amplos espaços do Brasil contrastavam com os "dormitórios" amontoados nas periferias urbanas. Mesmo nos loteamentos novos para o trabalhador destinavam-se lotes de 5 por 10 metros onde se construíam "casas populares" oficialmente aprovadas. É a reprodução do antigo legado histórico: Casa Grande e Senzala. Nas memórias dos primeiros emigrantes europeus se lê que uma importante promessa que os motivava a embarcar nos navios dizendo "addio" (Adeus) à Europa era a casa e a terra própria. No Brasil - contavam-lhes - não há problema de espaço, as casas e a terra são baratas e grandes; toda família receberá sua própria casa. Mas assim, como os escravos, os imigrantes também vinham amontoados nos navios e suas famílias eram entulhadas em barracões de palha. Escravos, imigrantes, operários: não há "espaço" para eles no Brasil dos imensos horizontes.

E o que dizer dos espaços públicos? Delegacias, Câmaras Municipais, Escolas Públicas, Postos de Saúde? Nesses espaços respira-se uma atmosfera arcaica, de algo que sobrou; cuida-se deles como se fossem a parte menos nobre da casa, uma espécie de arquivo morto. Obviamente, o sopro do industrialismo moder-

no, original, orgânico e democrático não arejava esses espaços, onde os problemas são burocraticamente encaminhados, porque sua solução efetiva acontece mesmo na "Casa Grande", na casa do Coronel (ou da Dinda), onde as relações mais arcaicas de propriedade e de poder fervem e acontecem. Tudo isso mostrava que o Estado Brasileiro não havia alcançado ainda o nível de laicidade exigido pelas modernas formas de produção e de política: "Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões sul americanas uma situação do tipo Kulturkampf e tipo Dreyfus, isto é, uma situação no qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação à política laica do Estado moderno dos interesses da influência clerical e militarista". (Gramsci, Cad. 12, p. 1529).

Ora, a industrialização moderna, para não abortar, requer um ambiente cultural geral em que o Estado seja efetivamente libertado de mãos não produtivas ou arcaicamente produtivas, mãos de escravocratas, violentas, especuladoras e gananciosas. O Estado liberal, no seu sentido historicamente original parecia-me ainda um horizonte nebuloso, confuso no Brasil. Frequentemente era entendido apenas como um liberalismo alfandegário ou político, esquecendo que seu sentido mais fundamental consiste na "livre iniciativa e no individualismo econômico que alcança com meios próprios, como ' sociedade civil ', através do mesmo desenvolvimento histórico, o regime da concentração industrial e do monopólio" (Gramsci, cad. 22, p. 2157)

Após os anos 30, o industrialismo arcaico, "de marca americana", implantado no Brasil, cravou suas unhas de forma arrogante num Estado contrareformista que de antemão lhe ofereceu meios que ele (o industrialismo) não produzira: matéria prima, mão de obra, solo, condições legais, proteção jurídico-militar, facilidades empréstimos e isenções fiscais etc... Esses elementos deram ao nosso industrialismo a performance estranha de um processo produtivo que mescla uma essência arcaica com formas modernas.

O salário mínimo, protegido e legitimado pelo Estado, o F.G.T., a repressão aos movimentos sociais e sindicais transformaram o nosso operário num escravo, revestido de macacão moderno. De fato, a essência do ser humano escravo é a absoluta impossibilidade de se proteger como homem livre e cidadão autônomo. O operário moderno, como diz Ford, deve poder pensar no futuro numa perspectiva de crescimento individual objetivo, deve poder nos feriados levar sua família para contemplar a beleza da natureza, descansar e "louvar a Deus". Ora, o peão brasileiro que contrói Itaipu e a

ponte Rio-Niterói e que mora nas favelas nem sequer consegue atender às necessidades mínimas de sua existência e de sua família; percebe portanto seu futuro na mesma perspectiva de como o percebia o escravo.

Em suma, o mundo produtivo no Brasil é uma estranha e instável síncrese do trabalho escravo com elementos do industrialismo moderno: duas essências históricas diferentes e contraditórias que formam uma espécie de Frankenstein social. De fato, consegue-se aqui justapor o espírito industrialista ao contrareformismo jesuítico; um Estado burocrático, corporativista e parasitário às multinacionais e à livre iniciativa; um latifúndio e um coronelismo pré-industriais à tecnologia de ponta e aos centros científicos de excelência; baixíssimos salários e um imenso (e deforme) “trabalho informal” a excelentes executivos e a técnicos competentes. Por isso afirmamos que a forma geral de produção brasileira se caracteriza pela sobreposição inorgânica de um industrialismo “de marca americana” no velho tecido do trabalho escravo que ainda persiste e teima em não morrer. O resultado é um quadro produtivo geral com ilhas de máxima concentração de industrialismo destrutivo e vastas zonas de formas produtivas arcaicas.

3ª PARTE: “ENCONTRAR UM SISTEMA DE VIDA “ORIGINAL” E NÃO DE MARCA AMERICANA”

1. PRIORIDADE À PRODUÇÃO INDUSTRIAL ‘ORIGINAL’

Para se pensar com seriedade uma escola orgânica e unitária é necessário, antes de mais nada, que os corações e as mentes críticas do Brasil concordem que uma cultura e uma escola unitárias só podem ser pensadas no sólido terreno da produção. Nem precisávamos do fracasso do leste Europeu para saber disso. Já nos anos '20 Gramsci alertava os militantes socialistas que os sonhos revolucionários devem enraizar-se na produção; caso contrário estariam se encaminhando para a frustração, para o caos social, para o desemprego e para a fome: “se não lançarmos as bases do processo revolucionário na intimidade da vida produtiva, a revolução ficará um estéril apelo à vontade, um mito nebuloso, uma falaciosa ilusão e o caos, a desordem, o desemprego e a fome engolirão e esmagarão as melhores e mais vigorosas energias proletárias”. (O.N. 1920).

Hoje, mais do que ontem, essa advertência de Gramsci revela o forte sabor profético que efetivamente possuía nos anos '20.

O mito da tecnologia fácil e milagrosa infelizmente facilitou o esquecimento ou a secundarização do problema da produção. Esta, pensávamos, ocorreria automática e inevitavelmente. O processo produtivo, supunha-se, seria algo mecânico, “inevitável”, isto é, algo que não precisaria ser educado, orientado. A tecnologia produtiva, como mítica máquina, funcionaria automaticamente. A produção era categoria e tarefa da direita; a nossa única bandeira era a “reivindicação”. De fato, não é bem assim.

Produzir é fundamental; mas resta a pergunta: como produzir? A resposta é: de forma industrial moderna. Também quanto a isso a mente e os corações se omitiram. Não estudaram com carinho e criatividade o industrialismo, abordando-o em geral numa posição defensiva e reativa, num espírito contrareformista e rousseauiano. Deixamos de criar assim as condições espirituais que forjam propostas originais e modernas de produção. O industrialismo foi encarado freqüentemente como um mero sinônimo de capitalismo, uma mera variação de nomenclatura. “Plus trabalho” e “mais valia” foram considerados sinônimos. Muitas dissertações de mestrado revelam perfeitamente esse equívoco: quando os operários da indústria, geralmente peões que imigraram do interior para a cidade, falam sobre a exploração nas fábricas, consideramos tais depoimentos um precioso e crítico bom senso, um núcleo sadio da filosofia da Práxis; quando, entretanto, esses mesmos operários reconhecem que a fábrica constituiu uma virada para melhor em sua vida, então o jovem pesquisador marxista explica o “engano mental do trabalhador” recorrendo à influência perversa da ideologia da classe dominante.

Na verdade, o “peão” ao mesmo tempo critica e defende a fábrica, como o demonstram inúmeros depoimentos e cartas de migrantes que foram trabalhar nas fábricas. Eis alguns:

“Meus estimados pai e mãe a sua bença. Estou cum Deus e a Virge Maria me protegendu e sei que eles tão aí também. A minha saudade é bem maió ques voces podi pensá e tô trabaiano muito. Pai logo mandu um dinheiro pra você i mãe pode voceis vim praca, vendu casa, aqui é mais mió pra gente. Nois trabaia em 3 turnu, é duro mais a gente recebe o dinheiro direitinho e compra o qui quisé e precisa na cuperativa da fábrica i remediou se precisá na fábrica i só pagá nu pagamentu i é descontadu na foia vem tudo escritu. Mais tem coisas ruim que o povu daqui é desconfiadu da gente e tudo mal feito é a gente cupadu é difícil mode nois pegá mizade

mais vô levandu. Tô misforçando mode cumprá um rádio e mandá dinheiru mode voces vim...”

“No começo quando chegamos foi muito difícil. Um dia pedi ao vendeiro da esquina que me vendesse um quilo de açúcar fiado e ele me perguntou: quem é seu fiador? Imagine só! Neste dia senti saudades daí. Passei por uns apuros, mas agora a famácia vai bem. A gente consegue vender 400 contos todos os dias e com este dinheiro dá pra manter e estoque e as despesas. Acho aqui um paraíso. Bem diferente que aí no interior. É certo que aí todo mundo conhece a gente, mas aqui é outra coisa. Tem mais facilidade para a gente ter as coisas. Eu comprei uma máquina de costura novinha em folha nas Lojas Irani. Dei a entrada e vou pagar em prestações, um puquinho por mês”.

“Minha escola foi a Nitro Química, pois cursei apenas até o 2º ano do primário. Trabalhei na fábrica durante 33 anos. Sofri muito pois o serviço era bem ruim (...) Eu não tenho queixa da Nitro Química. Ela me ajudou a criar meus filhos. Eles ficavam no berçário e eram bem cuidados. (...) Foi por causa da greve de 1957 que eles não puderam ficar mais lá. Meu marido foi grevista e aí...Meu filho mais velho se formou engenheiro e voltou para trabalhar na Nitro. Meu filho mais novo só fez o SENAI.(...) A Nitro me ajudou muito e não posso reclamar dela. Ela deu berçário, clube e ajudou meus filhos estudarem”.

“Eu sabia que a fábrica não era o lugar ideal para se trabalhar. Os chefes eram bem carrascos e o horário era rígido e a fábrica perigosa. às vezes eu me cansava, mas pensava: ainda bem que tem a fábrica para a gente trabalhar”. (trechos extraídos de uma pesquisa em andamento de Antonia Sarah Aziz Rocha).

Sem dúvida, depoimentos semelhantes, essencialmente idênticos, ouvia Gramsci, nos anos 20 e 30, em Turim, dos operários imigrantes do interior e do sul da Itália. Traduzindo ele, teoricamente, essa aparente contradição entre a defesa e a rejeição da fábrica, escreve o magistral caderno 22, “Americanismo e Fordismo”, que é justamente um resgate da essência histórica do industrialismo. Para esse industrialismo transcende os estreitamentos limites do capitalismo, é o herdeiro legítimo da primeira integração histórica entre a ciência e a natureza, realizada pelos homens do Renascimento.

Contudo, para Gramsci e para nós, após reconhecermos a positividade essencial do industrialismo, ainda permanece a pergunta: de que forma concreta o industrialismo pode ser realizado? Quem levará adiante esse projeto histórico? Em 1929 Gramsci dava a essas

perguntas a velha e tradicional resposta, de sabor burocrático, estático, utilizando a nomenclatura oficial do Partido Comunista: “Não se pode esperar a reconstrução pelos estratos ‘condenados’ e sim pela classe que cria as bases materiais dessa nova ordem e que deve encontrar o sistema de vida para transformar em ‘liberdade o que hoje é necessidade’.” Bastou, em 1931, sentir ele na pele a hipocrisia do estalinismo, para (em 1932) passar a limpo a mesma frase introduzindo importantíssima diferenças: “não se pode esperar a reconstrução pelos grupos sociais ‘condenados’, e sim pelos (grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento, as bases materiais dessa nova ordem: esses ‘devem’ encontrar o sistema de vida ‘original’ e não de marca americana, para transformar em ‘liberdade’ o que hoje é ‘necessidade’.”

Gramsci, em 1932, corrige - como vimos - “extra-tos” por “grupos sociais” (até aqui, talvez, nem haja muita diferença); substitui ainda “classe que cria as bases” por “grupos sociais que estão criando por necessidade e pelo próprio sofrimento as bases” (e essa mudança é tremendamente significativa) e, finalmente, acrescenta “sistema de vida ‘original’ e não de marca americana” declarando com isso que o industrialismo tal como se encaminhava na Rússia e, ‘a fortiori’, nos Estados Unidos não é o sistema de vida que o socialismo busca. Este ainda precisa encontrar uma forma “original” de produção industrial.

Procuramos nós no Brasil essa forma “original” de produção industrial? Nós, que em 1935 transplantávamos ou transferíamos dos E.E.U.U. para o Brasil fábricas inteiras lá desativadas (Ex. a Tubise Chantillon)? De fato, nos omitimos de estudar propostas originais de política industrial para o Brasil. Simplesmente nos dividimos entre os que faziam ou apoiavam o bárbaro transplante e os que rejeitavam “tout court” o industrialismo como sinônimo de capitalismo. A indústria desencadeia enormes energias: mal conduzida desequilibrada, destroi; mas bem conduzida produz a melhor liberdade que o homem conheceu na história. Agora, a direção correta a ser tomada é revisitarmos todo nosso processo de produção industrial, à luz de sua inspiração original, o Renascimento, com base nas especificidades humanas e naturais do Brasil. Espero não me tornar nacionalista, mas eu continuo apostando no Brasil, desde que nós “da esquerda” saibamos elaborar essa política de produção “original”, dando-lhe a prioridade absoluta, sem o complexo de inferioridade que nos faz “privilegiar” as políticas sociais deixando a política industrial para a direita. O Brasil hoje conta com

alguns grupos sociais que se forjaram “por necessidade e pelo próprio sofrimento” no trabalho industrial, mesmo o “de marca americana”. Com a participação desses grupos devemos elaborar um projeto de produção industrial “original”, não de marca americana, nem russa e nem japonesa, mas socialista “de marca brasileira”.

2. ANOS '90: EM BUSCA DE UM NOVO “DISCURSO”

No meu ponto de vista não considero os anos '80 perdidos. Os educadores contribuíram nessa década, com os demais segmentos da sociedade civil, na criação e consolidação de uma razoável rede de associações e sindicatos reivindicativos.

Entretanto, encontramos hoje certa dificuldade, nos anos noventa, para renovarmos o nosso discurso. Não é fácil transitar da fase economicista (egoísta-passional) para a fase ético-política (universal). Forjados por um Estado que desde o século XIV esteve em mãos de grupos particulares arcaicamente produtivos ou absolutamente improdutivos (predadores, escravocratas, militares, igreja, burocratas, populistas, especuladores), não conseguimos acreditar na possibilidade efetiva do Estado erguer a bandeira da produção industrial. Entretanto, de alguma forma, o Brasil se industrializou. Infelizmente não de forma orgânica. Os atores principais desse industrialismo “de marca americana” não acreditaram numa ciência, pesquisa e criatividade autônomas e importaram máquinas e sistemas produtivos como os navios negreiros importavam escravos.

O sindicalismo dos anos 80 tentou deslocar o eixo sujeito histórico da moderna produção para “(grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento”, as bases uma nova ordem: os trabalhadores da indústria, do campo, da intelectualidade. Tentar transferir a bandeira do industrialismo das mãos dos empresários para as mãos dos trabalhadores não foi tarefa pequena, nem foi uma tentativa totalmente frustrada. O destino da fábrica, do campo, da Escola depende dos agentes que efetivamente produzem.

Provavelmente o discurso dos anos 80 não se deu conta (nem podia) que o legado improdutivo e escravocrata atingia a sociedade civil e política como um todo: o obscuro interesse individual, o burocratismo, o corporativismo, a esperteza, o tirar proveito individual de qualquer jeito, o protecionismo individual e grupal, a improdutividade atingem a sociedade em geral. Transitar do nível puramente econômico-passional, para o nível ético-político e para os valores do universalismo produtivo deverá constituir um novo ingrediente do discurso

dos anos 90. Alguns setores sindicais já estão ensaiando esse novo discurso, outros ainda não. A efetiva conquista do Estado passa pela sua radical reforma ético-política, enraizada na produção. Sem esse vínculo orgânico, o discurso vira moralismo.

Nessa direção, é preciso deixar claro que o alicerce principal dessa reforma radical será a definição de um projeto de política industrial, moderno e “original”. Sem produção não há socialismo. A marca “socialista” deve moldar não apenas o *discurso* (ideologia), nem apenas apenas o exercício do poder (político) e sim sobretudo a própria produção, o instrumento de trabalho. Decorrente desse projeto, a ele subordinado e articulado, vem a reforma agrária. Essa reforma não pode se embasar em míticas ideológicas reivindicações políticas referentes exclusivamente à propriedade, e sim na concretude da produção industrial agrícola. Também a reforma tributária e financeira deve subordinar-se ao projeto de política industrial, separando a poupança parasitária da poupança produtiva; os investimentos especulativos dos produtivos. Finalmente, também a reforma ético-intelectual-educacional (e escolar) precisa ser viabilizada à luz do princípio educativo geral que coincide com o referido projeto de política industrial moderno e “original”. Somente nessa perspectiva pode ser encaminhada a questão educacional e o tema da Escola Unitária.

4ª PARTE: A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO

A instituição escolar, obviamente, reflete o quadro produtivo nacional. Um industrialismo tardio e inorgânico, a periferia urbana, a miséria, o arcaísmo agrícola, o parasitismo produziram o assistencialismo educacional que é a nossa grande ideologia pedagógica, pois fetichiza a miséria fazendo-nos esquecer a pergunta de Max: “quem educa o educador?” Ou seja, acostumados com a miséria, acabamos por legitimá-la esquecendo que é o trabalho o princípio pedagógico geral e que o nosso educador em última instância é a forma produtiva. O assistencialismo nos faz esquecer que é justamente o trabalho que deve ser educado no Brasil. O populacionismo e o irracionalismo são a expressão política e filosófica desse esquecimento ou dessa ideologia; ocultam uma tremenda omissão educacional. O trabalho semilivre, na sua forma geral, constitui nossa infra-estrutura, nosso reino da necessidade. É o nosso passado cristalizando o presente, é o nosso educador determinante. Ora, esse arcaico educador deve ser reeducado por uma moderna e revolucionária escola-do-traba-

lho. O estigma do trabalho escravo deve ser exorcizado pela catarse educativa. Em outras palavras: precisamos transitar do reino da necessidade para o reino da liberdade pelos reconhecimento crítico do nosso legado histórico, intervindo assim na relação determinista entre infra-estrutura e superestrutura. Essa intervenção a tão propalada revolução educacional. Ou ainda: o trabalho escravo, antigo educador, deve passar a ser educado na nova escola da liberdade industrial. Isso ocorrerá pela força da vontade política que se propõe realizar o trânsito “do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) para o momento ético-político, efetuando a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade” (Gramsci, in Bobbio, Norberto, O Consenso de Sociedade Civil, Graal Ed., p. 38).

Outra não é nossa tarefa educativa; outra não é a linha curricular mestra para toda e qualquer escola-do-trabalho, ou seja, para a Escola em geral. Cabe à Escola, de fato tornar historicamente transparente o instrumento de trabalho ou de produção utilizado historicamente no Brasil. Cabe à Escola eliminar pela crítica os instrumentos arcaicos de produção, selecionando e sobretudo criando instrumentos de produção modernos, *originais*, produtores de uma liberdade concreta e universal.

É praticamente consensual, entre os estudiosos da relação trabalho e educação, a tese que destaca a importância do elemento subjetivo na tecnologia. A qualificação do sujeito produtivo é um parâmetro essencial do próprio processo produtivo. Em outras palavras, a qualificação informal (valores, atitudes e habilidades básicas) e a qualificação formal (informações e habilidades profissionais) determinam as formas e os conteúdos tecnológicos. Pessoalmente, aliás, considero que na afirmação de tese há em geral muita timidez de nossa parte. Parece que nós, cientistas das humanas e educadores, sofremos de um certo complexo de inferioridade diante da “objetividade e avanço das tecnologias de ponta”. A tecnologia, de fato, não apenas apresenta as marcas da subjetividade humana, individual e coletiva; ela própria nada mais é do que filha de um homem historicamente determinado. A tecnologia é “a cara do homem”. Aliás, ela é o próprio homem que se dilata, se multiplica, se “industrializa” ao produzir sua existência. Nosso acanhamento em afirmar a dimensão subjetiva da tecnologia se revela também quando consideramos de forma abstrata o sujeito humano que produz tecnologia. Não podemos considerar os operadores imediatos das máquinas (operários, técnicos) isolando-os do seu con-

junto social e histórico. O homem é coletivo, é uma expressão orgânica, histórica e geograficamente determinada. Por isso é correto falar em tecnologia “americana”, “japonesa”, “alemã” e “brasileira” etc. Sem dúvida, a história, a educação repressiva do trabalhador brasileiro possibilitou o industrialismo semilivre, inorgânico e agressivas que foi aqui implantado. A questão da qualificação da força do trabalho, portanto, deve sair do limbo da dúvida, da tibieza, da incerteza que ora afirma a insignificância da qualificação da mão-de-obra, não simplifica a questão no reducionismo profissionalizante da teoria do capital humano. A qualificação da força de trabalho é uma necessidade inofismável. Na sua acepção mais ampla, se identifica com necessidade orgânica da velha geração educar a nova geração, ultrapassando o espontaneísmo, e a esfera da formação tecnicista, para situar-se no nível de um projeto educativo amplo, orgânico e historicamente definido. Ou seja, só podemos pensar na formação da força de trabalho dentro do horizonte da civilização industrial e no concreto espaço do Brasil. Qualificar moderna e concretamente a futura mão-de-obra significa formar as nossas crianças, adolescentes e jovens na produção da liberdade industrial para todos, tanto em nível da qualificação informal (atitudes fundamentais, valores, informações gerais, habilidades básicas, como a crítica, a precisão, a solidariedade, a cooperação, a criatividade, a laboriosidade, etc.) quanto a nível da qualificação formal (profissionalização, especialização, operacionalização etc.).

Ou seja, o projeto educativo também precisa ser um desdobramento do projeto de política industrial, isto é, à luz de um plano amplo, orgânico e original de produção. Trata-se de uma perspectiva que metodologicamente nos subtrai do idealismo e do materialismo determinista para nos inserir na mais genuína e crítica tradição marxista.

CONCLUSÃO

Como repensar uma cultura industrialista que lance ponte entre “cultura humanista” e o “mundo da produção?” Como transformar o fato da presença do trabalho em sala de aula (os filhos dos trabalhadores) em princípio pedagógico do currículo do ensino de 1º grau e da própria pré-escola? Como tornar o ensino de 2º grau uma escola para busca de uma “original” forma produtiva? Como fecundar o ensino profissionalizante precoce (anterior aos 18 anos), com uma visão humanista e historicista? Como orientar os cursos de Graduação e Pós-Graduação na Crítica à nossa herança produtiva arcaica e na invenção de um projeto de produção moderna e democrática?

São questões ainda abertas que devem ser respondidas por uma proposta de política educacional que recusando a política da "terra arrasada". O Brasil e seu sistema educacional constituem uma realidade desconexa, desorgânica. No seu conjunto, porém, há elementos e grupos sociais de imenso valor. Lutar por um industrialismo "original" equivale a conservar muita coisa, construir e reconstruir sem destruir.

Pode parecer estranho falar de industrialismo aos educadores. Acontece, como já falamos, que a escola é um componente orgânico da cidade e do país, integrando a fábrica, o campo, a rua, o bairro, a praça, a família, etc. Um industrialismo agressivo e desorgânico acabou por desintegrar a escola. Já vimos como. O que fazer diante desse quadro?

O bom senso sugere que os governantes reconheçam seus erros e molecularmente intervenham no sentido de revitalizar, incentivar, reconstruir esse imenso patrimônio nacional. É urgente socorrer as escolas abandonadas e semidestruídas. É preciso confortar e estimular as equipes operosas. Às vezes, um pequeno esforço redundará numa grande melhoria. Nas escolas mais abandonadas é preciso despertar, material e moralmente, a esperança e a força para o trabalho educacional. Às escolas que bravamente resistem e lutam, é preciso oferecer meios melhores para que se tornem escolas excelentes, evitando-se as intervenções traumáticas. O que é ruim deve ser mudado, mas o que é bom deve ser melhorado.

Esse é o caminho do bom senso, da construtividade, da intervenção orgânica.

Infelizmente, outro é o caminho da megalomania e da ganância eleitoreira: "essa imensa rede escolar", pensam esses governantes, "é um lixo. Deve ser esquecida, abandonada. Crie-se outra rede paralela de escolas absolutamente novas, moderníssimas". E assim nasceram os CIEPS chamados, um dia, a apagar a luz da velha rede pública. Esse raciocínio - quem sabe? - será aplicada um dia também à rede de ensino público superior: crie-se a Universidade do III Milênio, uma ou mais por Estado. Mais tarde, apague-se a luz das atuais Instituições de Ensino Superior. E por que não pensar, então, na criação de um Brasil absolutamente novo, numa ilha imaginária e utópica, que futuramente apague a luz deste nosso atual Brasil? A reconstrução realista molecular de uma nação sofrida é tarefa de Estadistas não de imaginários.

Um mesmo espírito laborioso industrialista, criativo e original, deverá transformar "molecularmente" o solo do Brasil numa rica e variada colcha de produtos agro-

industriais; deverá transformar também as cidades em organizados (e arejados) espaços para o trabalho fabril, para o estudo e os serviços, para a moradia e para o lazer dos seus habitantes.

Esse mesmo espírito de laborioso e industrialista, seu "ethos" e seu "tekinos" inspirará as escolas, espaços privilegiados para a catarse intelectual e para a qualificação informal e, posteriormente, formal de toda mão de obra.

Finalmente, o mesmo sopro de laboriosidade democrática precisa inspirar e arejar as novas equipes no poder federal, estadual e municipal: esse é o sentido exato da afirmação segundo a qual a unitariedade da Escola cresce-junto-com a unitariedade do campo, da cidade e do Estado.

Nas últimas décadas, o MEC e as Secretarias de Educação criaram e descreíram uma infinidade de programa especiais: "grupos-ginásio"; "ginásios vocacionais"; "ginásios orientados para o trabalho"; "escolas pluricurriculares"; "premens"; "escolas carentes"; "projeto de escolas noturnas"; "cefam-s"; "centros interescolares"; "escolas padrão"; "CIACs" ... São tantos! Chegam com bandas de música e retiram-se silenciosamente no fundo do palco, cavando profundas feridas na frágil organicidade do sistema.

Se efetivamente se pretende operar uma intervenção construtiva nas milhares de unidades escolares da rede pública, devem ser criadas instituições que, ao invés de formarem guetos e redes paralelas, tenham por concepção, projeto e planejamento a integração das unidades entre si e a articulação destas com o mundo da produção. Oficinas Pedagógicas à disposição dos professores de uma mesma cidade, Centros Culturais e Centros de Apoio Didático-Culturais devem ser estimulados, ampliados, porque pretendem integrar, não diferenciar. Talvez seja mais indicado projetar Centros de Integração diretamente a serviço das escolas existentes. Um Centro para cada quatro ou cinco escolas, dirigido de forma cooperativa por elas próprias, onde se ministram aulas de reforço e se organizam atividades de estudo dirigido, para os alunos mais dispostos. Os alunos encontrariam nos Centros uma verdadeira extensão de suas escolas. Aí aprenderiam a estudar, seriam orientados no uso da Biblioteca e participariam de outras atividades culturais complementares. Assim, com maior exatidão se poderá dizer que os alunos vão às aulas de manhã e que "estudam" à tarde, ou vice-versa. O regimento, a programação de atividades, a localização, a estrutura arquitetônica desses Centros deverão ser pensados e

definidos pelo Estado após ouvir as escolas a quem o Centro pertence. As universidades e as instâncias produtivo-comerciais (sindicatos e associações) podem e devem cooperar num plano dessa amplitude.

Obviamente, esses Centros de Integração têm o caráter de sugestão. Melhores propostas poderão surgir. Antes de mais nada, porém, trata-se de decidir ou por uma intervenção paralela discriminatória e desagregadora do sistema escolar público existente ou por uma intervenção orgânica e enriquecedora do mesmo.

Com certeza, estou falando do ensino e de Escolas, Não estou me referindo a imensos campos de concentração de luxo para poder prender crianças miseráveis que molestam as pessoas pelas ruas. Se o problema é este, a discussão deve ser outra. Outras, portanto, serão as medidas político-sociais a serem tomadas. Mas, nesse caso, por favor não se fale de Escola porque esta nunca foi hospital, nem prisão, nem campo de concentração disfarçados. A rede escolar pública e privada é uma

estrutura orgânica e permanente de toda sociedade livre. É, portanto, bem mais que um "cinturão de segurança social" para viabilizar o arrocho salarial e o desemprego em massa.

BIBLIOGRAFIA

- BINZER, Ina Von. **Os meus Romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**; nºs. 12, 19, 22, Einaudi Editore, 1975.
- BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **Qual Socialismo?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- NOSELLA, Paolo, **A Escola de Gramsci**, Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.

UNIVERSIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Maria de Lourdes de Albuquerque FÁVERO
Professora na Faculdade de Educação da UFRJ

"Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo (...). Em cada época, é preciso arrancar ao tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela (...). O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos estarão em segurança se o inimigo não tem cessado de vencer." (Walter Benjamin, Magia e técnica, arte e política)

Segundo a programação prevista para este Seminário, caberá a mim abordar o tema "Universidade Brasileira: história e perspectivas". Pela amplitude do assunto e de suas implicações, resolvi fazer um recorte, estabelecendo como marco o período entre a Reforma Universitária de 1968 e a proposta do Ministério da Educação, "Uma nova política para o ensino superior", encaminhada às universidades no primeiro semestre de ano. Assim, procurarei apontar alguns problemas e contradições vividos no interior dessas instituições, a partir de Reforma de 1968 até os dias atuais. Procurarei também sinalizar algumas propostas e, apesar das dificuldades, vislumbrar que perspectivas temos.

Posto isso, repito o que já afirmei em outros momentos: vive-se hoje, no país, uma fase em que presomina o pensamento segundo o qual se faz necessário salvar a razão dilacerada, desmantelada e fragmentada não só pelos 20 anos de arbítrio a que fomos submetidos durante o Governo Militar, mas também em razão dos resquícios de suas marcas que se fazem sentir até hoje. No campo da educação, por exemplo, "enfrentamos uma avalanche propagandística e intimidatória só comparável à ocorrida durante o regime de exceção" (Romano, 1991, p. 1)

Diante dessa situação, cabe-nos, participes que somos do mundo acadêmico, lutar para "superar a oposição entre a forma e o conteúdo, entre o racional e o real, e descobrir um novo movimento de pensamento que seja capaz de mergulhar no real abandonado e nele encontrar raízes e alimentos; que seja capaz de estabelecer o real com todas as suas características" (Lefebvre, 1979, p. 171). Esta é hoje uma das grandes tarefas da Universidade.

Nesse sentido, a universidade é chamada a ser o palco de discussões, de debate sobre o modo de agir do governo diante das instituições de ensino e das instituições científicas existentes na sociedade. Deve ser o lugar onde se desenvolva um processo crítico-teórico, de enfrentamento de idéias, de opiniões e de posturas, mas também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade.

Esta é uma das grandes tarefas da Universidade de que só poderá ser desempenhada por meio da pesquisa e da discussão séria, sem cair na armadilha ou do faz-de-conta.

No momento em que se vive uma generalizada crise institucional no país, em que muitas instituições da sociedade civil vivem ou estão à beira de um colapso - por não atenderem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, não assumirem ainda feições que satisfaçam às aspirações emergentes -, urge que a comunidade científica e, de modo especial, os professores universitários retomem o movimento natural do pensamento, por meio da discussão e da investigação; confrontam opiniões e pontos de vista; focalizem diferentes aspectos dos problemas referentes às suas instituições, com todos os pontos positivos e contradições.

Quando falo em discussão, tomo-a no sentido adotado por Lefebvre: "Diálogo livre e vivaz, que se move entre teses contraditórias, mas que é dirigido para o verdadeiro por um pensamento seguro e leal" (1979, p.171). Esse momento histórico que vivemos - fase de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da

(*) Comunicação apresentada ao Seminário Universidade Brasileira hoje: Perspectivas para a Puccamp, Campinas, 13 ago. 1991.

Educação - é, sem dúvida, um momento especial, cabendo à universidade, mais do que nunca, ser palco de discussões sobre questões fundamentais da educação nacional que estão a exigir reflexão e exame. Isso já vem sendo objeto de análises e propostas há cerca de três anos, por parte de setores da comunidade acadêmica e científica, mas nesse momento final de tramitação do Projeto de Lei, no Congresso, é fundamental que se examine e se pondere cada vez mais sobre o conteúdo das propostas e emendas apresentadas, procurando-se ter clareza quanto a seu significado e suas implicações brasileiras.

Se insisto nesse aspecto é por entender que a universidade deve ser o lugar onde se desenvolve um processo crítico-teórico de pensamento, idéias, opiniões, posturas e encaminhamento de propostas.

Reverendo a história da universidade no país, é fácil perceber que as medidas adotadas para domesticá-la surtiram efeito sobretudo nos períodos discricionários e autoritários, em especial no Estado Novo e nos anos de governo militar. Mas essas medidas sempre produziram reações cuja raiz era a contradição, e que representam, essencialmente, tendências, no sentido de busca, de restabelecimento da unidade. "Na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas - o movimento que as une e as atravessa - tende, através de si, para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse terceiro termo" compreenderá o que mais positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor" (Lefebvre, 1979, p. 194).

AS UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO NOS ANOS 60

A década de 60 foi marcada, no Brasil e no mundo, por amplos questionamentos sobre a universidade. O intenso debate que se travou por ocasião da tramitação da LDB no final dos anos 50 e após sua promulgação, em dezembro, de 1961, vinculado ao movimento político que exigia reformas de base na estrutura da sociedade brasileira, culminou com grande movimento a favor da Reforma Universitária. Em resposta às reivindicações e à necessidade de reformar a universidade, o governo militar adota várias medidas (Fávero, 1991), cujo desfecho se dá em novembro de 1968, com a "reforma consentida" e implantada sob a égide de dispositivos legais, que tão bem configuraram o regime de arbítrio vivido no País.

Os Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67 são marcos iniciais de medidas amplas no sentido de uma legislação modernizadora das instituições de ensino superior. Em função deles, as universidades federais tiveram de reformular seus estatutos, determinando significativas modificações na estrutura do poder interno de decisão. Mas só em 1968, com a Lei nº 5.540, a Reforma Universitária veio a consolidar-se.

Em 1968, a reestruturação não só das universidades públicas, mas também das universidades privadas e dos estabelecimentos isolados, é realizada com base nos princípios da mão-duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes - tendo presente a maior eficiência e produtividade das instituições de ensino superior (IES) e no da indissociação entre ensino e pesquisa.

Análise cuidadosa da Lei nº 5.540/68 mostra que, ao mesmo tempo que a lei reconhece o princípio da autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da Universidade, a limita (Cunha, 1974). Esta limitação é fortemente acentuada com os atos de exceção baixados pelo governo militar: no Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, e no Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, outorgado com base no 1º do art. 2º do AI-5, o governo militar define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares, e as medidas a serem adotadas nos diversos casos.

Segundo Roberto Romano, nas ditaduras e nos regimes autocráticos "a palavra é deliberadamente posta sob suspeita e às vezes ridicularizada (...). Tortura e propaganda formam duas modalidades complementares de administrar o silêncio e o segredo. Ambas operam nas camadas escondidas do governo ditatorial. A primeira dá-se nos campos de concentração, na madrugada, bem longe da vista e da escuta popular. A segunda, decidida nos gabinetes ocultos, invade literalmente todos os sentidos (sobretudo a vista e o ouvido) da multidão. Pouco sobra, em termos de espaço social - com este açambarcamento da fala, da escrita, da imagem, pelo documento - para que se coloque contra o príncipe do momento" (Romano, 1989, p. 27-8).

Sem dúvida, foi isso o que ocorreu em nossas instituições de ensino superior, sobretudo após a decretação do AI-5 e do Decreto-lei nº 477/69, momento em que se esgotou totalmente qualquer possibilidade de diálogo entre o Governo e a comunidade acadêmica, e cessaram todas as reivindicações e manifestações no meio universitário. Disso se conclui que a reestruturação das universidades no país, pós-68, teve como uma de suas principais características a marginalização da co-

munidade acadêmica da discussão e dos destinos de sua própria instituição.

Nos anos 60, a questão da democratização interna da universidade articulou-se em torno de dois pontos: a extinção da cátedra e a representação dos estudantes nos órgãos colegiados. Vale a pena refletir um pouco sobre estes pontos, a fim de se ter maior clareza sobre as contradições neles embutidas. Em relação à cátedra, apesar de os documentos legais conterem normas e recomendações que até poderiam abrir a carreira docente em termos de uma competição livre, eliminando a subordinação pessoal dos assistentes aos catedráticos e favorecendo o surgimento de novos talentos (Durham, 1984), na prática o que se verificou após a Reforma, sobretudo nas universidades federais, foi apenas a redução de sua autonomia. E criaram-se outros problemas - como, por exemplo, o da "catedratização dos departamentos", nos quais continuou-se a manter o poder do ex-catedrático e os privilégios de pessoas e grupos.

Paralelamente à questão da cátedra, foi proposta a reconstituição da universidade, devendo a mesma ser pensada como instituição orgânica e integrada, cujo governo deveria ser feito por intermédio de colegiados. Isto era e continua sendo desejado. Mas observa-se que a Reforma não conseguiu fazer o que se propunha. "(...) O peso da tradição e a violência do expurgo político propiciaram arranjos, particularmente conservadores. Nesse contexto, a antiga cúpula universitária, mesmo abolida a cátedra, com maior ou menor peso, logrou manter e reconstituir muitos de seus privilégios, agora através da figura do professor titular e de posições diretivas por essa categoria" (Durham, 1984, p. 54).

Mas a gravidade do que aconteceu em relação à universidade, no regime militar, não está expressa nos dispositivos legais; o mais sério deu-se fora dessas normas. Estava em que a universidade, como a sociedade, foi submetida a um regime de terror e de silêncio. Exemplo típico dessa situação foi a criação das assessorias de segurança dentro das universidades, a fim de assegurar que os mecanismos democráticos, mesmo quando previstos, não pudessem ser usados de forma efetiva, para que a "perfeita ordem" fosse garantida e a "paz" pudesse reinar. Essas assessorias só foram extintas, nas universidades públicas federais, em 1985.

Observo ainda que a Reforma contribuiu para fortalecer o processo de concentração do poder autoritário dentro das universidades, pela instalação de novos mecanismos de poder monopolizados, em boa parte, por facções das antigas cúpulas que temiam um processo de radicalização e de contestação contra o regime. "Com os

departamentos, centros, institutos, faculdades e escolas sem poder real, a verticalidade das decisões, o clientelismo e a cooptação que lhes são inerentes, a forma burocrática e a deslegitimação do debate político, o que se poderia chamar de base universitária, isto é, a imensa maioria dos professores, pulverizou-se em relações individuais com detentores de postos de decisão que não podem ser controlados e fiscalizados de baixo para cima mas apenas de cima para baixo" (Durham, 1984, p.56).

Essa situação tendeu a recrudescer e assumir sua máxima coerência quando o mecanismo de eleição de dirigentes, em vigor nas universidades públicas desde o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, foi alterado, em detrimento da autonomia das instituições universitárias. Refiro-me à mudança da lista triplíce - onde a possibilidade de controle por parte dos leitores e da comunidade acadêmica é mais fácil - por lista sêxtupla, na qual não só o controle se torna mais difícil, mas também aumenta a possibilidade da inclusão de pessoas de confiança ou favoráveis ao poder estabelecido (Cunha, 1974).

A década de 70 foi marcada pela desmobilização do movimento estudantil, mas foi em seu final que surgiu o movimento docente. Durante os anos 60, também, os professores universitários não atuaram como coletividade. "Foram o coletivo ausente. Não se fazem sentir como força coletiva e organizada." (Tavares, s.d., p. 111). Só mais tarde começaram a influir no processo de democratização das universidades e na defesa de sua autonomia - entendida não como simples direito que a universidade requer para si, mas como condição básica para que a instituição se constitua em centro criador, produtor e difusos do saber, a serviço da sociedade e não apenas de grupos nela existentes. Com essa preocupação, em fevereiro de 1979 realizou-se o I Encontro Nacional das Associações de Docentes (Ads), assumindo como temas gerais de sua luta: a) defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis; b) democratização da universidade; c) melhores condições de trabalho; d) contra o controle ideológico da universidade (Andes, 1979).

Concluindo essa parte, vale lembrar que a Reforma Universitária não cumpriu seus propósitos apesar de medidas modernizadoras, como implantação da matrícula por disciplina, introdução do ciclo básico obrigatório, unificação do vestibular, implantação do sistema departamental e da pós-graduação, entre outras. Ela não cumpriu seus propósitos modernizadores, uma vez que não melhorou a qualidade do ensino, não institucionalizou a pesquisa na universidade e, o mais sério, não conse-

guiu vencer a dispersão das escolas e dos cursos isolados nem atender aos anseios sociais de uma mudança no sistema de ensino superior do país.

O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE NOS ANOS 80

No limiar desses anos, verificou-se, por parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolvia não só aspectos técnicos, como também caráter marcadamente político e que exigia análise e tratamento específicos. Com isso, passou a ser mais bem entendido que um dos problemas da universidade é o do poder e da tomada de decisões, da relação entre representantes e representados, governantes e governados. Assim, um projeto alternativo de reforma das universidades somente tem força se articulado com o projeto alternativo de democratização da sociedade brasileira.

Entre as questões que deveriam estar presentes nas discussões, com vistas à elaboração desse projeto, aparecem sempre as de: autonomia universitária; preservação da flexibilidade para a organização da vida universitária; autonomia político-acadêmico-científica; política de ensino; política de pessoal; expansão do ensino superior e crescente desobrigação do Estado em relação à escola pública. Com essas preocupações, já em 1979, representantes das associações de docentes do Rio de Janeiro elaboraram documento contendo subsídios para um projeto alternativo de reforma universitária. Este documento foi apresentado e discutido na Reunião Anual da SBPC, realizada em julho daquele ano, em Fortaleza (Guimarães et alii, 1979).

Enquanto os docentes discutiam e se preocupavam em elaborar suas propostas sobre a universidade, o governo militar, dispensando a participação da comunidade acadêmica, criou, de forma autoritária, uma Comissão Interministerial para examinar três anteprojetos: autarquia de regime especial, escolha e nomeação de dirigentes universitários e reestruturação da carreira do magistério superior. Na época, estes projetos ficaram conhecidos como "Pacotão Portela".

Diante da reação da comunidade acadêmica, os dois primeiros documentos foram engavetados ainda durante a gestão do Ministro Portela, e o terceiro foi sancionado em dezembro de 1980, dispondo sobre a carreira do magistério nas universidades federais autárquicas. Não vamos nos deter aqui na discussão desse dispositivo, mas vale registrar que foi a forma de

cooptação do movimento docente que o governo militar, naquele período de arbítrio, usou ou permitiu que fosse usada.

Foi também no começo dessa década que se iniciou, no país, a luta pela redemocratização da sociedade, e, como parte dela, a luta pela democratização da universidade, levando professores, estudantes e funcionários a darem especial atenção à eleição de dirigentes, por voto direto. Com essa preocupação, já em 1980, a PUC/SP, contando com a ampla participação dos três grandes setores representativos da comunidade universitária, elegeu seu reitor e demais dirigentes universitários. Este exemplo passou a repetir-se em outras universidades, no que se refere à escolha dos diretores de centros, unidades e departamentos; e nos últimos anos, sua prática passou a ser amplamente adotada sobretudo nas instituições públicas.

Nesse mesmo período começou a ser questionada também, de forma mais conseqüente, a composição dos órgãos colegiados. Evidencia-se que essencialmente os colegiados superiores - Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa - são em sua maioria constituídos por membros natos, ou que deles participam em função de cargos que exercem ou exerceram, além de membros indicados. A percentagem de elementos eleitos indiretamente e por eleições diretas, em várias instituições, permaneceu naquele período, entre 25 e 50%. Sabe-se, no entanto, que em muitos casos as eleições indiretas apenas homologam indicações superiores; constituem-se em mecanismo de cooptação. Há ocasiões em que a eleição é feita no interior de órgãos constituídos majoritariamente por membros natos e indicados, o que não deixa de ser também uma forma de reprodução do poder.

Essa situação torna-se mais grave se atentarmos para o fato de representações duplas e até múltiplas continuarem existindo até hoje, permitindo a centralização do poder decisório nas mãos de alguns - que participam, ao mesmo tempo, de vários órgãos executivos e deliberativos, enquanto os representantes escolhidos por eleição direta, sobretudo para os colegiados superiores, participam apenas daqueles para os quais foram eleitos.

No âmbito das instituições de ensino superior, as discussões encaminhadas pelas ADs continuam centradas cada vez mais nas questões autonomia, democratização da universidade, ensino público e gratuito e qualidade do ensino e da pesquisa. Objetivando democratizar a universidade, os docentes lançaram uma campanha nacional pela reintegração de todos os professores e pesquisadores universitários afastados por atos de exceção;

extinção imediata e efetiva das assessorias de segurança e informações e pela revogação das leis de exceção, em particular aquelas incorporadas aos regimentos internos das instituições de ensino, bem como pelo fim das cassações brancas.

Em 1981, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1981), preocupado em “explicar as medidas a serem adotadas, visando a maior funcionalidade e eficiência da instituição universitária”, apresentou subsídios à reforma administrativas das universidades federais. Neste estudo é feita uma análise a respeito da ausência de autonomia universitária e uma crítica ao excessivo número de textos normativos e ao sistema de controle em relação às instituições federais. Exame atento desse documento leva a perceber que a autonomia defendida pelos reitores é apenas a autonomia externa. Esta questão conduz a duas outras: a do poder decisório na universidade ou de quem decide na na universidade, e de como discutir autonomia universitária sem discutir a autonomia interna, no sentido da democratização das instituições universitárias.

Em 1982, como resultado das discussões e lutas que os professores universitários vinham encaminhando por intermédio de suas ADs, congressos e debates no meio acadêmico, foi apresentada nova proposta pelas associações de docentes e pela Andes para a universidade brasileira.

A questão da universidade, nos anos 80, torna-se tema de discussão, motivada pela grande insatisfação quanto à política do Governo em relação a essa instituição. Assim, a idéia de o Governo criar uma comissão para fazer um estudo sobre a “Reformulação da Educação Superior” na autodenominada “Nova Republica” não surgiu por acaso. Ao lado do amplo debate e das greves promovidas pela comunidade acadêmica, a questão da universidade ganha espaço cada vez maior na imprensa, refletindo as preocupações de entidades e grupos comprometidos com ela ou nela interessados. Como parte dessas preocupações, em 1984 é encaminhada ao então candidato Tranquedo Neves uma proposta para a reformulação das universidades federais, assinado por número significativo de educadores e professores universitários.

A criação da Comissão e a forma como ela foi constituída - dela participaram pessoas com posições e compromissos mais diferentes em relação à universidade - contribuíram, durante o ano de 1985, para reacender o debate nos meios acadêmicos, sobre a reforma da universidade no país. Considerações e discussões em torno desse problema foram retomadas pelos setores

mais diretamente envolvidos (Andes, UNE, Fasubra). A heterogeneidade de posições fica muito mais nítida no Relatório Final, evidenciando-se até mesmo distribuição quantitativa das votações e pelo conteúdo das declarações de voto. É muito importante, numa leitura desse documento, estar-se atento para situar os responsáveis pelas propostas.

Não podemos subestimar o fato de que o Relatório, concebido como documento básico para a discussão, foi naquele momento o texto oficial referente à universidade que causou maior impacto após a Reforma de 1968. Desta forma, reconhecemos que o documento traz um significado histórico, sobretudo se tomado como fonte para discussão sobre a política do ensino superior e da estrutura da instituição universitária que deve ser modificada. Mesmo que algumas etapas desse processo já tenham sido cumpridas, resta a discussão fundamental de uma nova política a ser definida e conduzida com ampla participação e apoio da comunidade acadêmica.

Diferentemente do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em 1968, a Comissão de Alto Nível não pretendeu “propor uma nova lei da reforma que simplesmente substituisse a de 1968”, por entender que não existem fórmulas salvadoras. Assim, as alterações encaminhadas por esta Comissão não expressam a intenção de alterar a estrutura nem a organização das universidades, ou de apresentar novo modelo, mas de propor alternativas que permitam sedimentar a universidade da excelência, da autonomia e da democracia.

Enquanto a reforma de 1968 se mostra preocupada com a expansão - daí uma série de medidas que vão incidir sobre a dimensão quantitativa e sobre a produtividade -, o documento de 1985 surge mais voltado para a contenção, vigente já a partir da segunda metade da década de 70 (Vieira, 1986).

O reconhecimento da importância e da necessidade de a universidade gozar de autonomia representa uma exigência aliada ao compromisso com a qualidade e a produtividade acadêmicas, o que vai de encontro à proposta de 1968, na qual a autonomia era mais uma condição formal da vida universitária. Observo que, durante os 20 anos de regime militar, a luta pela autonomia da universidade esteve intimamente ligada à luta pela liberdade de expressão dentro da universidade, até mesmo em algumas áreas, pela liberdade de escolha de tema para a investigação. Por isso, ainda que a Lei nº 5.540/68, em seu art. 3º, reconhecesse a autonomia didática, científica e disciplinar, administrativa e financeira da universidade, tinha dispositivos que a limitavam, como também faziam os atos de exceção e a prática político-governamental.

A idéia de autonomia não só permeia todo o relatório de 1985, mas também polariza os demais temas. Em relação aos aspectos acadêmicos, administrativos e financeiros da autonomia, este documento apresenta algumas sugestões inovadoras. Assim, no que tange à autonomia financeira, é dito: "cabera ao Poder Público responder pela manutenção e desenvolvimento das IES públicas, incluindo em seus orçamentos, sob a forma de dotações globais, recursos destinados a cada uma delas e assegurando-lhes a oportuna transferência". Esta recomendação já era uma reivindicação feita tanto pelo movimento docente, como pelo Conselho de Reitores, desde os primeiros anos de 1980.

No plano acadêmico, a autonomia universitária seria consolidada pela "liberdade efetiva de as universidades decidirem o conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão". É proposto que os currículos mínimos, nas carreiras em que sejam indispensáveis, devam ser realmente mínimos, deixando-se às universidades ampla margem de criação e inovação". É também levantada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino superior experimentarem novos currículos e fazerem experiências, exigindo-se uma contrapartida definida em termos de desempenho eficiente.

A idéia de autonomia no Relatório da Comissão Nacional aparece também associada à questão da estrutura de poder decisório na universidade e à sua democratização. Embora aceito, em termos gerais, esse discurso provocou discordâncias. Essas discordâncias aparecem expressas no que diz respeito aos limites da autonomia das instituições públicas para escolher seus dirigentes máximos. Apesar de o relatório afirmar que a maioria concorda com a apresentação de listas tríplices, encaminhadas pelas instituições para a escolha de seus dirigentes, o mesmo documento registra discordâncias sérias a respeito. Tais discordâncias, no interior da Comissão, não dizem respeito apenas a esses aspectos; outras divergências aparecem no tocante aos subsídios públicos para o ensino privado, quando ficam muito nítidas as divergências de posições.

Quanto à organização estrutural das universidades, a Comissão encaminha o problema de forma diversa daquela como foi feita em 1968. Para ela, "o próprio conceito de universidade necessita ser alterado", e a concessão de *status* universitário a uma instituição deve ser feita em função "de sua capacidade de autogestão acadêmica e administrativa, da existência de pesquisa e ensino de alto nível e de recursos técnicos, humanos e administrativos correspondentes".

Comparando-se os dois projetos (1968 e 1985), verifica-se que, se o de 1968 foi elaborado apoiando-se

no princípio da indissociação entre o ensino e a pesquisa, e propondo a extensão como uma das funções da universidade, o de 1985 "parece consagrar o predomínio da pesquisa sobre as demais atividades, apesar de ser reconhecida a articulação entre elas". Isto se evidencia quando é tomado o critério de excelência como elemento norteador para a alocação de recursos públicos, aspectos que também gerou sérios desacordos na Comissão, dos quais a declaração de voto do Prof. Paulo Rosas é exemplar.

Não pretendo me estender muito sobre este documento. Direi apenas que, se em alguns aspectos houve avanços nas propostas em relação à autonomia e à democratização, isto não ocorreu por acaso; é fruto de anos de luta da comunidade acadêmica como um todo, e do movimento docente em particular, que, a partir de 1979, juntamente com outras entidades, se organizou para defender seus direitos, enfrentando, em muitos momentos, o arbítrio e o autoritarismo dos poderes constituídos.

Dois meses após a divulgação do Relatório da Comissão Nacional, em fevereiro de 1986 - pela Portaria Ministerial nº 100 - foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Instalado em 3 de março de 1986, por meio da Portaria nº 170, funcionou como grupo interno do MEC para repensar e melhor adequar as propostas da Comissão Nacional contidas no relatório que acabamos de examinar.

Os trabalhos desse Grupo foram desenvolvidos a portas fechadas, longe da vista e da escuta da comunidade acadêmica. Mesmo depois de terminados seu relatório e o anteprojeto de lei que sumaria sua proposta, o conteúdo desses documentos foi mantido em sigilo por seus integrantes e pelas autoridades do MEC por eles responsáveis. Após insistentes solicitações, às vésperas de uma greve nacional dos funcionários das autarquias, que reivindicavam uma isonomia salarial e um plano de cargos e salários equivalentes aos das fundações, e diante de uma possível greve dos professores pelas mesmas razões, foi dado a conhecer o "famoso" Projeto Geres.

A comunidade acadêmica foi apanhada de surpresa por suas propostas, mas não se deixou intimidar; muito pelo contrário, surgiram reações as mais diversas. Os protestos foram veementes, provocados já pela forma autoritária como o Governo quis fazer valer sua vontade. Não se justifica o argumento de que o projeto precisava ser encaminhado ao Congresso, em regime de urgência. Aliás, se isto não ocorreu deveu-se exatamente à mobilização e à reação da comunidade acadêmica.

Analisando o anteprojeto elaborado pelo Geres, Sofia L. Vieira (1986) alerta para alguns aspectos fundamentais. Segundo ela, mesmo para observadores menos atentos, essa proposta já estava em gestação no pensamento de alguns protagonistas da “reformulação” pretendida. Mostra também que uma observação mais cuidadosa nos leva a perceber, no cotidiano da vida universitária, algumas das medidas previstas no Projeto Geres, como: diferenças salariais entre profissionais de mesma categoria e existência de área de conhecimento, onde as dificuldades financeiras não são as mesmas dos outros setores. E mais: a posição tal como aparece claramente no anteprojeto é antidemocrática, por centralizar no Poder Executivo e em seus órgãos diretos de apoio o “controle finalístico” do processo. “Controle finalístico” este que prevê, desde a “aprovação dos planos plurianuais”, “a aprovação dos Estatutos do Servidor das Universidades e do plano de cargos, funções, salários e vantagens, até a “intervenção” na universidade, podendo inclusive nomear reitor *pró-tempore*”.

Em relação à democratização interna, o Geres impõe sério retrocesso ao processo de democratização em curso nas instituições públicas, no que diz respeito às eleições diretas com a participação dos três segmentos, para o preenchimento dos cargos de direção. Ao mesmo tempo que fala em autonomia, o projeto a nega, na medida em que retira das instituições o direito de definir por si próprias os mecanismos de indicação de nomes aos cargos executivos. Dilui, assim, a idéia de democratização e afeta o princípio de autonomia.

DA CONSTITUIÇÃO À NOVA LDB

De 1968 a 1988, diferentes setores da sociedade civil acompanharam atentamente a elaboração da atual Constituição, participando de debates, encaminhando propostas. Na IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE), os profissionais da educação, reunidos em Goiânia, se declararam conscientes de suas responsabilidades na construção de uma nação democrática e, por isso, sentiam-se empenhados em debater, analisar e denunciar problemas e impasses da educação brasileira; ao mesmo tempo, colocavam sua capacidade profissional e sua vontade política a serviço da superação de obstáculos que impediam, entre outras coisas, a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. Com essa intenção e preocupação - sem perder de vista os graves problemas sociais e econômicos que o país enfrentava e que dificultavam que a nova Carta Constitucional consagrasse os princípios do direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de

ensino e o dever do Estado em promover os meios para garanti-los”.

Em torno da luta para a inclusão desses e de outros princípios na Constituição, mobilizou-se parcela significativa de profissionais da educação e representantes da comunidade científica mais progressista. Vivia-se, ainda, naquele momento, a perspectiva de que sairíamos da “transição” com instrumentos de organização social, de controle do poder e de estruturação do sistema escolar que efetivamente representassem avanços no sentido de construção de uma sociedade democrática. Essa perspectiva, infelizmente, não se confirmou até hoje.

Mas, mesmo tendo presente a crise das instituições no país e conhecendo também as deficiências da Constituição em Vigor, devemos continuar lutando para que a nova Lei de Diretrizes Bases, em fase de tramitação no Congresso, se constitua num estatuto mais realista possível, mais viável, mais adequado a combinar as aspirações expressas com as condições e necessidades reais do país. Temos, nesse momento, um grande desafio: acompanhar de perto as discussões no CN e intervir junto aos parlamentares, para não permitir que a nova LDB seja caracterizada depois como uma utopia estéril; ao contrário, deverá representar a objetividade dinâmica, capaz de contribuir para impulsionar o desenvolvimento educacional brasileiro e suas instituições. Daí ser necessário que a sistemática de sua tramitação final pelas duas casas do Congresso seja diferente daquelas adotadas nos últimos tempos, resultantes de formulações dicotomizadas da realidade e elaboradas pela burocracia governamental, sem atentar para os determinantes e possibilidades inscritas na experiência.

Temos presente ainda que, pelas razões antes apontadas, o trabalho de operacionalização desse pensar coletivo está e será extremamente complexo e difícil. Mas o momento é de luta pela defesa dos princípios já consagrados na Constituição. Em, relação à universidade, do ponto de vista estratégico, em face da ambigüidade do texto do Ministério da Educação, concordamos com os docentes da UFMG, quando dizem não haver “outra saída senão encampar (aperfeiçoando-o) o Projeto LDB, já aprovado pela Comissão de Cultura e Desporto da Câmara Federal” (apud Romano, 1991, p. 15).

Em meu entender, a nova LDB deve ser menos um código de prescrições casuísticas que um encaminhamento de propostas, apoiada em princípios claros, mas também flexíveis, capazes de abrigar a diversidade de situações e de experiências dentro uma organização diferenciada e pluralista. Ela não fará tudo, nem deve ter

essa pretensão. Não deve ser o fim, mas o princípio, tomando no sentido de um processo maior, que, como tal, deve brotar de vários campos de experiência educacional (Mendes, 1966). Se isso é aceito, não devemos permitir que o Legislativo ou o Executivo elaborem dispositivos legais para as universidades divorciados da comunidade acadêmica científica.

Nesse sentido, rejeitamos o documento preparado pelo Ministério da Educação, no início do ano, sob o título "Proposta de uma nova política para o ensino superior", por representar apenas uma carta de intenções e não acrescentar nada ao que está contido no Projeto da LDB, no que tange à autonomia universitária. Se aceitamos, numa atitude estratégica, que devemos apoiar o Projeto da LDB e tentar aperfeiçoá-lo, é por entender que uma lei que fixa princípios gerais e normas fundamentais para a educação, em relação à universidade, deverá garantir o princípio da autonomia entendido como garantia e direito de as instituições traçarem seus destinos e de serem sujeitos pensantes e responsáveis pelos seus projetos.

Quanto aos dois outros tópicos da proposta ministerial exame de habilitação profissional e serviço civil obrigatório -, direi apenas que todo discurso gira em torno de um ponto: o de fazer justiça social. No entanto, as duas propostas, direta ou indiretamente, contribuem para exacerbar as diferenças sociais. Quanto ao primeiro tópico; perguntamos: o que fazer com o aluno que foi avaliado durante um curso inteiro e, após ter concluído todos os requisitos formais, é marginalizado? No mínimo, o que se pode dizer é que se trata de uma medida descabida, uma vez que levaria a universidade a investir muitas vezes numa mesma pessoa. Defendemos, sim, que avaliações devem ser feitas, obedecendo a critérios determinados e conhecidos pelos alunos, durante todo o curso. No que tange à proposta do "serviço civil obrigatório", é este discriminatório, e, se for aplicado, contribuirá para acentuar as distorções elitizantes de caráter econômico, que o Governo e a imprensa tanto criticam nas universidades públicas. Essa proposta é discriminatória e elitizante, porque só aqueles que tiverem condições de pagar o curso serão isentos desse serviço.

A UNIVERSIDADE EM CRISE

A universidade - e, particularmente, a universidade pública - está, hoje, no banco dos réus, sendo "o acusado nº 1", como diria Gilbert Cesbron (apud Kourganoff, 1990, p. 19). Diante dessa situação, perguntamos: que fazer?

Sem dúvida, não há respostas prontas nem soluções mágicas. Outra saída não há senão o enfrentamento, como sugere Oduvaldo Vianna Filho: "Olhar nos olhos da tragédia é fazer com que ela seja dominada" (1974). Tentando concluir e encaminhar um pouco elementos que nos ajudem a pensar em algumas pistas, lembramos: algumas questões foram levantadas e apontadas, alguns espaços sinalizados para viabilizar uma saída, mas é imprescindível que cada universidade discuta e elabore seu projeto, o qual precisa ser enunciado de forma clara e profunda, mas sobretudo assumido com seriedade e competência por todas as instâncias da comunidade. Temos muito presente que a crise que atravessamos no país e, conseqüentemente, nas universidades trará profundas lições e poderá contribuir, se soubermos trabalhá-la, para a consolidação dessas instituições. Mas, para que isso aconteça, serão exigidas, por parte de todos os que produzem a universidade, seriedade profissional e renúncia aos comodismos e corporativismos.

Um projeto para a universidade não é algo que se coloca apenas no papel; é, sobretudo, uma práxis a ser elaborada, assumindo-se o compromisso de fazer e construir uma universidade capaz de gerar propostas concretas, visando o desenvolvimento efetivo da sociedade. Retomamos a epígrafe deste texto, direi: se, "é cada época, é preciso arrancar, a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela", temos neste momento de mudar de postura, procurando, de um lado, reagir e denunciar quando necessário as críticas descabidas à universidade e de outro, tentar, como mostra Roberto Romano, "recuperar a autoridade trazida pelo conhecimento, decisão que não cabe ao Governo, mas apenas a nós" (1991, p.15). Enfim, faz-se necessário aperfeiçoar e melhorar, competência, o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento, e não uma festa.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ABORDAGENS PRELIMINARES

José Geraldo de SOUZA*

1 - INTRODUÇÃO

1.1 AS ORIGENS MEDIEVAIS DA UNIVERSIDADE

As Universidades são instituições medievais que surgiram nos séculos XI e XII. Nos primórdios da Idade Média havia escolas elementares e superiores, geralmente ligadas a uma instituição religiosa, dirigidas por um "Magister Scholarium" submetido à autoridade do bispo ou abade. Seu objetivo principal era a formação do clero para as tarefas litúrgicas. Apenas na Itália havia escolas leigas particulares de discutível qualidade e de baixa reputação.

As escolas superiores formavam-se em cidades importantes com Paris e Bolonha; ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia, usando a metodologia da "lectio - sensus - sententia" ou leitura - comentários - interpretação.

No século XI reaparece a Dialética como instrumento de discussão das Escrituras e dos textos usados nas escolas. O ensino começou a ser impregnado por uma atitude racionalista e crítica resultante do uso da Dialética, o que provocou a condenação de muitos dos seus seguidores pela Igreja. Embora ainda de maneira insipiente, estavam já se formando as condições favoráveis ao nascimento das universidades.

Durante o século XII, para alargar os limites das escolas e provê-las de novos textos, desenvolveu-se um grande esforço para traduzir, em especial, a filosofia e a ciência dos gregos. Com isso, o final do século XII conheceu a maior parte da obra de Aristóteles (a Lógica, a Física e a Metafísica), descobriu Euclides, Arquimedes, Ptolemeu e as obras de Hipócrates e Galeno. O Ocidente conheceu comentários sobre as obras gregas por meio de traduções em latim de tratados árabes. Mas o século XII continuou a desconhecer a literatura grega.

No campo do Direito foram recuperados textos de Direito Humano e Direito Canônico até então esquecidos.

Os centros de tradução e de difusão dos textos gregos não originaram escolas importantes. Por outro lado, o desenvolvimento das cidades foi um passo importante para o surgimento das universidades medievais. Com o desenvolvimento das técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações senhoriais, os homens do campo estavam mais disponíveis e eram atraídos pelas cidades em desenvolvimento, as quais acenavam com novas perspectivas sociais, econômicas e políticas.

Apesar dos discursos dos conservadores, que apontavam os perigos da reunião de tantos homens de origens diferentes, em cidades com novas condições de vida, já no século XI surgiram as primeiras corporações de ofício, designadas de "universitas", nas quais já havia um modelo de ensino profissional.

"A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como consequência, era também a corporação, freqüentemente chamada de "universitas", os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem. Tais associações criavam não dependências verticais como aquelas que, na sociedade feudal, ligavam o homem ao seu senhor, mas comunidades de iguais; o juramento que os ligava era livremente consentido e as obrigações que lhes criava, previamente discutidas e publicadas em estatutos suscetíveis de serem reformados; no interior da corporação uma hierarquia de graus podia existir (aprendiz, "valet", mestre), mas não tinha nenhum caráter escravizante; de um grau a outro a promoção era considerada normal e fazia-se através de exames públicos" ¹.

Os habitantes das cidades criavam uma consciência coletiva de união e iam percebendo que podiam

(*) Professor do INATEL (Santa Rita do Sapucaí - MG) e Mestre em Educação pela Puccamp. Doutorando em Educação pela Unicamp.

(1) Jacques Verger. As Universidades na Idade Média, p. 27.

decidir sobre a sua vida, instalar formas de governo, organizar as corporações de ofício e regulamentar seu funcionamento. Nesse rastro de desenvolvimento, multiplicaram-se as escolas e melhorou a qualidade dos mestres escolásticos.

Assim as corporações de ofício foram os embriões das universidades na Idade Média. Nos séculos XII e XIII surgem as corporações de mestres e alunos "universitas magistrorum et scholarium", que se dedicavam ao estudo e pesquisa das Artes Liberais, Medicina, Direito e Teologia.

As primeiras universidades formaram-se espontaneamente e eram instituições especializadas em uma área do conhecimento. Havia também as universidades generalistas que ensinavam Artes, Direito, Medicina e Teologia. Não tinham um espaço físico próprio, eram móveis e pouco onerosas. Detinham muitos poderes e privilégios nas comunidades onde se formavam.

Dessa maneira nasceram as universidades medievais, dentre as quais as mais importantes foram a de Bolonha e a de Paris.

A universidade de Bolonha nasceu de uma corporação de estudantes e por eles foi organizada no seu início. Sua origem está ligada ao renascimento dos estudos jurídicos no Ocidente, em escolas particulares e através de professores leigos, práticos e especialistas em leis.

Já a universidade de Paris surgiu de uma corporação de mestres e estudantes e era organizada pelos mestres. Ela formou-se a partir de escolas de Teologia e de Dialética e tornou-se o maior centro de estudos da Idade Média. Essas duas universidades mais a universidade de Oxford (1206) formaram-se a partir do desenvolvimento espontâneo das escolas existentes nas comunas. Outras universidades surgiram das secessões dessas universidades (a secessão era uma arma usada pelos estudantes contra as autoridades das comunas). Assim se formaram as universidades de Cambridge (1318) da secessão da Universidade de Oxford; Pádua (1222) da secessão de doutores e estudantes de Bolonha; Angers (1337) e Orléans (1306) da secessão parisiense. Outras foram criadas por imperadores e reis e pelo Papa, que já viam nas universidades, além de outras qualidades, uma utilidade prática e um alcance político. Assim foram criadas as universidades de Nápoles (1224) por Frederico III, Toulouse (1229) pela Igreja, Valência (1212), Salamanca (1218) e Valladolid (1250) pelos reis de Castela e Leon.

1.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS UNIVERSIDADES MEDIEVAIS

O ensino nas universidades medievais era formal e baseado no conhecimento de textos e palavras e na lógica dedutiva. Outras características do ensino eram a falta de livros, a cultura geral no campo intelectual (enciclopedismo) e a sua intenção religiosa (tudo estava subordinado a Teologia).

Como **corporações** as universidades estavam subdivididas em Faculdades e Nações. As Faculdades eram divisões administrativas do "studium" referentes à organizações do ensino: Teologia, Direito, Medicina e Artes. As Nações eram organizadas corporativas dentro das Faculdades, resultantes da reunião de estudantes de mesma origem para a defesa e o auxílio mútuo de estudantes e mestres.

O governo das universidades apresentava características claramente democráticas e compreendia: a administração patrimonial e material de um acervo muito reduzido, a defesa dos privilégios universitários e a organização do ensino, a sua principal tarefa.

Os programas de ensino estavam centradas em textos básicos cujas leituras constituíam o núcleo do ensino e do saber. Os métodos de Ensino consistiam da aula (lectio) e do debate (disputatio). Com a aula o estudante dominava o que estudava; nos debates o mestre aprofundava as questões da aula e o estudante praticava a Dialética. Assim, "o debate era o exercício fundamental da pedagogia escolástica"² na Idade Média.

As **características sociais marcantes** das universidades medievais foram a diversidade, a unidade e as ambigüidades. A diversidade se manifestava em dois momentos: no **recrutamento geográfico**, ilustrado pelo caráter universal das universidades (que adotavam como língua comum o latim), com estudantes freqüentando várias universidades sucessivamente, e pelo sistema de nações na organização universitária; e no **recrutamento social** de estudantes ricos e pobres para estudos caros, com moradias difíceis e caras, livros raros e caros. Tal situação conduziu à criação dos vários "colégios" que se tornaram verdadeiros centros de ensino universitário.

Roger Gal descreve a situação na Universidade de Paris com as seguintes palavras:

"Cedo, mestres e alunos tinham-se organizado, segundo o uso da época, em corporações ou associações, semi-sociedades de socorros mútuos, semi-

(2) Jacques Verger, op. cit., p. 57.

confrarias religiosas, que serviram para defender vigorosamente os seus direitos e a sua independência mas que, dividindo-se muitas vezes em clãs ou partidos, desperdiçaram pouco a pouco as suas forças em querelas estranhas à sua intenção inicial. A universidade constituía rapidamente um pequeno Estado na cidade parisiense, com os seus tribunais, os seus usos e as suas questões com os poderes vizinhos. O afluxo de estudantes levou-os a agruparem-se em nações - picarda, normanda, inglesa e francesa - conforme a sua origem. Alguns eram ricos, entretanto os pobres tinham de ganhar a sua vida, às vezes por qualquer meio.

No fim do século XII, pra receber os estudantes pobres ou estrangeiros, foram organizadas casas especiais que os alojavam e alimentavam mais barato. Depois mestres e estudantes vieram instalar-se em comum numa espécie de hotéis onde viviam em conjunto sob a direção dum principal. Foi a origem dos célebres Colégios..."³.

O elemento de unidade e integração das universidades medievais era o seu próprio trabalho, pois as universidades eram, originariamente, "corporações de ofício". As suas atividades eram contínuas, envolviam ruas e bairros inteiros, as férias eram breves. Eram as universidades numa organização profissional e uma confraria religiosa.

As ambigüidades e contradições internas ficavam claras em várias situações: as universidades eram uma corporação urbana que detinha privilégios que o cidadão não universitário não possuía; eram uma associação de trabalhadores intelectuais sujeita ao poder da Igreja; o recrutamento social e geográfico sem unidade e sem critério completa o quadro.

Não só mestres e estudantes, mas também os funcionários das universidades gozavam os vários privilégios universitários a tal ponto de ter sido dito que "as universidades conservavam a prosperidade mais devido aos seus privilégios do que pela atração do seu ensino"⁴.

1.3 A CRISE

Durante o século XIII, a Igreja favoreceu o desenvolvimento de várias universidades. Os motivos eram vários. Ela considerava o ensino superior uma função primordialmente sua e a própria universidade uma instituição eclesiástica. Cabia à universidade formar os homens para a carreira eclesiástica e para combater os

hereges que atacavam a organização e o dogmatismo da Igreja.

No começo desse século foram estabelecidas as Ordens Mendicantes de São Francisco de Assis e de São Domingos de Gusmão. Nessa época já grassava na Europa preocupante crise escolar para cujo enfrentamento a Igreja se utilizou da ajuda de franciscanos e dominicanos.

Por recomendação papal, esses religiosos começaram a atuar nas universidades, após instalaram-se nas regiões. Estabeleceu-se então uma disputa entre os mestres mendicantes e os mestres seculares pelo domínio das universidades. Eram duas mentalidades em confronto: de um lado o zelo apostólico dos mendicantes, do outro a rejeição dos seculares por ciúme e interesses pessoais e corporativistas. Na universidade de Paris, por exemplo, os mendicantes eram acusados de aproveitar os privilégios da universidade e de fugir das obrigações corporativistas, como não participar de greves, não acatar as decisões da universidade e não cobrar honorários. Os mestres seculares combatiam os frades, negando-lhes o direito de confessar sem autorização do pároco; criticavam o voto de pobreza e não os aceitavam nas universidades. Mais do que uma disputa pelo domínio da universidade, essa crise retratou uma disputa interna entre padres seculares e padres membros de ordens religiosas.

O acirramento da crise se deu com o Papa Alexandre IV, tomando a defesa dos mendicantes e confrontando os seculares. Tendo ocorrido de 1252 a 1261, ela terminou com a derrota dos seculares, seguida de um período dos mais brilhantes da Universidade de Paris.

Até os primeiros anos do século XIII, os teólogos mantinham-se prudentemente, ocupados com a teologia de inspiração Agostiniana (o conhecimento advinha por iluminação divina, não através dos sentidos), evitando assim aquela que seria a grande questão do século XIII: O aristotelismo. A partir dos anos 1230, os teólogos retomaram o estudo de Aristóteles, até então proibido para eles. Surgem em seguida as "sumas" de São Boaventura (mestre na Universidade de Paris de 1253 a 1275) e de Santo Tomás de Aquino (mestre na Universidade de Paris de 1252 a 1259 e na Universidade de Bolonha de 1259 a 1268). Alinhado com Aristóteles, Santo Tomás produziu uma síntese na qual, sem ferir conceitos agostinianos, afirmava ser possível o conhecimento através dos sentidos e que Deus podia ser alcançado por meio das causas do conhecimento.

(3) Roger Gal. *História da Educação*, p. 55.

(4) Ruy Nunes. *História da Educação Medieval*, p. 230.

Desenvolveram-se nas universidades as duas correntes teológicas: a dos averroístas, que não conciliavam Aristóteles e a fé cristã, e os defensores dos conceitos agostinianos, que não aceitavam a filosofia aristotélica. Esses últimos conseguiram do Bispo de Paris, em 1270, a condenação de treze teses sobre a doutrina averroísta; em 1277, duzentas e dezenove proposições errôneas foram condenadas e o averroísta Sigério de Brabante foi condenado por um tribunal da Inquisição e morreu na prisão, mais tarde.

Tanto o averroísmo quanto o tomismo sobreviveram às condenações de 1277 e reapareceram, mais tarde, em outros centros. Estas fases de crises mostraram, claramente, as contradições internas da Universidade Medieval. A disputa entre mendicantes e seculares delimitou a autonomia universitária; as condenações de 1277 cercearam a sua liberdade intelectual.

O final do século XIII assistiu ao declínio das doutrinas filosóficas e teológicas e viu crescer a importância da formação de juristas e canonistas. Não somente nas universidades italianas, ocorreu uma nova orientação do ensino universitário marcada pela crescente importância das Faculdades de Direito.

O século XIII termina e o XIV inicia com as universidades em evidente processo de transformação.

Durante os séculos XIV e XV ocorreu a multiplicação das universidades na Europa e a alteração de suas características tais como: perda de autonomia, agregação ao Estado centralizado, perda do caráter internacional, decadência do espírito universitário com a substituição do intelectual pelo catedrático e humanista.

Ruy Nunes, em sua "História da Educação Medieval" assim descreve a situação das universidades nos séculos XIV e XV.

*"... Depois, as universidades mais ilustres, como as de Paris e Bolonha, começaram a perder seu caráter internacional devido à instauração de novas universidades em vários países europeus. Ao lado desses dois fatos salientes, é preciso inscrever a decadência do próprio espírito universitário à medida que o intelectual da Idade Média era substituído pelo humanista e pelo senhor da cátedra universitária, encastado na função docente por nepotismo ou proteção política, e não por mérito, tão diferente do mestre universitário que era um verdadeiro trabalhador intelectual nas escolas de artes, direito, medicina e teologia"*⁵.

Entretanto é necessário reconhecer que é a partir dessa universidade Medieval que veio existir a Universidade Moderna, que é ela que preparou os doutores, os juristas e os professores europeus e americanos de uma forma que nenhuma civilização pagã conseguiu igualar.

1.4 A UNIVERSIDADE MODERNA

O Renascimento não renunciou à Antiguidade Greco-latina. Antes procurou descobrir nela e resgatar valores como a busca de conhecimentos e de ciência. Desencadeia um movimento de busca do saber enciclopédico, dos manuscritos antigos, de estudo do grego e do latim e do alargamento do ideal de formação das pessoas. As cruzadas e as viagens marítimas alargaram os limites do planeta, transferindo o pensamento das pessoas de uma plataforma absolutista para um referencial relativista e abrindo ao homem perspectivas de liberdade, auto-confiança, senso crítico e revisão do passado. A este respeito, Antônio Paim escreve que a herança da tradição clássica, "se abrigava observações científicas, abrangia toda uma série de suposições arbitrarias... As observações diretas levavam à fixação de novos contornos e, ao mesmo tempo, à crítica do passado"⁶.

Os valores nacionais - línguas, literaturas e sábios - começaram a surgir e a substituir os valores da cultura medieval. A descoberta da imprensa e a utilização do papel mudam as condições de ensino e de acesso das pessoas ao saber.

Mesmo assim a cultura antiga conservou sua força e sua inspiração. O enciclopedismo e o verbalismo colocando o valor mais nas palavras do que nos fatos e na experiência, o concreto e o científico sendo descartados como valores para a formação do espírito humano.

Contra o enciclopedismo e o verbalismo apareceram as reações a favor da metodologia da ciência e do esforço do pensamento humano para descrever e entender a realidade.

Os movimentos reformadores surgiram promovendo a difusão da instrução popular para a leitura e a interpretação pessoais das Escrituras, sem a intermediação do clero.

A Reforma surgiu condenando a ignorância como um mal para a religião, impondo às cidades o dever de combatê-la e destruí-la. A Educação devia ser para todos e as escolas serviriam tanto para as coisas materiais quanto para as espirituais.

(5) Ruy Nunes, op. cit., p. 233.

(6) Antônio Paim. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, p. 159.

Enquanto faziam brotar, dentro das instâncias religiosas, importantes questões sociais dos povos reveladas contra a Igreja Católica, os movimentos reformadores propuseram novos modelos de instrução popular visando:

- a) primordialmente a preparação das pessoas para uma vida cristã por meio de estudo dos textos sagrados;
- b) em segundo plano a preparação, desde crianças, dos homens para governar as cidades e das mulheres para dirigir a casa, os filhos e os criados.

Para defender a fé católica e reforçar a autoridade papal, ameaçadas pelo crescimento dos movimentos renascentistas e reformistas, Santo Inácio de Loyola criou, em 1534, nos países católicos os Colégios Jesuítas. Integrando as tendências da época com o que era conveniente manter da formação medieval, a Ordem dos Jesuítas formou-se com uma ordem religiosa essencialmente docente voltada para a formação da juventude. O seu ensino secundário e superior estava baseado numa cultura geral e apoiado em recursos bibliográficos e em equipamentos didáticos.

O século XVII foi o século da literatura francesa e da ciência. Kepler, Newton, Descartes e Galileu transformaram o pensamento e os métodos de pensar; o método experimental é elaborado para compreender o mundo e agir sobre ele. Mas a educação permanecia com a inspiração, os métodos e os objetivos antigos. O espírito científico continuava ausente do ensino.

Os protestos surgiram em vários países. Na Inglaterra, Francis Bacon proclamou o valor do concreto no ensino e incentivou o estudo da natureza. Na França, Descartes define os limites do raciocínio dedutivo e inicia a era da Ciência e da Filosofia Moderna. Outras vezes recomendavam o método intuitivo, a formação integral e o desenvolvimento natural das faculdades humanas.

A educação humanística de todos tornou-se o grande objetivo da educação moderna, objetivo este buscado através de iniciativas diversas e defendido por reformadores, revolucionários e pensadores dos séculos XVII e XVIII.

As universidades constituíram-se o espaço ideal para o cumprimento das promessas dos movimentos de ruptura dos pactos sociais desses séculos. No século XVII, na Inglaterra, a proposta liberal idealizava uma universidade para a qualificação tecnológica, com

metodologias experimentais, segmentada em área de conhecimento, adotando o inglês como língua oficial e introduzindo o estudo da literatura inglesa. Já na França, no século XVIII, a proposta iluminista defendia uma universidade estatal, de caráter nacional, espírito universalista e com dimensão social.

Entretanto, as universidades nos séculos XVII e XVIII resistiram teimosamente às transformações à sua volta. Conservaram seus métodos e suas tradições medievais. Recusaram as doutrinas cartesianas e mantiveram-se apáticas e inertes. Enquanto os colégios prosperavam, entre eles os colégios jesuítas, as universidades permaneciam à margem das atividades intelectuais e científicas desses séculos.

“Com efeito, ao lado das Universidades tradicionais, fechadas ao movimento da história, criaram-se no século XVIII academias científicas que pareciam abarcar toda a vida”⁷. Nesse tempo criaram-se as famosas academias científicas da França, da Inglaterra, de Roma e de Berlim.

2 - AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

2.1 O ENSINO SUPERIOR NA COLÔNIA

Para a caracterização do que aqui chamaremos de ensino superior, adotaremos a definição de Luiz Antônio Cunha: “Ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior”⁸. Com base nesse referencial podemos encontrar, no período colonial brasileiro, iniciativas de formação e implantação de um ensino superior, enquanto as primeiras universidades não eram criadas.

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores no Brasil serviram à qualificação das elites agrárias e à classe dominante da metrópole exploradora da Colônia. Durante o período colonial, os núcleos educacionais importantes eram os colégios jesuítas espalhados pelo país.

O ensino jesuíta tinha três funções básicas⁹: formar padres para a atividade missionária na Colônia; prover os quadros do aparelho repressivo dominante e ilustrar os homens das classes dominantes. Assim, o aparelho escolar estava a serviço do aparelho repressor da metrópole e o viabilizava. O aparelho escolar, na Colônia, estava ligado à Igreja Católica cuja burocracia estava integrada ao funcionalismo do Estado.

(7) Roger Gal op. cit., p. 81.

(8) Luiz Antônio Cunha. *A Universidade Temporã*, p. 15.

(9) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 23.

À época da sua expulsão, os jesuítas tinham fundado na Colônia dezessete colégios com alguma modalidade de ensino superior, além de outros colégios menores. O primeiro foi o Colégio Central da Bahia fundado em 1550 e que serviu de modelo e inspiração para todos os demais colégios jesuítas fundados no país. Referindo-se ao tipo de curso oferecido por esses colégios, Antônio Paim relata que ele “chegava tão-somente ao que hoje se denomina de ensino médio de tipo clássico. Apenas nos colégios de Bahia e do Rio de Janeiro ministrava-se o curso de artes, intermediário entre o de humanidades

e os superiores. Para as carreiras eclesiásticas, entretanto, existiam cursos superiores de teologia e ciências sagradas, tanto no Colégio Central da Bahia como nos seminários maiores. Para os que não de se destinavam ao sacerdócio, só restava o caminho das universidades européias¹⁰, destacando-se a de Coimbra, na Metrópole. Os cursos de artes nos colégios jesuítas assemelhavam-se a uma Faculdade de Filosofia, no modelo das universidades européias. O primeiro foi criado no colégio Central da Bahia, em 1572, e inspirou a sua criação nos outros colégios brasileiros.

A tabela 2.1, mostra os diversos cursos criados nos colégios jesuítas no Brasil Colônia¹¹:

CURSO	ANO DA CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO
Artes	1572	Bahia
Filosofia	1638	Rio de Janeiro
Cursos Superiores	1687	Olinda
Teologia e Artes	1688	Maranhão
Artes	1695	Pará
Filosofia e Teologia	1708	São Paulo
Filosofia e Teologia	1753	Mariana

Em 1759 foi feito ministro do rei de Portugal Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, que combateu duramente o monopólio da educação, na Metrópole e na Colônia, pelos jesuítas. Nessa luta o Marquês de Pombal foi muito influenciado pelos trabalhos e pelas idéias do educador Luiz Antônio Verney. “Tendo vivido na Itália desde os 23 anos de idade, influiu sobremaneira na evolução do pensamento de sua pátria (Portugal) ao criticar, em suas famosas cartas (que foram reunidas sob a denominação de “O verdadeiro método de estudar”), todo o sistema pedagógico dos jesuítas, arrastando a intelectualidade portuguesa a um debate prolongado e que prepararia a reforma pombalina da Universidade¹². Verney combatia os métodos de ensino e o humanismo dos jesuítas, propondo um novo método baseado na ciência operativa com o saber assumindo uma característica civil e social.

Antes de promover a reforma da Universidade de Coimbra, em 1772, que se tornou um centro de novas idéias embora se mantivesse conservadora, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do império português,

em 1759, confiscou-lhes todos os bens e fechou 27 colégios em Portugal e 36 no Brasil.

Ocorreram profundas transformações no ambiente escolar do Império com a implantação de novos currículos, novos métodos e novas estruturas escolares. No Brasil, ocorreu a completa desestruturação do sistema escolar, resultando na criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro, em 1776, pelos franciscanos e no Seminário de Olinda com o bispo Azevedo Coutinho, em 1798. Tais cursos foram criados nos moldes da Universidade de Coimbra reformada e formaram os precursores e os proclamadores da Independência do Brasil em 1822.

2.2 O ENSINO SUPERIOR DURANTE O IMPÉRIO

O PANORAMA GERAL

O Ensino Superior no Brasil nasceu com a transferência da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Os cursos de Ensino Superior foram criados para atender, predominantemente, as necessidades do Estado nascente: formação dos seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens

(10) Antônio Paim. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, p. 214.

(11) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 34 e seguintes.

(12) Antônio Paim, op. cit., p. 224.

de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.

O perfil ideológico do Ensino Superior estruturado durante o Império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus.

A elite brasileira em processo de emancipação não investiu em Educação, muito menos em ensino técnico, como havia ocorrido na Europa; ou seja, a elite brasileira não transplantou as idéias européias, apenas os seus modelos.

OS PRINCIPAIS CURSOS

Os primeiros institutos civis brasileiros foram criados no Rio de Janeiro, em 1810. Foram criadas a

Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar. Esta divide-se depois em duas: a escola Militar e a Escola Central, tendo sido esta a primeira Escola de Engenharia do Brasil. A Escola Militar ocupou-se da formação dos militares engenheiros. O primeiro curso de Medicina foi criado em 1812, na Bahia. Em 1827 foram criados dois cursos jurídicos em São Paulo e em Recife. Os cursos de Direito, criados para defender a legalidade, sempre estiveram a serviço do poder para defender o Estado e não a cidadania. Em 1854, os cursos jurídicos foram transformados em Faculdades de Direito. Durante o período da Regência, de 1831 a 1840, ocorreram as "reformas nos cursos de Engenharia Civil, Militar e Naval, em 1833, e a criação, em 1837, do Colégio Pedro II"¹³.

Na tabela 2.2 relacionamos os estabelecimentos e os cursos de ensino superior criados e/ou reformados durante o Império.

Tabela 2.2 - Instituições e Cursos Superiores do Império

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO	LOCALIZAÇÃO
1808		Anatomia	Rio
		Cirurgia	Rio e Bahia
		Economia Política	Rio
1810	Ac. Real Militar	Engenharia Bélica e Civil	Rio
1813	Ac. Medicina e Cirurgia	Medicina e Cirurgia	Rio
1817		Química	Bahia
1818		História	Ouro Preto
		Música	Bahia
1824	Ac. Belas Artes	Belas Artes	Rio
1827		Jurídico	São Paulo e Olinda
1832	Fac. Medicina e Cirurgia*	Medicina, Cirurgia, Farmácia e Obstetricia	Bahia
1841	Conservatório de Música	Música	Rio
1854	Dac. Direito**	Direito	São Paulo e Recife
1858	Esc. Central***	Eng. Civil e Geográfica	Rio
1874	Esc. Politécnica****	Eng. Civil, Minas, Geográfica e Industrial	Rio
		Belo em Ciências Físicas e Matemáticas	Rio
		Minas e Eng. Civil	Ouro Preto
		Matemática Superior	Pernambuco

* = Transformação da Academia de Medicina e Cirurgia

** = Transformação dos Cursos Jurídicos

*** = Transformação da Escola Militar

**** = Transformação da Escola Central.

(13) Antônio Paim, op. cit., p. 170-171.

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E DOS CURSOS SUPERIORES

Os burocratas do Estado eram formados pelos cursos dos estabelecimentos militares - A Academia militar e a Academia da Marinha - e pelos cursos de Medicina, Cirurgia e Matemática. Além dos novos cursos e dos já existentes cursos de Teologia e Filosofia, foram criados os de Desenho, História e Música para a "produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes"¹⁴. Os profissionais liberais (engenheiros, médicos, advogados, arquitetos, agrônomos, químicos, etc.) tinham funções secundárias dentro da burocracia do Estado e da elite brasileira.

A reestruturação e a ampliação do Ensino Superior deslocaram os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia dos cursos de Filosofia (controlados pela Igreja Católica) para os cursos de Medicina e para a Academia Militar. Esses deslocamentos e o retorno de brasileiros estudantes na Escola Politécnica de Paris possibilitaram a adoção da filosofia positivista pelos médicos, engenheiros, militares e professores secundários das áreas científicas. Esses ideólogos é que combateram, durante o Império, as doutrinas da Igreja Católica, a monarquia e a escravidão.

As Escolas de Direito abrigaram os estudos de filosofia e tiveram menor influência das idéias positivistas. Elas desempenharam papel singular na burocracia do Estado Imperial brasileiro. Nas academias os jovens provincianos eram formados sob as perspectivas políticas e sociais do Estado e afastados dos seus próprios valores culturais. Formado o jovem rábula, a linha de sua ascensão na burocracia do Estado estava traçada: nomeação para um cargo público ou integrante de uma lista de candidatos a cargos parlamentares, com passagens por vários setores da máquina burocrática estatal. A ascensão política e social era mais rápida, se o jovem tivesse a proteção de parentes ou de políticos influentes.

No fim do Império, os cursos de Direito tinham mais da metade das matrículas dos alunos brasileiros.

A INFLUÊNCIA FRANCESA

A organização do Ensino Superior no Brasil, a partir de 1808, teve grande influência francesa. A criação de escolas isoladas e as recusas de criação de uma univer-

sidade brasileira pelo Estado e pela elite brasileira foram devidas a essa influência. em 1843 foi proposta à Assembléia Geral por Justiniano José da Rocha a criação de uma universidade "para controlar todo o sistema de ensino, tanto o setor público quanto privado, conforme o paradigma da Universidade de Paris"¹⁵. Essa universidade não foi criada durante o Império.

Outro exemplo de oposição à criação da universidade brasileira ocorreu em 1882. No conselho de Educação, o Conselheiro Almeida reage à idéia com os seguintes argumentos:

*"A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida"*¹⁶.

O desapareço nutrido pela elite brasileira, na época do Império, em relação à universidade brasileira, incentivou o caráter "profissionalizante dos estabelecimentos de ensino Superior existentes no país"¹⁷.

Quando a República foi proclamada, em 1889, o país possuía apenas cinco faculdades: as de Direito em São Paulo e Recife; as de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia; a Politécnica no Rio de Janeiro¹⁸.

Entretanto, foi sobre esse núcleo de ensino superior, estruturado durante o Império, que se constituiu o atual sistema universitário brasileiro. Como vai ser mostrado adiante, as universidades brasileiras foram constituídas, fundamentalmente, pela aglutinação de faculdades isoladas.

2.3 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA: O PANORAMA GERAL

Foi durante o período denominado de Primeira República ou República Oligárquica, que vai da Proclamação da República em 1889 até a revolução de 1930, que surgiram as escolas superiores não dependentes do Estado. Também nesse período nasceram as primeiras universidades brasileiras.

No final do Império, começaram a surgir os primeiros movimentos pela organização do sistema escolar nacional. Vários projetos com o objetivo de organizar a

(14) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 68.

(15) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 89.

(16) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 137, transcrito de Anísio Teixeira - "Uma perspectiva da educação superior no Brasil". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 50, nº 111, p. 25.

(17) Antônio Paim, op. cit., p. 449.

(18) Citado em Darcy Ribeiro. A Universidade Necessária, p. 91. (13) Antônio Paim, op. cit., p. 170-171.

"Instrução Pública" demonstravam a grande preocupação dos políticos com a Educação. Todos eles propunham mudanças centralizadoras do sistema educacional no governo central¹⁹.

Na proclamação da República estavam explícitas as idéias de reação contra a descentralização. A Proclamação da República foi o desfecho, na forma de um golpe militar, motivado por uma conspiração por parte de um grupo que contava com liberais, como Rui Barbosa, com positivistas, como o Coronel Benjamin Constant, e com monarquistas insatisfeitos, como o Marechal Deodoro da Fonseca .

A primeira Constituição Republicana, de 1889, foi omissa em assuntos da Educação e do ensino, não previa a escolarização obrigatória e determinava a laicidade nas instituições públicas .

Nesse contexto ocorreu a Reforma Benjamin Constant do ensino primário e secundário, muito influenciada pela filosofia positivista. Durante a República permaneceram inalterados os fundamentos dessa reforma que acrescentou ao Estado a tarefa de ministrar o ensino primário e secundário. A reforma teve desdobramentos na seleção de candidatos ao ensino superior e criou condições legais para as escolas superiores particulares concederem diplomas com o mesmo valor dos concedidos pelas escolas federais.

A exemplo da elite do Império, a elite republicana posicionou-se contra a universidade até a época da Primeira Guerra Mundial, tanto do lado dos positivistas quanto do lado dos religiosos. Antonio Paim coloca bem essa questão nos seguintes termos:

*"É indispensável referir a argumentação positivista contra Universidade - embora tenha sido elaborada na década anterior à Proclamação da República - porquanto foi sucessivamente invocada nas discussões acerca da Universidade, que tiveram lugar até a época da Guerra Mundial"*²².

Para completar este quadro, é necessário salientar a relação entre a Igreja Católica e a Primeira República. Já destacamos, anteriormente, que a Igreja Católica estava muito mais integrada ao Estado do que ligada a Roma. O Império declarou-se católico na Constituição de 1824 e a Igreja Católica, no Brasil, tornou-se uma obra sua, nessa época, conforme o relato de Carlos Jamil Cury

em sua Ideologia e Educação Brasileira²³. A República cessa essa dependência, declarando-se leiga.

O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA

O início da República foi marcado pela aumento da demanda por educação superior devido às transformações econômicas e institucionais em processo no país. A educação escolar era "instrumento para frear a velocidade de descensão ou para acelerar a da ascensão"²⁴ dos latifundiários. Nesse sentido, a providência da República foi alterar as condições de ingresso nas faculdades e multiplicar o seu número.

O movimento de expansão do ensino superior, durante a República, teve dois destaques no final do século XIX: a criação da Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1896, com orientação presbiteriana; e a criação da Escola de Engenharia de Porto Alegre, no mesmo ano, de iniciativa privada e sem orientação religiosa. Os números seguintes exemplificam o movimento da expansão do ensino superior brasileiro. Entre 1891 e 1910 foram criadas vinte e sete escolas superiores²⁵, nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito, quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia.

A 13 de dezembro de 1910, o Marechal Hermes da Fonseca, presidente da república, decretou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, de autoria do Deputado Gaúcho Rivadavia da Cunha Corrêa. A reforma do ensino enegdrada pela Lei Orgânica vinha sendo reclamada para a contenção da expansão do ensino superior e como resposta às críticas sobre a qualidade do ensino secundário e superior. A Lei Orgânica de 1910 contemplava, entre outros pontos, os exames de admissão aos cursos superiores, a liberdade curricular e o fim da fiscalização federal nas escolas superiores estaduais e privadas.

Entretanto, no período entre 1911 e 1915, aumentou a oferta de ensino superior e, conseqüentemente, a expedição de títulos acadêmicos que, aos poucos, foram perdendo seu real valor. Nesse período, foram criados nove escolas superiores, seis na área de Medicina, Odontologia e Farmácia, uma na área de Direito, uma na área de Economia e outra na área de Engenharia.

(19) Fábio K. Comparato. *Educação, Estado e poder*, p. 97.

(20) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 152.

(21) Luiz Antônio Cunha: "A Educação nas Constituições Brasileiras Análise e propostas", In: *Educação e Sociedade*, n° 23, p. 5.

(22) Antônio Paim, op. cit., p. 450.

(23) Carlos Jamil Cury. *Ideologia e Educação Brasileira*, p. 14.

(24) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 162.

(25) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 175.

Seguiu-se um período de resistência tanto à diplomação livre pelas escolas quanto à liberdade profissional, com muitas mudanças na legislação escolar e na carreira docente. No que se refere à contenção da expansão do ensino superior, a reorganização do ensino secundário e superior do país, a chamada Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, acrescentou à exigência dos vestibulares (exames de admissão), para o ingresso no ensino superior a apresentação dos certificados de conclusão do ensino secundário. A reforma do ensino secundário e superior, a Reforma Rocha Vaz de 1925, introduziu a limitação de vagas e o critério de classificação para o ingresso superior.

AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES

Algumas universidades brasileiras nasceram durante a Primeira República, mas não vingaram nesse período.

Em 1909 foi criada a Universidade de Manaus, em pleno período de prosperidade da região com a exploração da borracha. Em 1926, sofrendo de falta de alunos e de recursos estatais em razão do declínio do ciclo da borracha, a Universidade de Manaus foi dissolvida.

Em 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo, particular, para “oferecer ensino de todos os graus: primário, secundário, e superior e “transcendental”²⁶, a primeira instituição de ensino superior do país a promover e realizar atividades de extensão universitária. Adotando metodologias de ensino modernos, ela não poupou críticas às escolas superiores existentes e aos seus professores. A reação veio do próprio Governo do Estado, criando uma escola de Medicina em 1912 e aprovando uma lei da Assembléia Legislativa, a qual só permitia a odontólogos formados em faculdades oficiais o exercício da profissão. Tais medidas decretaram o desaparecimento da Universidade de São Paulo, por volta de 1917.

Também em 1911 foi criada a Universidade do Paraná, em Curitiba, instalada em 1912. Entretanto, essa universidade, que tinha um ambicioso programa, não sobreviveu à Reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Com efeito retroativo, a reforma não concedia equiparação de escolas superiores em cidades com menos de cem mil habitantes e em capital de Estado com menos de um milhão de habitantes.

(26) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 202

(27) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 216.

Houve também universidades que nasceram durante a primeira República e que sobreviveram.

A primeira foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 pela aglutinação da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito Livre. Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor “honoris causa” ao rei da Bélgica em visita ao país.

Em 1927, a Universidade de Minas Gerais foi criada com a reunião das faculdades de Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte.

A Universidade do Rio Grande do Sul foi organizada de maneira diferente; ela surgiu com base na Escola de Engenharia de Porto Alegre que, em 1928, possuía 1200 alunos em 11 institutos que se dedicavam desde a pesquisa aplicada, a formação de engenheiros e químicos até a formação de operários agrícolas. Graças a essa diversidade de unidades e de cursos, a Escola de Engenharia foi chamada de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul²⁷.

Convém ressaltar ainda que os institutos dedicados à pesquisa aplicada surgiram antes das universidades. O Instituto Agrônomo de Campinas, antes Estação Experimental de Campinas, foi criado em 1887. Em 1892, em São Paulo, foi criado o Instituto Bacteriológico, em 1889, o Instituto Butantã e, em 1928, o Instituto Biológico. No Rio de Janeiro, em 1901 foi criado o Instituto Manguinhos. Todas essas instituições existiram fora das Escolas Superiores para atender as necessidades concretas e imediatas da economia do país. Entretanto alguns deles chegaram a organizar cursos para a formação de pesquisadores de nível superior, como, por exemplo, o Instituto Manguinhos.

A PREPARAÇÃO DA DÉCADA DE 30

Durante a Primeira República, diversos setores da vida nacional experimentaram um processo de renovação e modernização, como o objetivo de construir uma sociedade mais justa, com uma organização social e política mais moderna e adequada à realidade do país. A educação não ficou imune a esses movimentos de modernização. A Primeira Guerra Mundial não só acumulou ainda mais as tensões políticas e sociais já exis-

tentes, como também provocou o Estado e a elite a refletirem sobre a importância e as condições da educação. Campanhas surgiram defendendo o atendimento das demandas das classes média e trabalhadoras urbanas por mais oportunidades de escolarização. A burguesia industrial nascente incorporou-se a essas campanhas, divisando na escolarização daqueles setores sociais a possibilidade de ampliar suas bases eleitorais urbanas. Com isso, a burguesia industrial esperava mudar de mãos o controle da burocracia do Estado e deslocar as condições favoráveis à acumulação de capital para o setor industrial. O movimento de renovação da educação iniciou-se logo após a guerra, mas não teve o vigor necessário.

“Enquanto na literatura, por esta época, já tínhamos um Machado de Assis, um Euclides da Cunha; enquanto na medicina o Instituto de Manguinhos dava exemplos seguros de pesquisas científicas, enquanto em alguns países da América Latina surgiam novas universidades e a Argentina empreendia a sua reforma universitária com vistas à valorização das atividades de pesquisa, de extensão e de participação dos estudantes nos órgãos de universitária, a educação no Brasil carecia de bases anteriores, não tendo nem um sistema de educação popular, para não dizer de universidades”²⁸.

Nessa época, as idéias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de “Escola Nova”, formaram uma geração de educadores ou “profissionais da educação”, responsáveis por reformas do ensino em vários estados na década de 20²⁹, ³⁰. Lourenção Filho, no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para que a República desse maior prioridade às questões da Educação, criticaram as universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do ensino superior no Brasil para a criação de “verdadeiras universidades”.

Foi somente após a “Revolução de 1930, quando a tomada de consciência chegou ao setor educacional que, a partir de 1931, experimentou sensíveis modificações tendentes à construção de um sistema nacional antes já reclamado com alguma insistência”³¹.

3 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE

3.1 O ENSINO SUPERIOR NA ERA GETULISTA

A revolução de 1930 levou à Presidência da República, como chefe do governo provisório, Getúlio Vargas que permaneceu no poder durante quinze anos. Nesse período da História do Brasil, que compreende o Estado Novo (1937-1945), dá-se a passagem do Estado Liberal para o Estado Social, centralizador e autoritário, sem nenhuma participação popular. Fábio Comparato analisa a criação do Estado Novo da seguinte maneira:

“A Revolução de 30 iniciou-se com o repúdio claro das instituições liberais. Já desde os primeiros meses do governo provisório, por iniciativa de Lindolfo Collor, Getúlio Vargas lançou-se à criação de uma legislação trabalhista e previdenciária. Além disso, foram criados, desde os primeiros momentos da Revolução de 30, órgãos públicos de intervenção na economia”³².

Por exemplo, o Departamento Nacional do Café, mais tarde o IBC, o Instituto do Açúcar e do Alcool, o Instituto do Mate e Outros.

No campo social, a aristocracia rural perdera terreno e influência para a burguesia rural e comercial. Começavam a aparecer os contornos de uma classe operária e de uma classe média. No campo político, os estados estavam perdendo poder e a liderança liberal. No campo econômico, estava clara a intenção centralizadora e intervencionista do governo central. No setor cultural, a nação mergulhava em “um período de fechamento do regime autoritário do Estado Novo”³³.

No setor educacional, arrefeceu o anseio de modernização da Educação para uma sociedade em mudança. Começava também uma política educacional autoritária com Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo e seu principal teórico que, já em 1931, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras e introduziu o ensino religioso nas escolas federais, estaduais e municipais do país. Antes dessas realizações, como Secretário do Interior de Minas Gerais, conduziu as reformas do ensino primário e normal no Estado. “De um entusiasta e defensor de idéias liberais, adepto da Escola Nova, Campos durante o estado Novo

(28) Célio da Cunha. Educação e Autoritarismo no Estado Novo. p. 64.

(29) Célio da Cunha, op. cit., p. 64.

(30) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 222.

(31) Vaslinir Chagas. o ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois? p. 40, citado em Célio da Cunha, op. cit., p. 64.

(32) Fábio Konder Comparato, op. cit., p. 56.

(33) Célio da Cunha, op. cit., p. 8.

passou a defender conceitos que se enquadravam perfeitamente na nova ordem social estabelecida³⁴.

O estatuto das Universidades Brasileiras, que perdurou por trinta anos, surgiu mais de uma década após a criação da Universidade de Minas Gerais, ditava, com algumas variações regionais, a organização didático-administrativa do ensino superior brasileiro, sob a fiscalização do Ministério da Educação. O ensino superior brasileiro poderia se organizar na forma de universidade (pública ou privada) ou de instituto isolado, com a administração de um núcleo central formado pelo Reitor, por um Conselho Universitário e por uma Assembléia Universitária (ou Congregação)³⁵.

Esse modelo de universidade era contrário ao modelo pretendido pelos liberais e constituía uma das medidas da política educacional autoritária do governo Vargas.

Com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras houve a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e que mais tarde foi denominada de Universidade do Brasil.

Sem nenhuma fundamentação pedagógica, essa reforma universitária consistiu na criação de outros cursos e na justaposição de faculdades, sempre submetidos ao Estado e por ele dominados.

Enquanto as correntes liberais e autoritárias brigavam entre si, no campo educacional, no qual a principal questão de litígio era o ensino religioso nas escolas, a Universidade católica no Brasil ia sendo gestada. A Alceu de Amoroso Lima, Presidente da Ação Católica Brasileira, e ao Pe. Leonel Franca coube a Organização das Faculdades Católicas, cujo funcionamento no Rio de Janeiro foi autorizado pelo Presidente da República, em 1940.

Eram as Faculdades de Direito e a Faculdade de Filosofia. Em 1941, sendo Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi solenemente criada a Universidade Católica, Rio de Janeiro, com a inauguração dos seus cursos. Em São Paulo, a Universidade Católica instalou-se cinco anos mais tarde.

Antes, em 1936, foram reconhecidos pelo Governo Federal a Faculdade de Filosofia de São Bento, o Instituto Sedes Sapientiae e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula.

3.2 O PROJETO LIBERAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DO DISTRITO FEDERAL

A partir de 1932 com a derrota das oligarquias paulistas pelo Governo Federal, o Estado de São Paulo impregnado de idéias liberais foi governado pelo interventor federal Armando Salles de Oliveira. Nesse período, alguns líderes paulistas reuniram-se e fundaram, em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, como uma resposta de superioridade intelectual do Estado derrotado aos seus vencedores pelas armas. Um ano após, o interventor Armando Salles de Oliveira criou a comissão para estudar a fundação da Universidade de São Paulo, a Universidade de Comunhão Paulista como foi chamada "porque nascia marcada pela recuperação, pela Comunhão Paulista, do projeto de reconstrução educacional da nacionalidade"³².

A liderança política da comissão foi de Júlio de Mesquita Filho, a liderança pedagógica foi de Fernando de Azevedo e seus membros vinham das famílias da elite paulista, ansiosa para reconquistar a hegemonia perdida no cenário nacional.

Fernando de Azevedo foi o principal defensor da política educacional liberal no país. Ele defendeu para a universidade o papel formador das elites intelectuais e das classes dirigentes do país, o que caracterizava a vertente elitista do liberalismo, no Brasil. Segundo ele, também era função da universidade combater o extremismo ideológico.

A 25 de janeiro de 1934 é criada por decreto estadual a Universidade de São Paulo. Segundo Eládio Cunha, "desde a sua instalação como universidade, a USP esteve sempre em busca de uma estruturação que permitisse organizar-se e funcionar como autêntica universidade liberal"³⁷.

O seu núcleo seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, considerada por Júlio de Mesquita Filho como a "elite dentro dos próprios domínios da nossa universidade, a instituição cuja principal missão seria a de criar um "ideal", uma consciência coletiva", uma "mística nacional", dentro da concepção de que a cultura desinteressada é um "apanágio dos eleitos", conforme relata Irene Cardoso em "A Universidade da Comunhão Paulista"³⁸. Segundo o mesmo registro de Irene Cardoso, "Armando de Salles Oliveira, dentro de sua concepção de

(34) Célio da Cunha, op. cit., p. 103.

(35) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 294.

(36) Irene Cardoso. **A Universidade da Comunhão Paulista**, p. 124.

(37) Eládio D. Cunha. **Consideração sobre o Problema das Concepções de Uniersidade**. p. 15.

(38) Irene Cardoso, op. cit., p. 124.

universidade como cérebro da nacionalidade, centro regulador de sua vida psíquica, atribuía à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o lugar de crítica e da síntese, dentro do sistema universitário³⁹.

Finalmente, no caso da USP, é significativo citar os três princípios básicos do projeto de criação da universidade: **universidade** caracterizada pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como núcleo universitário; **Integração** do ensino superior paulista; **autonomia universitária** para o pleno exercício de suas atividades e funções²⁷.

Este foi o projeto da Universidade de São Paulo, uma universidade liberal de inspiração inglesa e francesa, autônoma, livre, estatal, colegiada, departamentalizada e opositora ao Governo Federal.

Em 1939, a mão autoritária e intervencionista de Getúlio Vargas impediu a implantação do modelo liberal da Universidade de São Paulo, modelo esse que, a partir de 1954, influenciou a criação de outras universidades federais, vencendo o governo Federal.

Enquanto os liberais elitistas marcavam sua ação em São Paulo, com o projeto da USP, a outra vertente dos liberais, os igualitaristas, procuravam, cunhar suas concepções educacionais no Rio de Janeiro, particularmente por intermédio de Anísio Teixeira, defensor da vertente liberal igualitária e adepto da Pedagogia da Escola Nova. Convocado pelo interventor Pedro Ernesto, Anísio Teixeira ocupou a Diretoria da Educação do Distrito Federal de 1932 a 1935, quando realizou importantes reformas no sistema escolar da cidade do Rio de Janeiro, criando mesmo escolas técnicas secundárias. Foi ele também o idealizador da Universidade do Distrito Federal, criada por decreto de Pedro Ernesto em 1935, uma universidade de concepção liberal dentro de um regime de política educacional autoritária.

Entretanto, em 1939, ela foi absorvida pela Universidade do Brasil. Resumindo o quadro das universidades brasileiras apresentado até aqui, podemos apontar os seguintes números de acordo com Luiz Antônio Cunha:⁴¹.

início da Era Vargas (1930) : três universidades (Universidade do Rio de Janeiro e Universidade de Minas Gerais e Escola de Engenharia de Porto Alegre);

fim da Era Vargas (1945): cinco universidades (Universidade do Brasil, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universida-

de Católica do Rio de Janeiro e Universidade do Distrito Federal).

3.3 O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA

Desde o Império o ensino superior no Brasil foi criticado por causa do seu arcaísmo e a universidade era reclamada. A universidade criada em 1920 foi duramente criticada pela justaposição de escolas estanques; na era Vargas, as duas tentativas de “universidades verdadeiras” foram abortadas pela política autoritária do Governo Federal. A partir de 1945, todo o ensino superior era criticado em nome da modernização do ensino superior brasileiro reclamada pela ideologia desenvolvimentista instalada no país.

O primeiro passo nesse sentido foi dado pelo setor militar, com a elaboração do projeto de criação do Centro Técnico de Aeronáutica pelo Brigadeiro Casimiro Montenegro Filho, da FAB, e pelo professor Richard H. Smith, do MIT, nos Estados Unidos. Este projeto previa a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, com cursos de Mecânica, Aeronáutica e Eletrônica, e de um Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento para apoiar a indústria e a aviação comercial.

O Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA - começou a funcionar em 1947 no Rio de Janeiro e, em 1950, foi transferido para São José dos Campos. EM 1951, começou a funcionar o Conselho Nacional de Pesquisas cujos objetivos “resultaram de uma combinação complexa de promoção de segurança e do desenvolvimento, entendidos numa perspectiva autonomista, de rompimento dos laços da dependência, ora numa perspectiva de reforço desses laços, reeditados sob a forma modernizada”⁴².

Em 1949, sob a liderança de César Lattes e José Leite Lopes, que não tinham na Universidade do Brasil as condições necessárias para pesquisar, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), no qual os pesquisadores pretendiam realizar o que na Universidade não conseguiam. O Centro tomou-se em importante centro de estudos e pesquisas, tendo obtido o mandato universitário de conferir graus acadêmicos de pós-graduação.

A criação da Universidade de Brasília, em 1961, deu prosseguimento de maneira muito marcante, ao processo de modernização do ensino superior no Brasil iniciado com a criação do ITA.

(39) Irene Cardoso, op. cit., p. 124.

(40) Eládio D. Cunha, op. cit., p. 44.

(41) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 231.

(42) Luiz Antônio Cunha. *A Universidade Crítica*, p. 156.

A comissão de elaboração do plano geral da Universidade de Brasília foi liderada por Darcy Ribeiro, seu primeiro reitor, substituído em 1963 por Anísio Teixeira. "A Universidade foi idealizada partindo da preliminar de que seria imprescindível a criação de centro cultural capaz de prestar assessoramento à alta administração do país e de que só uma universidade consegue reunir especialistas em número suficiente para assegurar a uma capital condições de trabalho produtivo"⁴³.

Em dezembro de 1961, o Congresso Nacional autorizava a instituição da Universidade de Brasília, uma universidade voltada para as necessidades do Brasil, atendendo aos apelos reformistas e populistas da época. Em 1962, o Presidente da República criou a Fundação Universidade de Brasília. Estava criada a mais moderna universidade brasileira, de inspiração no nacionalismo desenvolvista, proclamando-se ser uma instituição de ensino superior para "formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social"⁴⁴.

Com a Reforma Universitária de 1968, ocorreu a intervenção na Universidade de Brasília e o aborto do seu projeto de implantação.

3.4 - A REFORMA UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

A modernização do ensino superior brasileiro começou com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e culminou com a criação da Universidade de Brasília, nascida de uma planejamento de institutos, escolas e centros e não da justaposição de Faculdade isoladas. Criada pelo governo federal, ela foi organizada como fundação.

Entretanto, enquanto a Universidade de Brasília era criada, estava sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei da Reforma Universitária de 1968, um freio e um retrocesso no processo de modernização do ensino superior brasileiro.

Após o golpe de 1964, o governo militar cuidou de coibir a criticidade da universidade brasileira, expulsando professores, policiando ideologicamente os novos docentes, reprimindo o movimento estudantil. Tais medidas aprofundaram a crise da universidade agora pelo regime. "Foi para inverter essa tendência que o Estado

promoveu a "reforma universitária" de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil de críticas da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende"⁴⁵.

Como resultado da Reforma Universitária de 1968, que instituiu o sistema de créditos e a departamentalização para desintegrar cursos, alunos e professores, que criou os campi universitários afastados dos centros urbanos, nasceu a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do tipo multiversidade, inspirada no modelo estrutural norte-americano e criada em 1967.

4 - CONCLUSÕES

4.1 - AS CONTRADIÇÕES DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A história da Universidade Brasileira monta um quadro bastante contraditório como em outros países e continentes. O modelo de universidade que se adotou no país foi um modelo descontextualizado do momento político, econômico e social do Estado, desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento nacional, embora em todos os momentos esse projeto tenha sido invocado e referido sem nunca ter existido de fato, orgânico e articulado. A Universidade Brasileira não foi, em nenhum momento, concebida no seio de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional. Mesmo em momentos que consideremos felizes e esperançosos para a Universidade Brasileira, como nos projetos de criação da Universidade de São Paulo e da Universidade de Brasília, vamos encontrar, de um lado, um projeto revanchista e circunstancial e, de outro lado, um projeto mais realista, porém sem sustentação política numa sociedade impregnada de uma ideologia populista reformista pouco discutida.

Mesmo assim, nesses dois momentos de esperança ou pelo menos de perspectivas mais definidas, a mão da autoridade foi mais forte do que as necessidades reais da sociedade e os projetos foram desviados, novamente, para atender a qualificação das elites e sustentar o poder dominante.

Em "A Universidade Necessária", o Prof. Darcy Ribeiro faz uma análise que bem dá a extensão das contradições da nossa Universidade. Ele diz:

(43) Justificativa do anteprojeto de lei encaminhado pelo Presidente da República da República em "Universidade de Brasília", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 78, abril-junho de 1960, p. 133, citado em Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 169.

(44) Art. 2º, item I do Decreto nº 1872 de 12/12/62, citado em Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 171.

(45) Luiz Antônio Cunha, op. cit., p. 260.

“De fato, somos herdeiros de um legado e de um fardo. Um legado positivo-muito pouco utilizado - de antecedentes que mostram como, em certas circunstâncias, algumas universidades fizeram-se promotoras da renovação e do progresso; e um legado negativo - o nosso fardo - implícito nos procedimentos pelos quais outras universidades foram levadas a atuar, principalmente, como agentes de consolidação do “statu quo”. Até agora, na América Latina, as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituídas ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades”⁴⁶.

Em outro trecho ele continua essa análise, afirmando que “ao copiar o modelo napoleônico apenas reproduzimos sua estrutura formal sem nos capacitarmos a criar uma universidade integradora da nação”⁴⁷.

4.2 A SITUAÇÃO ATUAL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O modelo universitário com o qual convivemos hoje é o modelo desenvolvido ao longo dos anos da nossa história universitária e reafirmado pela Reforma Universitária de 1968. Por influência não exclusiva dos acordos MEC-USAID, a reforma da Universidade Brasileira fundamentou-se nos modelos estruturais norte-americanos, modelos esses buscados já há muito tempo por ideólogos da modernização e da democratização do ensino superior brasileiro. Buscou-se a modernização e a democratização do ensino superior e ganhou-se também o maior controle do governo sobre o aparelho escolar. É muito significativa a crítica (e também autocrítica) que Luiz Antônio Cunha faz sobre o regime autoritário imposto em 1964 em relação ao controle em cima das universidades:

“Não tenho dúvidas de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas, supor que a universidade fosse antes de 1964, autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia como, também, ignorar que influentes intelectuais da esquerda, assim como líderes estudantis, pretendiam até mesmo aumentar os poderes de intervenção no Conselho Federal de Educação”⁴⁸.

O rígido controle sobre as universidades públicas, exercido pelo MEC e pelos órgãos de espionagem do

governo, especialmente o famigerado Serviço Nacional de Informações, foi a contra partida governamental dos discursos de modernização, democratização e de autonomia da Universidade Brasileira.

Todas as reformas da nossa universidade não foram capazes de mudar sua perspectiva em relação ao Poder que a controlava e nem em relação à sociedade para a qual ela deveria existir. O seu legado histórico de valores positivos continua não influenciando suas ações; ao seu fardo histórico acrescentamos outras tendências desenvolvidas por ela mesma, tais como o empreguismo, o mimetismo e a hipocrisia acadêmica a impor barreiras entre os discursos universitários e a sua prática, isolando-a cada vez mais da sociedade de cujo desenvolvimento ela é vetor fundamental. O exemplo mais atual desse estado de coisas, no campo educacional, encontra-se na “Proposta de Uma Nova Política Para o Ensino Superior”, do ministro Chiareli. Disfarçada pelos preâmbulos do convite à sociedade para o diálogo e a discussão aberta está a intencionalidade de afastar a comunidade acadêmica de uma análise crítica e objetiva do projeto, o qual é apresentado genérico, impreciso e dúbio. Parece que “a dificuldade do exercício (da leitura, JGS) visa desestimular seu exame”⁴⁹, nas palavras do grupo de Estudos da associação de Docentes da UFRGS que analisou o projeto.

Ao lado dessas, outra intencionalidade é encontrada no plano ideológico e jurídico que quer subordinar, acriticamente, no referencial da legalidade e da participação, a educação superior aos modelos organizacionais da sociedade e do setor produtivo instalados no país.

4.3 PERSPECTIVAS PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Parece-nos que a “verdadeira universidade brasileira” ainda não foi construída na sua totalidade e abrangência. Em que pese a nossa curta experiência histórica de ensino superior, na qual encontramos esforços individuais e institucionais importantes, que dão alento à constante busca de caminhos que os educadores brasileiros têm empreendido, a Universidade Brasileira ainda está para ser construída. O seu modelo ainda não foi definido porque também o país ainda não encontrou sua identidade como nação, não se construiu como nação. Nação na qual o Projeto Educacional assume as coordenadas de espaço e de tempo referenciados no seu projeto político, econômico, social e cultural.

(46) Darcy Ribeiro, op. cit., p. 78.

(47) Luiz Antônio Cunha. A Universidade Reformanda, p. 22.

(48) Luiz Antônio Cunha. A universidade Reformanda, p. 32.

(49) ADUFRGS, Grupo de Estudos da Associação de Docentes da UFRGS. “Documenta”, abril de 1991, nº 2, p. 7.

A Universidade Brasileira deverá nascer fruto de uma sociedade autônoma, livre e construtora dos seus próprios caminhos. O Prof. Darcy Ribeiro foi contundente na análise dessa situação:

*"... a universidade latino-americana é fruto de sua sociedade. Subdesenvolvida como a sociedade em que se insere, fundada como empreendimento alheio mediante projetos forâneos que fixaram populações em certos pontos - não para criar novas sociedades autônomas, dispostas a viver o próprio destino, mas para a satisfação das condições de existência e de prosperidade das nações colonialistas"*⁵⁰.

A nosso ver esse é o grande desafio que a Universidade Brasileira tem que enfrentar para se construir: transformar a própria sociedade da qual ele emergirá. Para tal o seu projeto deverá ser orgânico e articulado, prática e operativamente, com a sociedade em que ela existe. Uma universidade "que opera articuladamente com o esforço nacional de superação do atraso"⁵¹, como foi a experiência universitária japonesa e como se pretendeu definir a Universidade de Brasília, no projeto de sua criação.

A política educacional de um país não pode, simplesmente, ser definida de acordo com indicadores do mercado econômico e de trabalho ou do setor produtivo. Ela precisa ser eficiente para orientar a educação de homens capazes para atuar nesses ambientes em permanente postura de crítica e em continuada disposição para a transformação.

A Universidade Brasileira a ser pensada deverá estar organizadamente ligada a projetos sociais concretos, sem abrir mão de sua autonomia e de sua independência, sem afastar-se de suas finalidades básicas de ensino, pesquisa (pura, aplicada e tecnológica) e assumindo seu espaço político de construção e discussão dos fundamentos de uma sociedade livre, independente e democrática.

Finalmente, temos certeza de que o primeiro passo na construção do projeto educacional do país deve ser dado pela própria Universidade Brasileira atual no sentido de superar a si mesma, buscar dentro de si mesma as causas e soluções próprias de sua crise e do seu estado de barbárie. Um exercício de humildade, de sabedoria e de cidadania que desvelará o verdadeiro papel da Universidade na construção do Estado Brasileiro.

(50) Darcy Ribeiro, op. cit., p. 83.

(51) Darcy Ribeiro, op. cit., p. 80.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ADUFRGS. **Análise do Documento "Proposta de Uma Nova Política para o Ensino Superior"**. UFRGS: Documenta nº 2, abril de 1991.
- CARDOSO, J. **A Universidade da Comunhão Paulista**. cap. 3.
- COMPARATO, F.K.. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- CUNHA. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- CUNHA, E.D. **Considerações sobre o Problema das Concepções da Universidade**.
- CUNHA, L.. A. **Qual Universidade**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- _____. A educação nas Constituições Brasileiras: Análise e propostas. In: **Educação e Sociedade**, nº 23, ano VIII, abril de 1986. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- _____. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **A Universidade Crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CURY, C.R.J. **Ideologia e Educação Brasileira** (Católicos Liberais). 4. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- FÁVERO, M.L.A. (Org.). **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- FÁVERO, M.L.A. **Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada: Alcon e Meira Matos**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- GAL R. **História da Educação**. 2. ed. Lisboa: Vega Ltda., 1976.
- GIANNOTI, J.A. A Universidade e a Crise. In: **Novos Estudos**, nº 10, outubro de 1984.
- _____. **Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: Da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo

- Monaco, 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- NUNES, R. **História da Educação Medieval**. Cap. VIII, São Paulo: Editora da USP, 1979.
- PAIM, A. **História das Idéias Filosóficas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ed. Convívio, 1987.
- PINTO, A.V. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. 4. ed. Cap. II e III. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. Trad. Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.
- WANDERLEY, L.E.N. **O que é Universidade?** Col. Primeiros Passos. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

O ESTUDANTE E A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Dulce Maria Pompêo de CAMARGO**
Maria Eugênia L. Montes CASTANHO*
Newton César BALZAN*

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar parte dos achados de uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que foi desenvolvida durante três anos pelos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUCAMP, da qual resultou um texto de aproximadamente 2.000 páginas. Entendem seus atores que o trabalho representa uma contribuição para a implementação da Avaliação Institucional e para o desenvolvimento da consciência da necessidade de se promover em reformulações no sentido de se proporcionar em melhores condições de ensino e de vida universitária em nível de instituição.

A pesquisa teve lugar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCAMP - Instituição que conta com 40 cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu com quase 1.000 alunos, 13 cursos de especialização, um curso de doutorado, 1.400 professores e 1.200 funcionários, mantendo cursos diurnos e noturnos, praticamente na mesma proporção.

Comunitária e com projeto institucional claramente voltado para o atendimento da maioria da população, a PUCAMP encontra-se em processo de construção de uma verdadeira comunidade acadêmica: é importante enfatizar o apoio dado para a realização de estudos, como o presente, que explicitam suas próprias falhas e desacertos.

As possibilidades de realização de investigações dessa natureza, com plena liberdade, situam a PUCAMP ao lado de Universidades consideradas como "Instituições de ponta" no país. Instituições com problemas a resolver e ao mesmo tempo Instituições modernas, que optaram por ter, como alunos, indivíduos críticos que sempre acabam por criticá-las também.

1 - QUESTÕES DE METODOLOGIA: COMO FOI DESENVOLVIDO O ESTUDO

Os sujeitos do estudo foram os estudantes que em 1992 concluíram os 40 cursos oferecidos pela PUCAMP. Os concluintes de cursos noturnos correspondem à, aproximadamente, metade dessa população.

O total de respondentes - 2.172 - corresponde a 68,8% dos formandos de 1992.. cabendo destacar que em todos os cursos, os índices de respondentes situaram-se acima de 50,0% em relação ao universo dos estudantes em vias de colação de grau.

O instrumento utilizado para fins de coleta de dados foi elaborado sob a forma de questionário, composto de três partes. A primeira delas contém cinco questões abertas, visando colher dados relevantes sobre os seguintes aspectos: **1)** motivação para o exercício da profissão para a qual está se habilitando; **2)** percepção sobre a qualidade do ensino, ressaltando seus aspectos positivos e negativos abordados em cinco subitens: conteúdos desenvolvidos nas várias disciplinas, bibliografia, didática dos professores, processos de avaliação, atividades práticas; **3)** apreciação global sobre o curso; **4)** situações de aprendizagem - aspectos positivos; **5)** situações de aprendizagem - aspectos negativos.

A segunda parte do questionário constitui-se de três itens também abertos, abordando tópicos sobre a Universidade: a auto-percepção do estudante enquanto universitário; as condições de vida universitária que a PUCAMP lhe oferece; seu caráter de Universidade Católica, que deve articular ciência e fé, pluralismo e doutrina católica; comentários, perguntas, sugestões e críticas que o estudante desejasse fazer visando a melhoria da Instituição.

A terceira parte contém quarenta e quatro itens fechados elaborados com a finalidade de se caracterizarem os formandos sob os seguintes aspectos: dados

* Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP)

** Professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

peçoais, prioridade e critérios de escolha do curso; escolaridade de 2º grau e frequência ou conclusão de outro curso superior; situação do aluno trabalhador; estudos extra-classe e hábitos de estudos; relação entre o curso que está concluindo e expectativas de trabalho; expectativas imediatas e a longo prazo em relação à profissão e/ou à carreira acadêmica; nível sócio-econômico familiar¹; relação entre término de curso, competência profissional e cidadania.

No tratamento dos dados os procedimentos se diferenciaram conforme se tratasse dos sujeitos os quais deveriam assinalar as alternativas que lhes eram propostas: "itens fechados" ou de itens que implicassem respostas discursivas.

No primeiro caso - itens fechados - a leitura das respostas fornecidas pelos estudantes em formulário ótico foi realizada por leitora IBM, sendo, a seguir, gravadas em fitas magnéticas. O processo de tabulação foi efetuado em computador IBM/3 modelo 10, do CPD (Centro de Processamento de Dados da PUCCAMP).

No segundo caso, adotaram-se dois tipos de procedimentos:

1º) As respostas dadas pelos alunos a um dado item do questionário foram objeto de leituras por duas pessoas (auxiliares de pesquisa, professores do Programa de Mestrado, e alguns alunos do mesmo Programa) que as classificaram, em razão do sentido favorável ou desfavorável nelas contido, em a) positivas; b) negativas; c) positivas e/ou negativas com ressalvas; d) difusas; e) outras.

Nos casos em que as classificações feitas pelos leitores não apresentaram concordância, um terceiro elemento se manifestou a respeito, discutindo-se, a seguir, os resultados das três apreciações.

Os resultados, transcritos em matrizes - uma para cada item/curso especialmente elaboradas para este fim - foram tabulados e, a seguir, expressos em termos percentuais e por meio de gráficos.

2º) Foram feitas sucessivas leituras das respostas dadas pelos estudantes aos itens do questionário, desta-

*cando-se períodos e marcas dos discursos, obtendo-se "recortes" que foram transcritos em folhas próprias de forma a facilitar um processo sistemático de busca de unidades de significados relevantes aos objetivos da pesquisa. Surgiram, assim, agrupamentos, isto é, categorias de respostas que fornecem estrutura de cada item do questionário. Os extratos incorporados ao presente texto constituem enunciados dos próprios estudantes e foram considerados como exemplos significativos de tudo aquilo que eles expressaram.*²

2 - PERFIL SÓCIO-CULTURAL DO CONCLUINTE

Nosso jovem estudante cursou todo o Ensino Médio- antigo "Curso Colegial" - e iniciou seu Curso Superior durante uma década de grande complexidade em termos políticos, econômicos e sociais para a América Latina, isto é, os anos 80. Os 51% dos concluintes que cursaram Escolas Públicas antes de ingressarem na Universidade, o fizeram quando esta já se encontrava em período de forte decadência.

Enquanto 2/3 dos estudantes do período noturno frequentaram escolas públicas de nível médio, apenas 1/3 dos estudantes do período diurno o fizeram neste mesmo tipo de instituição. Enquanto apenas 12,9% dos concluintes de período diurno são filhos de trabalhadores, em se tratando de período noturno, a presença desse grupo atinge 43,4%. Enquanto mais da metade dos estudantes dos cursos noturnos têm renda média familiar mensal de "até dez salários mínimos", é inferior a 1/3 o número de estudantes-concluintes de cursos diurnos que tem escolaridade superior, este nível mal chega a 1/6, no caso de pais dos estudantes de cursos noturnos.

Essas constatações sugerem uma série de indagações a respeito da possibilidade - e necessidade! - de se atuar nos Cursos Noturnos, oferecendo-se, neste período, ensino em nível de excelência. Não é possível que aos alunos desse período sejam oferecidos cursos fracos, ou "simplificados", sob a desculpa de que eles trabalham e, portanto, não têm tempo para estudar. Há uma certa verdade quanto ao fato de eles disporem de menos tempo para estudar do que os alunos do diurno.

(1) Para se caracterizar o nível sócio-econômico familiar, além de determinadas questões que compõem a série de "itens fechados", introduziu-se uma "questão aberta" em que se solicitava descrição detalhada sobre a ocupação do pai do estudante, possibilitando, desta forma, a distribuição da população em sete níveis, conforme Escala de Hierarquia de Prestígio Social das ocupações (Hutchinson, 1960).

(2) Os procedimentos utilizados estão fundamentados na técnica da Análise de Discurso, conforme propõem Orlandi, Pécheux Maingueneau e Guespin entre outros lingüistas. Veja-se a propósito, de: Eni Puccinelli ORLANDI "A análise de discurso: algumas observações", IN D.E.L.T.A., Vol.2, n.1, 1986, 105-106). Da mesma autora: "A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso", São Paulo, Brasiliense, 1983; "Terra a Vista Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo", São Paulo, Cortez Ed, 1990; "As formas do silêncio (no movimento dos sentidos)", Campinas, Ed. UNICAMP, 1992; de Domuniqué MAINGUENEAU, "Análise do Discurso", Campinas, Ed. UNICAMP/Pontes, 1989, de Louis GUESPIN, "Typologie du discours politiques, publicado na revista Langages, n. 41, 1976 de Michel Pécheux "Sur les contextes situation", publicado em American Anthropologist, Vol.66, Part.2, (133-136); de Sérgio Rouanet. A razão cativa.

Basta dizer que 89% dos estudantes do Noturno exercem algum tipo de atividade remunerada, e quase a totalidade dos mesmos dedica mais de 6 horas diárias ao trabalho. No entanto, poucos alunos declaram não dispor de tempo algum para estudos extraclasse: 3,3% no caso dos estudantes do Noturno e 1,3% em se tratando dos estudantes do Diurno. Isto tudo significa que os cursos noturnos merecem tratamentos adequados às circunstâncias específicas de sua clientela, sugerindo que outras formas de ensino devam ser buscadas para ela, de modo a se garantir excelente qualidade, apesar de menor tempo disponível para atividades de classe e extraclasse.

3 - APRECIÇÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

A apreciação sobre a qualidade do ensino foi feita por meio de seis questões discursivas em que o concluinte deveria examinar o ensino e a aprendizagem vividos durante seu curso de graduação.

O tratamento dado às respostas discursivas (mais de 13.000) permitiu sua quantificação, tendo sido estabelecidas as seguintes categorias para análise dos comentários: positivos ou negativos com ressalvas; difusos e outros.

Tomando-se todo o conjunto de cursos da universidade, observa-se a predominância de comentários de concluintes que fazem ressalvas ao ensino que lhes foi oferecido (41%), ao passo que 26% consideram-no negativo e apenas 14% fazem apreciações positivas. Os restantes (19%) fizeram depoimentos difusos ou não responderam às questões.

Cotejando esses números com o tratamento dado ao conjunto de comentários sobre o ensino no curso e na universidade, as unidades de significação selecionadas no processo de análise encontram-se assim articuladas:

1. Comentários que se referem ao curso analisando a questão da prática ou da relação teoria-prática. Por exemplo:

“A qualidade de ensino deixa a desejar no que se refere à parte prática e de laboratório. **“Engenharia Sanitária/noturno.**

2. Comentários que apontam para a existência de problemas quanto à atuação docente.

“O curso em si é bom, mas a qualidade ainda deixa a desejar, exatamente porque muitos professores têm péssima didática”. **Análise de Sistemas/noturno.**

2.1. Comentários que enfatizam a ação de **alguns professores:**

“Alguns professores merecem nossa atenção pela qualidade de suas aulas e o interesse”. **Economia/matutino.**

3. Comentários que permitem captar a concepção de conhecimento do concluinte.

“Há pouco incentivo à independência do aluno e pouca coisa a se fazer além de sentar-se nas carteiras e ouvir”. **Psicologia/Formação de Psicólogos/integral.**

4. Comentários que revelam desinteresse pela formação geral e/ou humanística:

“Várias disciplinas poderiam ser utilizadas ao invés de matérias inúteis como Filosofia, Antropologia, Sociologia”. **Publicidade e Propaganda/matutino.**

Esta é uma questão de maior seriedade e tem razões históricas. Sua origem está na divisão social do trabalho sob o capitalismo que parcelou as atividades e subdividiu o homem, fragmentando-o, separando teoria e prática, fazer e saber, agir e pensar, trabalho com as mãos e trabalho mental. Numa sociedade de caráter humano, os aspectos sociais do trabalho devem ser considerados e certamente a formação de cada um deve ser completa, atingindo todas as dimensões da inteligência e da personalidade. É a compreensão do trabalho como mercadoria, é a defesa da profissionalização estreita, é a consequência da extrema especialização, é a valorização da exigência do mercado como critério último que ajudam a explicar posições tão refratárias à presença de disciplinas com caráter de formação onilateral.

5. Comentários que deixam evidente a valorização do conceito de mercado como critério para fazer a apreciação geral:

“O curso é fraco, o mercado de trabalho está deficiente de mão-de-obra e nós não estamos sendo preparados para assumir este mercado”. **Turismo/Noturno.**

Como predomina a visão do trabalho e do conhecimento como mercadorias para atender à demanda, pode-se perceber que o sujeito quer ser preparado para a competição. O discurso revela uma concepção subjacente de que a universidade - enquanto fornecedora do conhecimento - deve preparar para a adaptação ao mercado de trabalho.

6. Comentários que comparam o ensino dentro e fora da PUCAMP e revelam como se encontram em relação às expectativas individuais:

“O curso reflete a atualidade educacional do país: alunos deficientes como não muito qualificados”. **Turismo/Noturno.**

“O curso ainda é um dos mais cotados no mercado. Profissionais formados pela PUCAMP têm emprego garantido no mercado”. **Enfermagem/Integral.**

Como se vê, apesar de sérias ressalvas quanto ao ensino recebido, os concluintes indicam que há pontos dignos de consideração em seus cursos, quando fazem uma avaliação mais global.

No entanto, os comentários não fazem, de modo geral, grandes relações para explicar por que o ensino funciona da maneira como funciona. O trabalho docente na direção de uma pedagogia comprometida com os objetivos do Projeto Pedagógico da Instituição deve fazer ver aos alunos que as individualidades se modificam na medida em que mudam todo o conjunto de relações de que são o centro. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se significa ter consciência delas, assim como modificar-se significa modificar o conjunto destas relações³.

4 - A PUCAMP ENQUANTO UNIVERSIDADE CATÓLICA

Ossujeitos responderam a três questões discursivas que tiveram o objetivo de investigar como se percebem dentro de uma Universidade Católica que deve articular ciência e fé, pluralismo e doutrina católica.

Quando argüídos sobre como se sentem enquanto estudantes universitários, foram obtidas três categorias de respostas:

1 - Como o aluno vê a Universidade

Apesar de se querer investigar a auto-percepção universitária dos concluintes, muitos deram suas respostas fazendo referências à Universidade e aos recursos materiais e humanos que ela oferece. Chamou a atenção o fato de esses alunos não se considerarem sujeitos do processo. A maioria desses depoimentos coloca no plano exterior, no que vem de fora, os motivos de suas esperanças e/ou de suas frustrações, como, por exemplo, a estrutura pedagógica rígida e autoritária; a ausência de uma vida cultural mais intensa e o excesso de burocracia na Universidade.

Mas a questão da qualidade de ensino também foi bastante evidenciada. Os comentários obtidos acerca desta questão foram valiosos. Foram abordados: o incentivo à pesquisa científica; a relação teoria-prática; as atividades de extensão universitária; a vivência cultural,

política e social; a necessidade de um maior entrosamento entre os universitários; o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico; a importância de uma revisão curricular; a melhoria da atuação docente; o bom funcionamento das monitorias e a implantação de bolsas para os alunos. Eis um exemplo:

“Não, em absoluto. 1) Nos cursos básicos de medicina costumava brincar com meus colegas que estava com saudades ‘saudades de pensar’. Porque, até no ‘cursinho’ se pensa e se questiona mais do que na nossa ‘Universidade’. Antes de vir para a PUCAMP eu estudei em Londrina (UEL) e lá existe curso de filosofia básica, de antropologia e as aulas eram fascinantes (no curso de medicina mesmo). Aqui, as nossas pobres aulas de antropologia teológica são os únicos estímulos para pensar um pouco; 2) Em todos os países os movimentos estudantis são importantes, são reconhecidos e respeitados. O que acontece com nossa Universidade? Ninguém sabe ou participa de movimento algum; 3) O que nossa Universidade oferece para a população? Que ciência, que projetos novos, avanços, além do precário atendimento que damos...” **Medicina/Integral**

2 - COMO ELE SE VÊ ENQUANTO UNIVERSITÁRIO

A Dissociação entre o aluno e o professor na relação ensino/aprendizagem ficou mais evidenciada quando os alunos centraram as respostas em si próprios. No geral, apareceram comentários que salientavam a motivação e dedicação pessoal, a importância da pesquisa; o privilégio de ser um universitário; os sacrifícios empreendidos; a participação sócio-política. Alguns afirmaram que não conseguiram se sentir universitários ou por culpa da universidade ou por culpa de si próprios. Outros nem se perceberam participantes do processo. Nos depoimentos, ficou também bem diferenciada a fala do aluno do diurno e do noturno.

3 - COMO ELE ESTABELECE A RELAÇÃO ENTRE O QUE A UNIVERSIDADE OFERECE E O SEU DESEMPENHO ENQUANTO UNIVERSITÁRIO

Poucos foram os alunos que estabeleceram a relação entre os sujeitos envolvidos em um processo de conhecimento. Como foi visto anteriormente, ou o aluno expressando-se positiva ou negativamente, considerava apenas o que a PUCAMP lhe oferecia, ou ele se colocava de forma dissociada do que acontecia na Universidade.

(3) Cf. Antonio Gramsci. *Concepção dialética da história*. 5. ed. R. J.: Civilização Brasileira, 1984.

No que se refere à questão **vida universitária: o que falta** optamos por dar destaque às falas que trazem alguma novidade.

“Não dá vontade de responder... Se falta algo? Será que um dia eles vão se dar conta dos sonhos que passam na nossa cabeça?” **Publicidade e Propaganda/Matutino.**

As demais, já conhecidas, e que aqui estão caracterizadas como “ausências”, como “o que falta” à vida universitária, serão evidenciadas ou comentadas nos subitens que se seguem:

Infra-estrutura: construção de refeitório; fornecimento de refeições mais baratas nas cantinas; melhoria no sistema de transportes; prédios mais limpos; cortinas; criação de moradia estudantil; bibliotecas mais completas e atualizadas, mais amplas e abertas aos sábados; criação de laboratórios;

Melhoria na qualidade dos cursos: maior aprofundamento dos conteúdos; didática e capacitação de professores; cumprimento de programas; incentivo à pesquisa; maior integração entre os estágios e o mercado de trabalho, ampliação e fomento às monitorias e bolsas de estudo; mais respeito; valorização e incentivo ao aluno; mais liberdade na opção de disciplinas;

Vida acadêmica mais ampla: mais integração e intercâmbio em diversos níveis (Universidades, disciplinas, cursos, e a própria sociedade); ênfase no lado humano dos cursos; exposições; eventos diversos; incentivo às participações sócio-culturais e políticas em geral; organização de gincanas e jogos esportivos;

Mudanças administrativas: revisão das finanças e das mensalidades; nova organização administrativa.

A última questão ligada à **Universidade e fé cristã** adquire uma importância ainda maior diante da situação objetiva de nosso país, onde coexistem grupos de origem étnica e/ou geográfica muito diversos. A pluralidade e a variedade de adesões religiosas, os diferentes valores e modos de vida acabam por tornar esta relação entre **ciência e fé** bem mais complexa.

“... isso levaria a uma melhor identificação da universidade perante a sociedade e a si mesma.” **História/Noturno.**

“O universitário da PUC não está interessado em pluralismo de doutrina católica, mas, sim, de se preparar para um mercado de trabalho de acirrada competição”. **Ciências Contábeis/Noturno.**

Entende-se que esse posicionamento dos formandos deriva da crise vivida hoje pelas Instituições Sociais que, no entanto, considerem ou não, continuam tendo uma parcela de responsabilidade, uma vez que com base nelas que se concretizam determinadas relações sociais específicas, que contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade.

“Repensar sua identidade católica envolve considerar que a universidade é, por definição, um lugar de pluralismo ideológico. E a universidade católica ainda se encontra muito secularizada. O grande problema é como adotar uma doutrina se deve ser pluralista?”⁴.

Cabe, portanto, procurar recuperar a função específica da Universidade Católica diante da realidade social, bem como os pressupostos que a fundamentam. Qual a Universidade que se quer e para qual sociedade? Essa pergunta adquire maior significado quando se tem em mente que as Instituições de Nível Superior, nelas incluídas também as Universidade Católicas, não vêm correspondendo às esperanças que nelas são depositadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se se pretender uma fundamentação maior para as questões ligadas à **Avaliação Institucional da PUCAMP** e que foram levadas em consideração no decorrer desta investigação, especialmente no que se refere à **qualidade de ensino** oferecida, podem-se buscar subsídios nas pesquisas que estão sendo atualmente realizadas por grupos ligados à Nova Sociologia da Educação. Os estudos por eles desenvolvidos trabalham com a teoria do currículo, abordando, portanto, uma dimensão mais conjuntural da Avaliação Institucional, e menos na visão estrutural insistentemente evidenciada pelos concluintes.

Pretende-se dar continuidade a esta pesquisa ouvindo professores da PUCAMP, uma vez que a **qualidade do ensino superior** não pode ser entendida apenas com os frutos obtidos por meio dos depoimentos discentes. Muitos questionamentos, muitas dúvidas permaneceram, e estas apontam para a necessidade de uma retomada das reflexões anteriores ouvindo novos sujeitos e utilizando, inclusive, novas fontes e formas de observação e análise.

Por fim, reitera-se, novamente, que os resultados aqui apresentados são provisórios, e que a intenção primeira da análise é a de contribuir para a **Avaliação Institucional da PUCAMP** e suscitar um debate mais

(4) CASTANHO, M. Eugênia, Universidade à Noite: fim ou começo de jornada?, p. 94

amplo tendo em vista a melhoria da **qualidade de ensino** e da **Universidade** que queremos construir.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- CASTANHO, M. E., *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*, Campinas, S. Paulo: Papyrus, 1989.
- CATANI, D. et alii (orgs.) *Universidade, Escola e Formação de Professores*, 2ª ed., S. Paulo: Brasiliense 1987.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*, 5ª, ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MORAIS, J.F. Régis de, *Universidade: seus desafios neste final de século*, F. de Educação, UNICAMP, Publicação Interna, 1993.
- ORLANDI, Eni. (org.) *Discurso Fundador*, Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.
- PILATI, Orlando et al. *Ensino Público noturno: uma alternativa de democratização para a educação superior*. MEC/SESu/PARU, Brasília, 1986.

**RELATO
DE
EXPERIENCIAS**

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: Relatos de vida e a organização do currículo.

Silvio Ancizar Sánchez GAMBOA

No contexto da implantação dos cursos noturnos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Faculdade de Educação organizou o curso noturno de Pedagogia desde o primeiro semestre de 1991. Tal curso caracterizou-se por sua inovação curricular com relação ao curso diurno, em funcionamento desde 1976. Posteriormente, o curso diurno assimilou essas inovações.

As principais inovações referem-se a uma nova filosofia fundada na articulação da teoria e da prática que se desdobra nas seguintes propostas: a) recuperação da experiência dos alunos antes e durante o Curso; b) trabalho interdisciplinar no desenvolvimento das disciplinas básicas; c) articulação dos conteúdos das disciplinas com as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados por meio de uma disciplina-eixo, denominada "Pesquisa e Prática Pedagógica", oferecida nos primeiros semestres, o que se articula com as disciplinas de Estágios e Práticas Pedagógicas. Para a implementação dessa nova filosofia, além da disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica", foi também incluída como disciplina básica "Introdução à Pedagogia" cujo objetivo é recuperar os principais significados dos termos básicos da Pedagogia e da Educação, bem como das experiências dos alunos ingressantes, e articular as disciplinas básicas dos primeiros semestres.

A experiência educativa dos alunos torna-se, assim, num dos eixos filosóficos que orientam o novo currículo, particularmente das disciplinas introdutórias ao curso de Pedagogia. A vivência educativa anterior a seu ingresso na Faculdade é tomada como ponto de partida para a compreensão da problemática educativa. O aluno tendo, num primeiro momento, como objeto de seus trabalhos acadêmicos a explicação e compreensão da sua experiência educativa, poderá, na medida em que seus estudos avançam, ter possibilidades de compreender também o fenômeno educativo no nível das instituições, da organização do Estado e das políticas educa-

cionais. Nesse sentido, tenta-se caminhar do mais próximo e concreto, neste caso, sua vivência pessoal, em direção à compreensão da educação em contextos mais abrangentes. Isto é, a compreensão da experiência individual servirá, explicitada inicialmente num relato de vida, de referência para a compreensão das experiências institucionais. Nesse sentido, busca-se articular o cotidiano e a história (Heller, 1985), a experiência individual e a dinâmica da sociedade.

Dentro dessa nova orientação, foram desenvolvidas algumas pesquisas da qual participaram os próprios alunos do curso de pedagogia, que participaram dentro da modalidade de iniciação científica. Uma dessas pesquisas situa-se na disciplina "Introdução à Pedagogia" que tem como um dos objetivos principais a recuperação da experiência discente e/ou docente dos alunos ingressantes e o acompanhamento, com base nessa experiência, da articulação dos principais conceitos relacionados com a Educação, Pedagogia e processos de socialização, trabalhados durante os dois primeiros semestres. Com esse propósito, foi exigido, logo no início, a elaboração de um relato de vida, onde cada aluno ingressante expressa os fatos mais significativos da sua vida educativa, além de preencher questionários diferentes, organizados pela Comissão do Vestibular da UNICAMP e a Coordenação do Curso de Pedagogia.

OS RELATOS DE VIDA

A pesquisa por meio de relatos de experiências consiste numa técnica que implica a presença de um narrador que relata suas vivências num tempo determinado. Pela narrativa individual daquilo que lhe é significativo, poder-se-á delinear as relações com os membros de sua camada social, de sua sociedade mais próxima. Entretanto, o mero relato não revela relações mais

amplas em direção ao coletivo. Nesse caso, cabe ao pesquisador desvendá-las, captando o que ultrapassa o caráter individual e se insere na coletividade à qual o narrador pertence. Com base nos relatos de vida tentar-se-á atingir a coletividade a que pertence o narrador, recuperando por intermédio das narrações através deles características do grupo e da sociedade, comportamentos, concepções, ideologias e valores.

Os relatos de vida trazem a experiência humana na medida em que é acessível à consciência, devendo assim serem analisados da forma mais fiel e objetivamente possível, livre de interpretações apressadas. Os relatos de vida e a pesquisa estarão centrados na experiência humana concreta, tentando compreendê-la em situações histórico-sociais específicas. Na tentativa de apreender o homem e os fenômenos que o envolvem faz-se preciso a recuperação das condições específicas e dos contextos nos quais se elaboram os discursos sobre a própria experiência. Os relatos de vida, relativos ao cotidiano estarão, assim, desvelando o horizonte de expectativas, situações históricas, sociais e econômicas do sujeito.

O relato de experiência como um instrumento de pesquisa científica classifica-se como técnica qualitativa, uma vez que os critérios de registro não tem parâmetros ou categorias prévias que ordenem ou sistematizem seus conteúdos. Os sujeitos espontaneamente explicitam suas respostas às questões gerais colocadas pelos investigadores. O relato oral ou escrito é organizado segundo critérios mínimos, predominando o fluxo do discurso e a seqüência lógica que os interlocutores elaboram. As categorias de análise são elaboradas posteriormente. Nessa elaboração procura-se sistematizar o discurso, identificando núcleos temáticos predominantes que sedimentam ou articulam os sentidos contidos no relato.

No caso específico do relato de experiência educativa, os alunos participantes da disciplina "Introdução à Pedagogia" utilizam essa técnica na sua forma escrita e posteriormente apresentam uma síntese da mesma em forma oral.

O relato escrito contém uma ou várias experiências significativas relacionadas com suas vivências educativas: a) fora da vida escolar: na infância, na vida familiar e social; b) dentro de seu processo de escolarização: pré-escola, primeiro grau, segundo grau ou ensino superior, caso tenha cursado outra faculdade; c) os alunos que já atuam no campo da educação também relatam experiências de sua prática profissional.

Tanto o título como o forma de apresentação desses relatos de experiência fica a critério de cada aluno. Entretanto apareceram títulos tais como:

"Mi experiência Educativa"

"Algumas experiências significativas da minha vida educativa"

"Fatos marcantes no meu processo educativo"

"Traumas e sucessos na minha educação"

"Lembranças de um futuro educador".

Para a apresentação dos relatos não se exige um limite de páginas. Os alunos geralmente anexam fotografias, objetos, etc. sobre os fatos enunciados ou apresentam seus relatos de forma criativa utilizando além de fotografias, vídeos, teatrinhos, cartazes, etc.). No decorrer das duas primeiras semanas, os alunos fazem depoimentos orais socializando as suas experiências individuais transcritas nos relatos de vida. Essas aulas são observadas pelos pesquisadores para tentar captar elementos que auxiliem na pesquisa e que muitas vezes não são abordados nos relatos escritos.

Os relatos de vida são sistematizados, em torno dos núcleos temáticos predominantes.

Durante o segundo mês, uma vez feita a sistematização dos núcleos temáticos predominantes, é feita a socialização. Nesse momento do retorno das análises realizadas, os alunos buscam as articulações com outros relatos, na procura de elementos que caracterizam uma história comum, modelos pedagógicos, tendências educativas, ou concepções predominantes. Nessa fase, acrescentam-se novas hipóteses de trabalho e indica-se a conveniência de desenvolver conteúdos condizentes com a problemática identificada nos relatos. Indicam-se também novos caminhos a serem percorridos na pesquisa que acompanha a docência.

No final do primeiro semestre é solicitado dentro a disciplina Introdução à Pedagogia um novo relato de vida elaborado à luz dos conteúdos das disciplinas estudadas nesse primeiro semestre. Esse relato segue um roteiro considerando: a releitura do próprio relato, elaborado no início do semestre; o confronto desse relato de vida com os conteúdos das disciplinas desse semestre Filosofia da Educação I, História da Educação I, Sociologia Geral, Pesquisa e prática pedagógica I e Introdução à Pedagogia.

Esse segundo relato pretende compreender a experiência educativa individual e grupal, utilizando, para tanto, a contribuição dos conteúdos das disciplinas cursadas durante o primeiro semestre. Muitas vezes, esses relatos, que incluem uma reflexão mais aprofundada, adquirem as características de um memorial ou uma monografia.

Para efeito da análise, os relatos, depoimentos, memoriais ou mono-grafias são tomados como um discurso em diversas fases de articulação que tem como eixo comum a experiência de vida.

O discurso elaborado por cada aluno é interpretado como a expressão de uma experiência coletiva, ou o reflexo de condições histórico-sociais comuns; ao grupo humano no qual se insere o narrador.

A compreensão do discurso é possível na medida em que se recupera esse contexto de significado. Para tanto, é preciso recuperar outras informações relacionadas com as concepções predominantes nos ambientes educativos, nos quais se dá a experiência particular. Nesse sentido, outros instrumentos como os levantamentos elaborados pela Comissão do Vestibular e pela Coordenação do Curso de Pedagogia, também são consultados. De igual maneira, os estudos realizados sobre o pensamento pedagógico predominante nas últimas décadas darão suporte à interpretação preterida.

ALGUNS RESULTADOS

Esses relatos vêm sendo coletados nas primeiras semanas do curso, e analisados desde 1991, pelos professores responsáveis pela disciplina "Introdução à Pedagogia": A maneira de exemplo, vejamos os resultados dos ingressantes de 1996 no curso diurno¹.

Os núcleos temáticos predominantes referem-se à experiência recente vivida nos "cursinhos". 58% dos alunos apresentam experiências de tensão e preocupação com o ingresso numa universidade pública. O vestibular torna-se um fato significativo, em que está em jogo sua realização pessoal. O fato de ingressar na universidade pública torna-se um prêmio merecido, daí provavelmente a carga de significado que tem na experiência do aluno ingressante.

41% dos alunos também indicam, como marcante na sua vida educativa, os momentos em que foram objeto da repressão, do autoritarismo ou da violência da escola que denominam tradicional. 30% dos alunos indicam experiência como docentes, apontando para as angústias e desafios nos primeiros momentos da sua vida profissional. O papel e as atitudes dos professores foram lembradas por 35% dos narradores, predominando os fatos que marcaram positivamente e ajudam a identificar o "Bom Professor" ou o docente a quem poderia se denominar "meu Mestre, minha vida". 8% fixam suas lembranças na família, nos amigos ou nos jogos da infância.

Os resultados acumulados nos 6 grupos de alunos ingressantes têm demonstrado a relevância da recuperação da experiência educacional anterior, particularmente dos alunos ingressantes num curso de Pedagogia, pois permite uma primeira avaliação sobre as concepções de educação que eles exprimem no seus relatos, sobre as percepções, no nível do senso-comum, que os alunos trazem, particularmente as relacionadas com a problemática educativa e social. Dessa forma, é possível chegar a uma sistematização da experiência do grupo, e com base nessa experiência organizar o desenvolvimento não apenas da disciplina "Introdução à Pedagogia", mas das outras disciplinas oferecidas nos primeiros semestres.

Uma das justificativas que foram colocadas no projeto de alteração curricular do curso de Pedagogia da UNICAMP refere-se às concepções de educação que tem orientado os cursos de formação de educadores. Essa concepções tem favorecido uma visão compartimentalizada em contraposição a uma visão educacional inserida em uma estrutura global e articuladora das várias áreas de conhecimentos. A compartimentalização foi consolidada com a reformulação universitária implantada pela Lei 5540/68 que veio legitimar uma visão estanque tanto das disciplinas e áreas do conhecimento, quanto da concepção segmentada da sociedade (separada em categorias como economia, política, educação, cultura, instituições, idéias,...). A tentativa de superar essa visão parcial que orienta o atual currículo mínimo dos Cursos de Pedagogia exige novas propostas que integrem as diferentes áreas do conhecimento, partindo fundamentalmente da experiência e da prática educacional dos próprios educandos. (Agradecemos as contribuições das auxiliares didáticas Silvana Bacerra, Ana Flavia Cantarelli e Liliana Valentina Ledesma.

Nesse sentido, a experiência aqui apresentada tem demonstrado a possibilidade de articular os conteúdos das diversas disciplinas em torno da própria experiência educativa. Surgem daí algumas questões norteadoras sobre a importância e pertinência dos conteúdos das disciplinas básicas, tais como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação. Esses conteúdos deverão subsidiar, no possível, os alunos na compreensão da sua própria experiência educativa. Se esses conteúdos apresentam-se de tal maneira distanciados da realidade vivenciada pelos alunos, tornam-se inócuos e desmotivantes. Para superar esse

(1) Levantamento realizado por Liliana Valentina Ledesma, auxiliar didático da disciplina Introdução à Pedagogia no 1º semestre de 1996.

distanciamento, os resultados desses relatos, tomados como ponto de partida da programação das disciplinas, têm permitido o equacionamento entre a experiência dos alunos e os conteúdos disciplinares.

A articulação dos diversos conteúdos vem sendo realizada pelo aluno com base na compreensão da sua experiência e da experiência do grupo. Essa articulação é facilitada durante o desenvolvimento do semestre em momentos dedicados à retomada da experiência e à procura da articulação dessa com os conteúdos apresentados durante o semestre nas diversas disciplinas.

O relato apresentado no final do semestre, além de indicar formas diversas como os alunos integram à sua experiência conceitos e categorias tomadas dos referenciais teóricos das várias disciplinas sinalizam também formas de articulação com as experiências dos demais participantes do grupo. Esses relatos também fazem referências aos conteúdos desenvolvidos em outras disciplinas na medida em que são significativos na compreensão da experiência. Nesse sentido, os relatos tornam-se importantes recursos para propiciar um fio

condutor que articule conteúdos diversos e permita ao aluno a elaboração de um pensamento pedagógico próprio, com base na compreensão e explicação científica da sua própria experiência educativa.

BIBLIOGRAFIA

- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.
- FERNANDES, Florestan e GATTAS, Ramzia. "A história de vida na investigação sociológica: a eleição dos sujeitos e suas implicações". *Sociologia*, vol. XVIII, num. 2, maio de 1956.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- BLAY, Eva Alterman. "Histórias de vida: problemas metodológicos de investigação e análise. in **CADERNOS**, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, primeira série, S.P., junho de 1984.

NOTÍCIAS

NOTÍCIAS

III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana

Dando seqüência aos dois primeiros congressos realizados em Bogotá, em setembro de 1992 e em Campinas em setembro de 1994, a Rede de Historiadores de História da Educação Latino - Americana realiza em Caracas o III Congresso nos dias 9-14 de junho de 1996, organizado pelas universidades Central de Venezuela e Pedagógica Experimental Libertador.

Os pesquisadores brasileiros, a delegação mais numerosa, fez-se presente com 120 trabalhos aprovados. As pessoas interessadas em obter documentos relativos a esse evento, pode entrar em contato com a coordenadora geral Dra Magaldy Tellez, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela, Caracas, Fax (582 6624751 ou 6930814 ou com o coordenador pelo Brasil Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCCAMP, Tel:/ Fax 019-2305298.

O IV Congresso será realizado no Chile, em setembro de 1998, sob a responsabilidade das universidades chilenas e da Sociedade Chilena de História da Educação, sob a coordenação do professor Andrés Guzmán. As informações poderão ser obtidas na Sociedade Chilena de História de la Educación, Marcio Barrios V., Faculdade de Teologia, Av. Jaime Guzman Errázuriz 33000, Providencia, Santiago, Santiago de Chile.

Rede de Historiadores da História da Educação Latino-americana

No dia 13 de junho de 1996, por ocasião do III Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-Americana, foi votado um indicativo da criação de uma associação de historiadores da educação latino-americana, tomando como referência os pesquisadores participantes nos três primeiros congressos (em Bogotá, em 1992, Campinas, em 1994 e em Caracas, em 1996). Um primeiro esforço nesse sentido foi feito em Campinas, onde foi proposto um primeiro projeto de estatutos com a denominação de Sociedad de Historia de la

Educación Latino-Americana (SHELA) e a proposta de criá-la em Caracas. Mas em razão das dificuldades relacionadas com a concepção de uma sociedade restrita a um pequeno grupo de pesquisadores defendida por parte da comissão provisória, tal proposta foi rechaçada pela maioria dos pesquisadores, presentes no congresso de Caracas. Em contrapartida, foi constituída uma assembléia de 96 pesquisadores de 11 países presentes (Costa Rica, Uruguai, Argentina, Espanha, Colômbia, Brasil, México, Paraguai e Bolívia. Os representantes do Chile, Venezuela, países-sede do III e IV congressos se abstiveram de participar nessa primeira oportunidade). Os pesquisadores reunidos aprovaram o seguinte texto: "Cientes da necessidade e importância da criação de uma associação de investigadores em História da Educação Latino-Americana que contribua com a consolidação da História da Educação como disciplina científica, com o avanço das pesquisas, com o estímulo de estudos comparativos e a criação de grupos e redes de pesquisa inter-americana, sempre no marco de uma participação democrática, da abertura de enfoques e o desejo de solidariedade ibero-americana". Foi proposta também uma comissão gestora, composta pelos representantes indicados pelos participantes assinantes dos 9 países presentes.

Os pesquisadores brasileiros presentes na assembléia indicaram aos professores Denice Catani da FE/ USP e Silvio Sánchez Gamboa da PUCCAMP e UNICAMP para compor essa comissão.

A primeira reunião dessa comissão indicou o Prof. Silvio Sánchez Gamboa como Coordenador da Comissão e o Prof. Alejandro Alvarez Gallego, da Colômbia, como Secretario.

Dentre as tarefas destinadas à Comissão destacou-se a promoção da criação das sociedades nacionais nos países onde ainda não estejam constituídas. Dos países presentes têm sociedades constituídas: Argentina, Chile, Colômbia, Espanha.

Elaborar um projeto de estatutos a serem amplamente divulgados e promover a primeira assembléia de constituição associação latino-americana.

PRÓXIMOS EVENTOS:

Seminário Internacional Epistemologia e Educação

O Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP está promovendo o I Seminário Internacional sobre a Epistemologia e Educação a ser realizado em outubro de 1998, na UNICAMP.

Informações no tel/fax: 019-2397401. Aceitação de trabalhos até 30 de junho de 1997.

Pedagogia 97

Entre os dias 3 e 7 de fevereiro de 1997 será realizado o Encontro pela Unidade dos Educadores Latino-Americanos, promovido pelo Ministério da Educação da República de Cuba e apoiado pela UNESCO, UNICEF, AELAC, OEI, ATEI e Ministério da Educação Superior da República de Cuba. Maiores informações Palacio de Convenciones de la Habana. Apartado Postal 16946, La Habana, Cuba, fax 00-53-7-228382, 218270. No Brasil: Cubanacán-Cubasol do Brasil Turismo Ltda. São Paulo, tel: 011-2568521/2559327, Fax: 011-2590987.

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe

La Habana, Cuba, 18-22 de novembro de 1996

Maiores informações: Dr. Eloy Abreu Heredia, MERCADU, Calle 13 No 951, esp. Calle 8, Vedado, La Habana, Cuba, Fax: 0053-7-333028.

III Junta Consultiva sobre el postgrado en Iberoamérica

Universidad de La Habana, Cuba, 26-29 de novembro de 1996. Informações: Dra. Aurora Fernández González, Directora de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Calle 23 No 565 esp. F. Vedado tels: 0057-7-308031, 366555, 36684. Fax: 0053-7-333127, 333295, 334389. Os interessados deverão enviar o resumo do trabalho, antes do 30 de agosto de 1996

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCAMP Encontros das linhas de pesquisa

Participantes: Ex-alunos do Programa e alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores interessados em desenvolver pesquisas nessas áreas.

I Encontro: Linha de Pesquisa: Avaliação Institucional

Lugar: sede do Programa: Rua Waldemar César da Silveira, 105, Seminário Swift

Data: 29 de agosto de 1996

Programação:

- 9:00 Apresentação da pesquisa: O Estado da Arte da Avaliação Institucional no Brasil: primeiros levantamentos. Maria Aparecida Fonseca de Almeida e Silvio Sánchez Gamboa
- 10:30 Mesa Redonda: A produção de pesquisa sobre Avaliação Institucional no Programa de Pós-Graduação da PUCAMP (ex-alunos do programa).
- 14:00 Balanço da produção da linha de pesquisa: Avaliação Institucional Professores Newton César Balzan, Olinda Maria Noronha e Silvio Sánchez Gamboa, responsáveis pelo grupo de pesquisa.
- 16:00 Programação para o Biênio 97-98

II Encontro: Linha de Pesquisa: Docência no Ensino Superior

Lugar: Sede do Programa.

Data: 24 de setembro de 1996

Programação:

- 9:00 Apresentação da pesquisa: O Estado da Arte da Metodologia do Ensino Superior: Maria Aparecida Fonseca de Almeida e Silvio Sánchez Gamboa
- 10:30 Mesa Redonda: A produção de pesquisa sobre Docência em Ensino Superior no Programa de Pós-Graduação da PUCAMP (ex-alunos do programa).
- 14:00 Um balanço da produção da linha de pesquisa: Docência em Ensino Superior (Professores Maria Eugênia L.M. Castanho, Mara Regina Lemos de Sordi e Newton Balzan, responsáveis pelo grupo de pesquisa).
- 16:00 Programação para o Biênio 97-98

III Encontro: Linha de Pesquisa: A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio

Lugar: sede do programa

Data 25 de outubro de 1996

Programação:

9:00 Conferência: **A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio**

10:30 Mesa Redonda: A produção de pesquisa sobre a linha de pesquisa A Universidade e o Ensino Fundamental e médio no Programa de Pós.

14:00 Um balanço da produção da linha de pesquisa: A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio (Professores Augusto Novaski, Dulce Maria Pompêo de Camargo e César Nunes, responsáveis pelo grupo de pesquisa).

16:00 Programação para o Biênio 97-98.

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES

Autora: CURY, Vera de Arruda Rozo. (1993)

Título: ENSINO DO DIREITO: DISTANCIAMENTO DO SOCIAL UM IMPERATIVO?,

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 210p.

Data da Defesa: 07 de dezembro de 1993 **Horário:** 14:00 horas

Orientador: Prof. Dr. Newton César Balzan.

Questiona-se neste trabalho o ensino superior de direito partindo do pressuposto de que esse ensino vem se desenvolvendo de uma maneira predominantemente teórica, desvinculada da prática social, contribuindo para uma postura acritica dos bacharéis diante da realidade social, política e econômica do País. Conjeturou-se que o ensino jurídico, por via de regra, apresenta-se embasado num pensamento positivista, conduzindo os profissionais da área ao legalismo e afastando-os da realidade sócio-jurídica. Partiu-se de uma investigação junto aos professores, alunos e egressos do Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, buscando detectar a forma como o ensino jurídico vem se desenvolvendo na unidade, confirmando-se os pressupostos levantados de que a formação jurídica mantém-se distanciada da realidade nacional, sob forte influência do pensamento positivista. Os referenciais teóricos utilizados ressaltam que a análise da problemática do ensino jurídico deve partir da crítica da ideologia dominante, objetivando um ensino jurídico capaz de contribuir para a mudança social. Para tanto, é mister observarem-se diretrizes visando a uma tomada de consciência coletiva, diretrizes essas que possam ser trabalhadas no sentido da formação de uma consciência crítica do bacharel.

Autora: MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. (1995)

Título: POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA.

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 202 p. e Cad. de Docum. 95 p.

Data da Defesa: 27 de junho de 1995. **Horário:** 14:00 horas

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

O estudo objetivou a sistematização e fundamentação de uma metodologia de ensino construída coletivamente no Curso de Pedagogia da PUCAMP segundo a perspectiva da Pedagogia Crítica.

Essa Pedagogia recoloca e prioriza a natureza sócio-política da educação e valoriza o educador como pesquisador. Desenvolveu-se a pesquisa-ação de interesse transformador investigando-se nos anos de 1987 a 1992 o processo de formação do pedagogo-pesquisador e a sua prática educativa nos grupos sociais

institucionalizados ou não. A metodologia construída recupera a história e vida, valoriza o cotidiano e trabalha determinada concepção de conhecimento, fundamentando-se em pressupostos filosóficos e políticos. Finalizando são apresentadas algumas utopias que se transformarão em práticas eficazes desde que se dê à Pedagogia seu justo valor de ciência da práxis e para a práxis educacional e se caracterize o pedagogo como pesquisador no processo educacional.

Autora: BÉDIN, Livia Perasol. (1995)

Título: QUALIDADE DE ENSINO E SEU VÍNCULO COM O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE ENFERMAGEM DA PUCAMP,

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 133 p.

Data da Defesa: 26 de junho de 1995 **Horário:** 14:00 Horas

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Regina Lemes de Sordi

Este estudo foi realizado com docentes da Faculdade de Enfermagem que participaram da elaboração e implantação do projeto Político-Pedagógico do curso. Nesse sentido pretendeu-se captar a concepção de qualidade de ensino destes docentes e estabelecer os vínculos entre esta concepção e os pressupostos filosóficos contidos no projeto

O estudo permitiu concluir que a concepção de qualidade de ensino dominante evidencia compromissos com o ideário da escola crítica outro dado observado foi que a história de vida destes professores foi muito marcada pelo projeto pedagógico que influenciou positivamente na alteração de valores e na própria concepção de qualidade de ensino.

Uma outra conclusão do estudo foi a de que o ensino de qualidade não pode prescindir do investimento para melhores condições de trabalho, exigindo assim uma clara explicitação das políticas institucionais de modo a melhor definir o que se denomina ensino de qualidade.

Autora: SAMPAIO, Sueli Fátima (1995)

Título: PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE NA VIDA UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO ACERCA DE SUAS DETERMINAÇÕES,

Mestrado em Educação, Campinas, PUCAMP, 78p.

Data da Defesa: 06 de outubro de 1995 **Horário:** 09:00 Horas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

A escolha do tema participação como projeto de questionamento fundamenta-se na crença de que seu exercício na vida acadêmica pode instrumentalizar o

futuro enfermeiro na forma de sua inserção profissional a enfrentar e quem sabe até superar ambivalências do seu papel, enquanto agente transformador de uma dada realidade social, sendo a educação o espaço das contradições que dinamizam as mudanças sociais. A proposta metodológica fundamentou-se num estudo qualitativo, baseado em dados coletados junto à estudantes de enfermagem, objetivando a compreensão do processo de representação estudantil e sua relação com a futura vida profissional. Os dados apreendidos confirmaram a questão da participação permeada por relações de poder e impregnada de valores ideológicos que ora desaceleram a viabilidade de transformações e ora desfaleceram todo e qualquer processo de mudança.

Autora: LEMOS, Edna Aparecida Louzada (1995)

Título: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: OS CURSOS DE MAGISTÉRIO DE 2º GRAU E DE PEDAGOGIA NA REGIÃO DE LONDRINA

Data de Defesa: 01 de agosto de 1995 **Horário:** 9:00 horas

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa

A formação do educador é um tema que há muito tempo tem estado presente nas preocupações dos responsáveis pela educação no país. Embora essa preocupação seja uma constante, ela é cada vez mais uma exigência, tendo em vista a necessidade de se buscar a quantidade e a qualidade da formação para um país em crescente transformação. O objetivo deste estudo foi de colher informações que permitam compreender como ocorre a formação do educador, realizada nas Instituições

de Ensino de 2º Grau e no Ensino Superior, na cidade de Londrina analisando-as à luz de outras idéias já existentes na literatura sobre o tema. Nesse sentido, trabalhou-se com alunos e professores de três escolas de 2º Grau, duas públicas e uma particular, que oferece curso de magistério e uma de nível superior, pública, que oferece curso de Pedagogia. Primeiramente, fez-se uma abordagem do panorama geral da formação dos educadores no Brasil, no sentido de compreender as relações existentes entre o contexto maior e o significado do histórico das instituições de ensino londrinense. Os dados foram coletados através de entrevistas com os professores e questionários com os alunos, procurando caracterizar o tipo de formação que é desenvolvida nesses cursos, bem como as características e expectativas dos alunos que frequentam os cursos de formação de professores. Na análise dos dados, verificou-se que várias opiniões dos alunos tanto de 2º Grau quanto de 3º Grau são muito semelhantes, o mesmo acontecendo em relação aos professores, que têm inclusive as mesmas reivindicações. As discussões sobre o tema a nível nacional e regional não têm alcançado a todos nem interferido na prática da maioria dos educadores em exercício. Há uma grande distância entre as análises e os diagnósticos feitos e as estratégias necessárias para o desenvolvimento da educação, já que ações parciais e descontinuadas, recomeçadas a cada mudança de governo, tem perpetuado o atual estado em que se encontra a educação e a formação do educador. Espera-se que este trabalho constitua uma referência, a mais para a sistematização do histórico das instituições formadoras de educadores na região e uma contribuição para a avaliação dessas instituições assim como para a (re) formulação de seus projetos pedagógicos.

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHO

ENCAMINHAMENTO:

O autor deve encaminhar seu texto em três vias à direção da Revista apenas com o título, informando em carta separada, o título completo do artigo, seu nome, instituição em que trabalha e posição que ocupa, além do endereço e telefone/fax para contato

FORMATO:

As colaborações devem ser datilografadas em papel ofício em uma única face, em espaço duplo com trinta linhas. Os artigos devem ter no máximo 25 páginas, e as resenhas, no máximo 5 páginas, observando a ortografia oficial. (ou em disquete compatível com o programa WORD)

RESUMO:

Incluir um resumo de 100 palavras. Incluir também 5 palavras-chave que permitam a adequada indexação do artigo.

CITAÇÕES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

As referências bibliográficas deverão ser recigidas de acordo com as normas da ABNT. As citações deverão ser numeradas no texto segundo a ordem alfabética com que se apresenta no final do trabalho.

ILUSTRAÇÕES (fotografias, figuras, tabelas e quadros):

- Fotografias - Devem ser nítidas, em papel brilhante, preto e branco, com o tamanho máximo 9x14cm.
- Figuras - Devem ser apresentadas em papel, em preto e branco, se possível feitas à Nankin, no tamanho máximo de 20x30cm.
- Tabelas e Quadros - Devem apresentar título que facilite a compreensão correta do significado dos dados contidos. No caso de fotografias, figuras, quadros e tabelas extraídos de outros trabalhos, deverá ser indicada a fonte de referência com os créditos ao autor e a fonte.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

Os trabalhos encaminhados serão examinados de forma preliminar pela Comissão Editorial, e, em seguida, serão destinados a julgamento autônomo a avaliadores integrantes do conselho consultivo, composto por especialistas de várias áreas da educação, para que seja formulado um parecer final sobre o trabalho.

ENDEREÇO:

Os trabalhos devem ser encaminhados para: REVISTA DE EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift
Campinas - SP
Cep. 13045-270

PERMUTA/EXCHANGE/CAMBIO/ÉCHANGE:

A Faculdade de Educação da PUCCAMP tem interesse em estabelecer permuta de sua Revista de Educação com revistas similares nacionais e estrangeiras.

The Faculty of Education of PUCCAMP wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

La Facultad de Educación de PUCCAMP desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.

La Faculté D'Éducation de L'PUCCAMP désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO CHANCELER

Dom Gilberto Pereira Lopes

REITOR

Gilberto Luiz de Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Pe. José Benedito de Almeida David

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIRETORA

Maria Rosa Cavalheiro Marafon

VICE-DIRETORA

Vera Lúcia de Carvalho Machado

COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sílvio Ancizar Sánchez Gamboa

