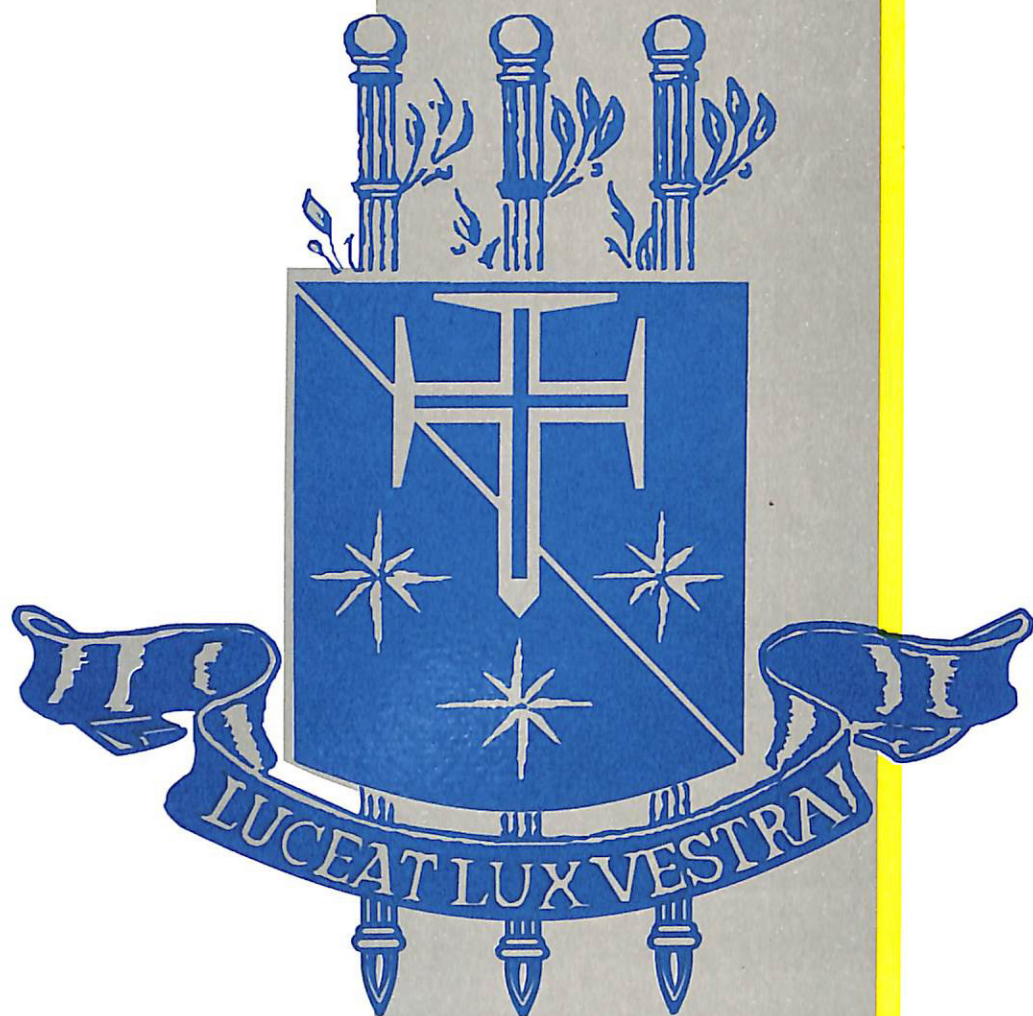




REVISTA DA ACADEMIA  
BAIANA DE EDUCAÇÃO



## REVISTA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

---

### EDITOR

**JAIR DE OLIVEIRA SANTOS**  
Professor da Faculdade de Medicina da Universidade  
Federal da Bahia

### CONSELHO EDITORIAL

**EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA**  
Professor da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal da Bahia

**JORGE CALMON**  
Professor Emérito da  
Universidade Federal da Bahia

**LEDA JESUÍNO DOS SANTOS**  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal da Bahia

Esta publicação foi impressa  
por cortesia do  
COLÉGIO ÁGUIA.

Correspondência:  
Diretor da Revista da Academia Baiana de Educação  
Rua Mal. Andréa, 226, Pituba  
Salvador  
41.820  
Bahia, Brasil

**CAPA: MANOELITO DAMASCENO**  
Professor da Faculdade de Educação da UFBA.



REVISTA  
DA  
ACADEMIA  
BAIANA  
DE  
EDUCAÇÃO

A Academia Baiana de Educação é uma sociedade civil, com personalidade jurídica própria, de duração ilimitada, fundada em 09 de setembro de 1982.

DIRETORIA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO (1992-1994)

Presidente: Edivaldo Machado Boaventura  
1º Vice-Presidente: Maria Augusta Abdon  
2º Vice-Presidente: Lêda Jesuino dos Santos  
Secretário Geral: Zilma Parente de Barros  
Secretário Executivo: Ângelo Lírio Alves de Almeida  
Tesoureiro: José Francisco Sá Teles  
Diretor da Biblioteca: João Eurico Matta  
Diretor da Revista: Jair de Oliveira Santos  
Diretor do Museu Pedagógico: Raimundo Matta  
Diretor do Arquivo: Hermano Gouveia Neto

Distribuição, sem ônus, para sócios

Revista da Academia Baiana de Educação V.1, n.2, setembro de 1992

Bahia, ADEB, 1991

v.21 x 28cm (anual)

1. Educação - Periódicos

I. Academia Baiana de Educação

CDD 370.05

CDD 370.05

## O ESTATUTO DA ACADEMIA

*Jair de Oliveira Santos\**

*Este é o segundo número da revista da Academia Baiana de Educação. As dificuldades inerentes a tarefas desta natureza foram enfrentadas com firmeza, determinação e entusiasmo - o grande motor de todas as realizações humanas - e, uma a uma, foram todas elas vencidas, inclusive contando com a ajuda do grande artífice da vida - o tempo.*

*Empreitas tais só podem ser tocadas a múltiplas mãos. E aqui fica o agradecimento do editor a todos aqueles que, ora com suas palavras de estímulo, ora com sua colaboração através de artigos para publicação, deram contribuições decisivas para a concretização do segundo número de nossa revista.*

*Um fato relevante, pelo seu significado para a história da Academia Baiana de Educação, merece registro: a publicação do Estatuto da Academia, devidamente registrado no cartório do 2º ofício do Registro de Pessoas jurídicas sob nº 132663, no dia 3 de Junho de 1993. A memória nos remete para as diversas reuniões realizadas pela Comissão Redatora dos Estatutos, presidida pelo confrade Edivaldo Boaventura, composta pelos Acadêmicos Leda Jesuíno dos santos, J.f. Sá Teles, João Eurico Matta, Adelmo Pessoa, e por nós secretariada na condição de relator, tomado que foi como ponto de partida documento redigido em profícuas gestões anteriores. A aprovação deu-se em reunião das mais concorridas, realizada na sala de reuniões da Academia de Letras da Bahia, em 18 de Junho de 1991, por parte do plenário da Academia, tendo sido a revisão efetuada pelo acadêmico Rui*

*Simões. Agora a Academia nasceu juridicamente e está apta a ter seu reconhecimento legal como instituição de utilidade pública através da câmara de vereadores do município de Salvador, da Assembléia Legislativa do Estado e da câmara Federal, o que lhe possibilitará pleiteiar subvenções e benefícios facultados pela lei, com os quais poderá melhor cumprir sua missão cultural e educacional, dando sua legítima contribuição para a análise crítica, a compreensão e as tentativas de soluções para os problemas educacionais da nossa Bahia.*

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Editorial.....                                                                                                                                           | 01 |
| O Poder da Educação.....                                                                                                                                 | 05 |
| Jair de Oliveira Santos                                                                                                                                  |    |
| O Papel do Estado na Educação Superior: Autonomia, Exame de Ordem,<br>exame de estado e atribuições profissionais.....                                   | 16 |
| Newton Sucupira                                                                                                                                          |    |
| Conceito de Direito Educacional.....                                                                                                                     | 29 |
| Edivaldo M. Boaventura                                                                                                                                   |    |
| Um Convite à Reflexão.....                                                                                                                               | 41 |
| Lêda Jesuíno dos Santos                                                                                                                                  |    |
| O Conselho de Educação como Forum Pedagógico da Província da Bahia.....                                                                                  | 46 |
| Raymundo Matta                                                                                                                                           |    |
| Realização Ocupacional e Educação Formal, Não Formal, e Informal:<br>resultado de uma linha de pesquisa sobre o trabalhador em Salva-<br>dor, Bahia..... | 52 |
| Robert E. Verhine                                                                                                                                        |    |
| Isaías Alves: Um depoimento.....                                                                                                                         | 63 |
| Remy de Souza                                                                                                                                            |    |
| Agradecimento pela outorga do título de Educador do Ano.....                                                                                             | 67 |
| José Carlos Almeida da Silva                                                                                                                             |    |
| Agradecimento pela outorga do Título de Professor Emérito da UFBA.....                                                                                   | 69 |
| Luíz Henrique Dias Tavares                                                                                                                               |    |
| Presença de Adroaldo.....                                                                                                                                | 72 |
| Bárbara V. de Carvalho                                                                                                                                   |    |
| Discurso em Confraternização da Academia Baiana de Educação.....                                                                                         | 75 |
| João Eurico Matta                                                                                                                                        |    |
| 25 Anos de Fundação da Faculdade de Educação da Bahia.....                                                                                               | 78 |
| Maria Augusta Abdon                                                                                                                                      |    |
| O Estatuto da Academia Baiana de Educação.....                                                                                                           | 83 |

A matéria contida nesta  
publicação é da responsabilidade  
exclusiva dos autores, não  
representando a expressão do  
pensamento da Academia Baiana  
de Educação.

|                       |       |     |     |         |             |
|-----------------------|-------|-----|-----|---------|-------------|
| Rev. Acad. Bai. Educ. | Bahia | V.1 | n.2 | p. 1-87 | Setembro 92 |
|-----------------------|-------|-----|-----|---------|-------------|



## O PODER DA EDUCAÇÃO

Jair de Oliveira Santos

### RESUMO

O Autor se propõe analisar o poder da educação, fazendo considerações prévias sobre a natureza do poder, suas teorias explicativas, formas de existência, instrumentos de exercício, fontes e objetivos. Enfatiza a teoria substancialista, a subjetivista e a relacional da filosofia política, destacando os pensamentos de Hobbes, Bertrand Russell, Bobbio e Weber. Considera o exercício de poder condigno, compensatório e condicionado, segundo Galbraith, e como fontes de poder a propriedade, a personalidade e organização. Analisa as visões de poder de Foucault e de Nietzsche e a psicologia do poder de Adler. Estabelece que a educação é um poder, o qual reside no saber que é transmitido pela vontade educadora ao educando. Analisa o poder do Diretor da Escola e o poder da Escola enquanto organização, destacando o poder da disciplina. Termina estabelecendo um vínculo entre um micropoder da educação e o seu macropoder.

Palavras chaves: PODER E EDUCAÇÃO.

\*

O objetivo das reflexões que se seguem é fazer um esforço para tentar encontrar respostas para as seguintes questões: A educação é um poder? Como é exercido? Quais suas fontes e seus objetivos? Quais as consequências de sua praxis?

Adotaremos a concepção de educação como o instrumento através do qual uma sociedade transmite sua cultura, de geração

a geração. É através da educação que se dá a transmissão de costumes, tradições, crenças, conhecimentos, técnicas, religião e de todos os elementos de uma determinada cultura. A educação se faz ao nível da escola, da família, da igreja, dos meios de comunicação e dos mecanismos informais de transmissão cultural.

A análise do tema proposto requer considerações prévias sobre o conceito de poder, sobre suas teorias explicativas, formas de existência, instrumentos de exercício, fontes e objetivos.

### TEORIAS E FORMAS DE PODER

Ao longo da história do pensamento humano, o conceito de poder tem assumido diferentes formas, havendo entretanto um traço comum em todas elas - sempre o detentor do poder visa a obtenção do objeto desejado, sempre pretende a realização de um desejo seu.

A filosofia política considera três teorias fundamentais em relação a localização do poder: a substancialista, a subjetivista e a relacional. A substancialista localiza o poder na coisa possuída; a subjetivista no sujeito que o detém e a relacional na relação entre dois sujeitos, um agente e outro objeto da ação.

Na teoria substancialista o poder é uma propriedade do objeto utilizado para obter o desejado: o poder é uma coisa que se possui e que se usa como outro bem qualquer. É a posição assumida por HOBBS, em seu "LEVIATÃ", em 1654 (14).

"O poder de um homem (universalmente considerado) consiste nos meios que presentemente dispõe para obter qualquer visível bem futuro".

Considera HOBBS dois tipos de poder, o natural e o instrumental. O natural está

Professor Adjunto da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

representado pela força, beleza, prudência, capacidade, eloquência, etc. O poder instrumental é adquirido por meio dos anteriores ou pelo acaso, e está constituído por meios e instrumentos para se adquirir mais poder. É o caso da riqueza, reputação, prestígio, etc. Em síntese, o poder hobbitiano deve ser entendido como qualquer coisa que serve para alcançar o objeto ou objetivo desejado.

Bertrand Russel, em 1938, entende que o poder consiste na " produção de efeitos desejados " (2). Considera três formas: o físico e constrictivo (como o poder militar), o psicológico (ameaças de punição e recompensas, como no poder econômico) e o poder mental (caso da persuasão e dissuasão utilizados pela educação).

Ele considerou o poder como o conceito fundamental da ciências sociais, no mesmo sentido em que a energia é o conceito fundamental da física. O amor ao poder é um dos maiores motivos humanos, porém está distribuído desigualmente entre os homens e está limitado por outros motivos como o amor ao prazer, o amor à facilidade e o desejo de aprovação.

Para Bertrand Russel

" As leis da dinâmica social são - assim o sustentarei - apenas capazes de ser formuladas em termos de poder, nas várias formas deste " (2).

Ao lado do impulso para o poder ele acredita no impulso para a submissão, que tem suas raízes no medo. Sempre que há um perigo intenso, o impulso da maior parte das pessoas é procurar o detentor do poder e submeter-se a ele. Quando há uma guerra, esse é o comportamento da população em relação ao governo. Um fator limitante do impulso do poder é a timidez, a insegurança de personalidade; um fator estimulante é o exercício da responsabilidade, que tende a aumentar o desejo de poder.

Na teoria subjetivista o poder reside no sujeito desejante, é uma propriedade dele e está na sua capacidade de obter os efeitos desejados. Bobbio, em 1986, dá como exemplo o soberano que tem o poder de fazer leis e fazendo-as pode influir sobre a conduta dos súditos (3). Cita como exemplo de poder subjetivo o do direito subjetivo, em que o ordenamento jurídico atribui ao sujeito o poder de obter certos efeitos.

A teoria relacional, interpretação mais aceita no pensamento político contemporâneo, estabelece que o poder deve ser entendido como uma relação entre dois sujeitos, entre duas vontades, a primeira obtendo da segunda um comportamento que, se não fosse sua ação, não ocorreria. Surge assim uma nítida relação vinculando o poder e a liberdade: o poder de A implica na não liberdade de B e a liberdade de B implica na não poder de A.

Max Weber (1954) endossa a teoria relacional e define poder como " a possibilidade de alguém impor sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas " (12).

São consideradas três formas de poder: o político, o ideológico e o econômico. O poder econômico se utiliza da posse de certos bens para induzir os que não os possuem a adotar certa conduta desejada pelo detentor de bens. É o poder da riqueza, da propriedade e deriva da possibilidade de que o não proprietário trabalhe para ele, nas condições por ele estabelecidas, afim de obter que não possui. Corresponde ao " dominium " medieval, ao poder sobre as coisas, em oposição ao " imperium ", o poder sobre os homens, constituindo, ambos, o poder temporal.

O poder ideológico é aquele que se utiliza da posse do saber, de conhecimentos, técnicas, doutrinas, informações e códigos de conduta para obter seus objetivos. Aí reside o poder dos literatos, sacerdotes, cientistas, técnicos, e, mais modernamente, dos meios de comunicação, como elementos formadores de opinião pública. As informações difundidas, os conhecimentos transmitidos e os valores afirmados pelos detentores do poder ideológico são decisivos no processo de socialização dos indivíduos e grupos, logo, no comportamento social. Tal poder é o responsável pelo processo de educação *senso latu* e determinante da divisão da sociedade entre os que tem saber e os que não o têm. É ele quem permite e condiciona a mobilidade social dos indivíduos, garantindo a ascensão social dos mais capazes. Desta forma, o poder ideológico, também chamado de espiritual, tem sua essência no saber.

O poder político se caracteriza pelo exercício da força para atingir seus objetivos. Aqui o termo político é utilizado como raiz a palavra grega *polis*, cidade-estado; daí adveio *politikos*,

caracterizando algo concernente ao membro da polis, enquanto cidadão, em contraste com seu status como pessoa privada. Toda ação que afeta a vida do indivíduo enquanto cidadão é política (votar em eleição, por exemplo), em oposição àquilo que afeta apenas sua vida privada.

O poder político é coativo e, desde Hobbes (op. cit.) foi considerado **summares potesta**, sumo poder. Todo grupo social necessita gregação interna. A passagem do estado de natureza para situação de estado constituindo significa passar de uma condição em que todos utilizam, indistintamente, sua força, uns contra os outros, para outra condição em que o uso da força passa a ser privilégio exclusivo de um soberano que detém o comando. Graças ao uso exclusivo do poder coativo pelo seu detentor, todos devem a ele obediência consensual. O emprego da força física serve para impedir a desobediência e a insubordinação nos grupos sociais, e é o meio utilizado pelo poder político. Sua posse distingue o grupo dominante na sociedade, pois através dele é controlado tanto o poder econômico quanto o ideológico.

#### O EXERCÍCIO DO PODER : PODER CONDIGNO, COMPENSATÓRIO E CONDICIONADO

GALBRAITH, na " Anatomia Do Poder " (1984), considera três modos de exercício de poder: condigno, compensatório e condicionado. O poder condigno obtém submissão.

" Pela capacidade de impor às preferências do indivíduo ou do grupo uma alternativa suficientemente desagradável ou dolorosa para levá-lo a abandonar essas suas preferências " (12).

Ele é exercido através da punição, pelo uso da força física, da reprimenda ou da ameaça. O poder compensatório, de modo oposto, conquista a submissão através da recompensa, proporcionando algo de valor ao indivíduo que se submete: pagamento em dinheiro, direito em lavrar a terra, um elogio, etc. Tanto no poder condigno quanto no compensatório a vontade dominada está consciente de sua submissão.

No poder condicionado submissão se faz graças a uma convicção, a uma crença, conseguida pela persuasão, educação ou

compromisso social com o que parece mais correto e natural. Um indivíduo é convencido a ter um determinado comportamento submisso sem ter o reconhecimento dessa submissão. É o caso de uma determinada pessoa que se submete e age de acordo com as normas de conduta de uma determinada religião, fazendo-o por convicção, a uma crença, conseguida pela persuasão, dissuasão, educação ou pelo compromisso social com que parece mais correto e natural. O indivíduo é convencido a ter um determinado comportamento submisso sem ter o reconhecimento dessa submissão. É o caso de uma determinada pessoa que se submete e age de acordo com as normas de conduta de uma determinada religião, fazendo-o por convicção de que é a melhor forma de agir. Pode haver um condicionamento natural, cultural, implícito, como no caso da hegemonia masculina sobre o sexo feminino. Uma forma explícita do poder condicionado é a publicidade: o público é persuadido a crer nas qualidades e vantagens do produto ou serviço divulgado. Melhor que a publicidade, a educação é o instrumento ideal para a divulgação de uma crença, através da doutrinação.

Na prática, no exercício do poder, geralmente são utilizados simultaneamente os três instrumentos de poder, condigno, compensatório e condicionado. Muitas vezes, no próprio processo de persuasão ou dissuasão para submissão a determinada crença, são feitos acenos compensatórios sob a forma de recompensas e elogios. Caso não seja obtido êxito, então a coação é utilizada, sob a forma de ameaças ou até de advertências ou punições, tudo visando a submissão.

#### FONTES DE PODER

GALBRAITH (op. cit. p 6) considera três atributos ou instituições que diferenciam os detentores do poder daqueles que se submetem à vontade dominadora: a personalidade, a propriedade (que inclui a renda pecuniária) e a organização. A personalidade inclui diversos elementos próprios ao líder: físicos, intelectuais, morais, poder de convencimento, dom de oratória ou qualquer característica pessoal que permita acesso a qualquer instrumento de poder: a força física para o poder condigno,

a capacidade de persuasão para o poder condicionado.

A propriedade ou riqueza permite o acesso ao poder compensatório, através da recompensa e, como confere uma certa autoridade, pode induzir à submissão condicionada. A organização é a fonte de poder mais importante das sociedades modernas, pois além de exercer o poder condicionado, pela persuasão, pode exercer o poder compensatório, através da recompensa pecuniária. A organização exerce também o poder condigno, através da punição, tanto interna quanto externamente, como no caso do estado (sociedade organizada). O estado legitimado está autorizado a usar a violência para atingir seus objetivos.

O exposto evidencia uma certa correlação entre as fontes de poder e os instrumentos utilizados para seu exercício. Entretanto as diferentes fontes de poder podem se combinar em diferentes graus, propiciando um reforço dos instrumentos utilizados. É o caso de um líder nato que, através do exercício das qualidades de sua personalidade, físicas intelectuais e morais, consegue acumular propriedade e riqueza, culminando com a criação de uma organização. A sociedade de consumo está cheia de tais exemplos, em que se soma ao poder da personalidade, o da propriedade e o da organização, obtendo-se resultados que expressam a adição dos poderes condigno, condicionado e compensatório que cada uma das fontes, isoladamente, poderiam fornecer.

#### OBJETIVOS DO PODER

Para GALBRAITH (op. cit. p 8) os indivíduos e os grupos buscam o poder para promover seus próprios interesses, principalmente os pecuniários, ou para estender aos outros seus valores pessoais, religiosos, sociais, econômicos ou políticos.

Para FOUCAULT (8, p XVI) o poder visa tornar o homem útil e dócil: um objetivo econômico e outro político. O econômico visa aumentar o trabalho do dominado ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento, gradual e contínuo, de suas capacidades, aumentando assim a força econômica da vontade dominadora. O objetivo político visa diminuir a capacidade de revolta do dominado, bem como

de resistência, de luta, de insurreição, às ordens da vontade dominante, neutralizando assim os efeitos do contrapoder e a força política dos dominados.

#### O PODER NA VISÃO DE NIETZSCHE: A VONTADE DE PODER

Nietzsche, ao longo de sua obra, desenvolveu o conceito de vontade de poder, pelo qual o ser do existente o impulsiona para tornar-se cada vez mais forte, para tornar-se cada vez mais. Baseou-se na constatação de que em a natureza orgânica encontra-se, em toda parte, um impulso para o pleno desenvolvimento do ser, para a incorporação e subjugação dos outros seres. A vontade de poder não se limitaria, entretanto aos seres orgânicos, plantas, animais e homens, mas abrangeria a todo o existente. Para ele, em " Além do bem e do mal" (18, aforisma 36), se poderia:

" determinar toda força eficiente, univocamente como: vontade de potência. O mundo visto de dentro, o mundo determinado e designado por seu " caráter inteligível " - seria justamente " vontade de potência " e nada além disso" .

O próprio impulso de autoconservação seria uma consequência indireta da vontade de potência e " a própria vida é vontade de potência " (op. cit. af.13).

A essência do mundo, do terrestre, do perecível, do finito é a vontade de potência (op. cit. af.186) . Ela é a " vontade fundamental do espírito ", que quer, em si e em torno de si, ser senhor e sentir-se como senhor: ele tem a vontade de passar da pluralidade à simplicidade, uma vontade que constringe, que doma, sequiosa de dominação e efetivamente dominadora " (id. af. 230). Pode, a vontade de poder apresentar-se sob duas formas: poder e impotência. Como poder, sob a forma instintiva positiva do guerreiro e em homens de grande vitalidade; sob a forma negativa da atrofia dos instintos, nos incapazes e inermes. A potência ou a impotência vital seriam, assim, categorias biológicas.

Em sua obra póstuma " A vontade de potência " (18), que engloba textos de 1884 a 1888, o famoso aforisma 1067 deixa clara sua concepção de vontade de potência, quando



descreve o mundo como uma "monstruosidade de força (...) que não se torna maior nem menor, que não se consome" , (...) "uma força determinada posta em um determinado espaço". Conclui dizendo: "esse mundo é a vontade de potência - e nada além disso. E também vós próprios sois essa vontade de potência - e nada além disso" .

Eugene Fink, na sua "A filosofia de Nietzsche" , em 1983, comenta a respeito (6): "Ele não elaborou a vontade do domínio no questionamento dos fenômenos, como caráter fundamental destes; pressupõe-na" .

Considera, entretanto que Nietzsche é uma das maiores figuras vitais da história das idéias do ocidente.

Bréhier, em sua "História da Filosofia" , 1980, considera que "As últimas meditações de Nietzsche pareciam, ao contrário, revelar-lhe que a profusão da vida se manifesta numa escolha, numa ordem precisa e rigorosa dos elementos que domina" . E arremata que "os nitzscheanos vulgares, tão numerosos no começo do nosso século, quase não suspeitaram a importância, não vendo em Nietzsche senão o individualismo, e não esse domínio de si e esse ascetismo que caracteriza o homem forte" (4).

#### PSICOLOGIA DO PODER

Adler, provavelmente influenciado pela concepção nitzscheana do poder, em 1930, admitiu que o homem é impulsionado por um instinto ou impulso para o poder. Di Caprio em "Teoria da Personalidade" (5) relata que Adler observando a luta do homem para sobreviver, viu nele: de início, um impulso agressivo inato, interpretando-o posteriormente como um instinto de poder: ser forte, dominar e conseguir superioridade é o objetivo do homem. Esse domínio pode ser exercido sobre o próprio indivíduo, sob a forma de vontade de perfeição e de auto-realização ou sob a forma de poder sobre os demais, sobre os outros e sobre as coisas.

Para Adler, no desenvolvimento psicológico da criança, ela está sempre sendo impulsionada para ser mais, sempre está se esforçando para melhorar sua posição, procurando-se afirmar-se como ser individual e social. A força principal que está por trás

de tudo, não está na homeostasia, nem na busca do prazer e fuga da dor - está, sim, no impulso para passar de um estado inferior a um estado superior, de menos para mais, de baixo para cima.

O impulso de poder adota diversas formas de expressão: o desejo insaciável de governar; os esforços enérgicos do pai para educar os filhos e muitas outras formas através das quais o homem procura aperfeiçoar sua vida. A criança, à medida que vai crescendo e sendo inserida na vida cultural, vai percebendo o clima de competição existente, vai sendo desafiada para ser cada vez mais, livrando-se de uma situação de inferioridade de que é possuída. Isto cria um clima de luta, de competição, devido ao desejo de passar de um estado inferior, de vencido, para um estado superior, de vencedor. Na escola ela se depara com os sinais e símbolos do poder - a autoridade do professor e do diretor da escola, a atmosfera de avaliação dos exames contínuos, com a posição de destaque dada aos que conseguem ser mais através da obtenção dos melhores resultados.

Para Adler, naqueles que se desenvolvem normalmente, o impulso de poder assume uma forma de desejo de autoperfeição. Tal conceito é similar à noção de autorealização formulado posteriormente por Maslow e Rogers, na metade do século XX, e que implica no desenvolvimento do indivíduo buscando ser uma pessoa capaz de realizar plenamente suas potencialidades. Uma pessoa que conseguiu um alto grau de superioridade, no sentido de aperfeiçoamento de si mesma pode ser considerada individualizada, madura, autorealizada. O desejo de superioridade pode ter diferentes formas de expressão, em diferentes indivíduos - ser dispensado no cumprimento de determinadas normas e regras, obter controle sobre os demais, ser atendido, estar dispensado de trabalhar, etc.

O aperfeiçoamento do indivíduo dentro de um sentido de sentimento social, constitui para Adler a expressão mais sadia do impulso de superioridade. Os motivos sociais constituem uma parte da natureza humana do mesmo nível do desejo de ser superior. A dissociação das duas classes de motivos leva a formas mais rudes de luta pela superioridade, tais como a agressividade e o desejo de poder sobre os demais, com

características egoísticas e falta de um sentido de sentimento social.

Lopez Ibor, nas "Leciones de Psicologia Médica" (16) avalia o pensamento de Adler considerando que onde Freud fala de libido não satisfeita ele trata de instinto do poder, e indaga: "Por quem deve inclinar-se a balança? Nos encontramos diante de dois sistemas igualmente úteis, com explicações igualmente aceitáveis". Conclui que não se deve desprezar nem um nem outro e sim buscar setores distintos de aplicações.

#### O PODER NA VISÃO DE FOUCAULT

FOUCAULT (7), embora sem negar a condição de "suma potesta", de poder supremo, ao Estado, acredita na existência de formas de poder diferentes, articuladas com o poder maior de diversos modos e indispensáveis para sua atuação e sustentação. Para ele, ao lado do poder central do Estado, macro poder, há uma rede periférica de poder, o micropoder, que se estende por toda a sociedade, assumindo formas regionais e concretas. Este micropoder surge nas diferentes instituições sociais, tomando corpo em diversas técnicas dominadoras, atingindo todos os membros do corpo social em sua realidade mais concreta, no seu corpo e na sua existência cotidiana.

O estudo da microfísica do poder significa o deslocamento da análise do nível central para o periférico, objetivando o estudo do poder ao nível de suas ramificações sociais. O micropoder visa o controle detalhado do corpo sob a forma de atos, gestos, comportamentos, hábitos, atitudes e discursos. Ele está articulado ao macropoder e a ele subordinado. Suas ações moleculares não são necessariamente criadas pelo Estado, nem expressam uma manifestação do aparelho central, podendo existir não integradas a ele, inclusive. Esta autonomia relativa da periferia em relação ao centro garante a possibilidade de não estarem necessariamente ligadas ao poder central as modificações porventura existentes do poder periférico. Havendo mudanças no âmbito do Estado, podem ocorrer ou não mudanças periféricas. Isto porque o sistema de poderes utilizado pelo Estado ultrapassa seus limites e está difuso em toda a sociedade. Significa que o Estado não tem o controle absoluto de todo o poder

da sociedade que tenta controlar, e uma prova disto é a queda de governos ou mesmo de Estados por perda de controle social.

Em decorrência do exposto acima, a análise de cada poder periférico específico deve partir da questão colocada, em toda sua especificidade histórica e com a tecnologia apropriada.

Para FOUCAULT o poder não é algo que se detém como uma coisa, mas sim uma relação. Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social, de forma inamovível, podendo haver deslocamentos, a depender da modificação das circunstâncias, que venham a determinar modificações das relações sociais. Isto dá um caráter correlacional ao poder, ao qual ninguém está imune no tecido social.

FOUCAULT, em "Vigiar e Punir" (8) procura demonstrar ser inverídico encarar o poder como algo que sempre é castrador, que impõe limites e castiga. A esta concepção negativa, mais consentânea com o poder do Estado coator, ele acrescenta uma concepção positiva, mostrando o lado construtivo e transformador do poder, devido à sua eficácia produtiva. O poder pode ter como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo e constrangê-lo, mas sim para aprimorá-lo e adestrá-lo. Entende o Autor deste trabalho que é nesta concepção que se encaixa o poder exercido pela Educação - se, por um lado, às vezes, ele constrange e coage o educando ao exigir-lhe disciplina espacial e temporal, por outro lado utiliza estes meios para melhor desenvolver suas potencialidades e melhor fazer sua integração no meio social. Na educação escolar, em especial, o educando é submetido à vontade educadora através de normas e tarefas a cumprir, que visam em última análise seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, além de sua integração à sociedade. Tudo visando o bem do educando e a sua realização enquanto pessoa.

Merece destaque no pensamento de FOUCAULT sua crença em que todo saber tem sua gênese numa relação de poder. Há uma implicação recíproca: a relação de poder gera um campo de saber e todo saber constitui novas relações de poder. Daí ele referir-se ao "pouvoir - savoir": o exercício do poder em um ponto gera um saber específico referente àquela situação concreta. O hospital não é apenas um local de cura: é



também um local de produção, acúmulo e transmissão de saber. Da mesma forma, a escola está na origem da Pedagogia, a prisão na da Criminologia e o hospício na origem da Psiquiatria. Assim, o saber, institucionalmente, é dotado de determinado poder intrínseco, pois funciona levando em si mesmo certo poder. O saber, enquanto tal, é um poder. Esta conclusão, aliás, está em consonância com o conceito de poder espiritual ou ideológico e com a opinião de Hobbes (op. cit.), que considerou o conhecimento como um poder.

Quanto à ação do poder na sociedade, FOUCAULT considera que seu exercício é uma guerra tácita, uma guerra civil silenciosa e secreta, que coloca em conflito as "instituições sociais em desigualdades econômicas, na linguagem, nos próprios corpos de cada um e de todos nós" (9). A repressão que surge é um efeito subordinado do poder, que, ao mesmo tempo, "produz" os indivíduos.

Na "História da Sexualidade" (10), FOUCAULT declara "o poder está em toda parte; não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares". MERQUIOR (17, p. 171) critica-o por não considerar na gênese do poder nenhuma vontade, nenhuma intenção e nenhum interesse. O fato de admitir que o poder está em toda parte não nos obriga a deixarmos de considerar em seu estudo as intenções, desejos e interesses que motivam o sujeito dominador. Para MERQUIOR isto é "um exemplo mau da fobia estruturalista pelo sujeito", fobia esta que se apossou de Foucault. O Autor deste trabalho considera procedente a crítica, pelo menos no que se refere ao poder exercido dentro da Escola, pois na sua experiência de décadas de administração escolar, sempre tem se deparado com a vontade de um sujeito, ou de vários deles, determinando o aparecimento da relação de poder. Há, sempre, um sujeito, individual ou coletivo, que exerce o poder.

#### RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PODER

HOBBES (op. cit.) já considerava o conhecimento um poder. Considerando com HARTMANN (13) o conhecimento como uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido, e que a Educação sempre objetiva a transmissão de um conhecimento, de um saber,

pode-se concluir que a Educação é um poder. O poder da Educação reside no saber que é transmitido pela vontade educadora ao educando. A transmissão efetiva do saber adequado depende de um eficaz planejamento, da metodologia utilizada, dos recursos didáticos disponíveis (livros, impressos, audiovisuais convencionais, video tapes educativos, computadores, etc.) e, fundamentalmente, do agente humano - o Professor.

O Saber pode ser entendido, conforme Abbagnano (1), como conhecimento em geral - neste caso designa qualquer técnica julgada apta a dar informações acerca de um objeto; ou um conjunto de tais técnicas. Pode ser entendido como ciência, como conhecimento garantido de algum modo quanto à sua veracidade.

O Saber dentro da concepção de Foucault, expresso na "Arqueologia do Saber" (11) é "o campo de coordenação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, são aplicados e se transformam". Entende-se que o saber é o campo de enunciados de conceitos relacionados entre si. No campo do saber da educação, devem ser considerados com relevância os valores, que são transmitidos através do processo educacional e que devem estar no ápice de toda e qualquer filosofia de educação.

Para o Construtivismo, o homem conhece através de conceitos, que são elaborados através de contactos com o mundo e com os outros. Tais conceitos são transformados em palavras e em frases, cujos sentidos são as bases para os argumentos. Através dos argumentos o indivíduo pode dar razões, pode discutir, interagir com os outros, descrever o mundo, ou seja, pode ter um comportamento racional. Este comportamento racional, que permite o discurso lógico, é o responsável pela possibilidade potencial que tem o homem de dominar o mundo e sua relação com o mundo e com os outros, de acordo com Steins (20). Assim, para o construtivismo, a essência do poder, enquanto conhecimento, está no comportamento racional, que não é herdado, mas que deve, sim, ser desenvolvido através da educação.

A análise do poder da Educação reveste-se de extrema complexidade, tanto pela complexa natureza do processo educativo quanto pela diversidade de situações em que

ele é desenvolvido - na escola, no lar, na igreja, nos clubes, nas associações, através dos meios de comunicação, etc. Nossa análise, feita a seguir, de modo cartesiano e reducionista, se limitará ao estudo do poder da Educação no âmbito escolar.

#### O DIRETOR DA ESCOLA COMO FONTE DE PODER E SEUS MECANISMOS DE EXERCÍCIO

O poder exercido pelo Diretor Escola é resultante da soma e da mesclagem de três fontes: da personalidade do dirigente, da propriedade (riqueza) do dirigente e/ou da instituição e da organização escolar. O exercício do poder pode ser condigno, compensatório ou condicionado, como veremos a seguir:

O poder condigno, exercido através da punição, lhe é conferido, via de regra, pelo estatuto ou regimento da escola, o que legitima e legaliza suas ações coercitivas. Geralmente as infrações às normas institucionais são coibidas através de uma punição que deve levar em conta a gravidade da transgressão e a presença de atenuantes ou agravantes, ditados pelo comportamento prévio do transgressor. Tais penas, que só devem ser aplicadas após a audiência do infrator, com defesa plena, são a advertência (oral ou escrita, privada ou pública), suspensão e a expulsão. Esta última é de boa norma que seja precedida de um inquérito efetuado por uma comissão de professores do estabelecimento, durante o qual será possibilitada ampla defesa do indiciado. No caso de ser ele de menor idade, deve ter a assistência de seu responsável ou de um tutor especificamente designado para tal fim.

Entretanto, acredita o Autor deste trabalho que a grande fonte de poder do Diretor da Escola está no poder condicionado, exercido pela crença, pela credibilidade pessoal do diretor e pelo respeito à sua autoridade moral. A crença, obtida pela persuasão e pela dissuasão, submete o educando sem gerar os ressentimentos oriundos das aplicações de punições, que podem deixá-lo ressentido.

Alguns aspectos específicos da personalidade do Diretor dão acesso ao poder condicionado: inteligência, seriedade,

honestidade, respeito às normas morais e sociais, credibilidade, prudência, tolerância, equilíbrio (expressão maior de sabedoria), respeito ao ser humano, capacidade mental, cultura, capacidade de persuasão, habilidade para exprimir o pensamento com clareza e firmeza, eloquência, simpatia pessoal, segurança de personalidade, entusiasmo com que se dedica às suas realizações, capacidade para estabelecer e atingir objetivos úteis à comunidade, certeza inequívoca em suas crenças e asserções, além de outros fatores.

O Diretor da Escola, através da propriedade (riqueza) é um agente do poder compensatório. Ele pode fazer concessões pecuniárias, nas instituições privadas, sob a forma de gratuidades ("bolsas de estudos"), doações financeiras para a realização de eventos escolares, promoções de festas, passeios, jogos, campeonatos com prêmios aos vencedores, prêmios literários, publicações de revistas e jornais, etc.

É digno de nota que o poder do Diretor não se limita apenas ao educando. Estende-se aos Professores e Funcionários da escola, bem como à comunidade, em seus três aspectos, condigno, compensatório e condicionado. Os empregados da escola podem ser punidos por transgressões disciplinares; podem ser alvos de concessões compensatórias: melhorias salariais, gratificações, abonos, adiantamentos, abono de faltas, concessões de gratuidades para seus dependentes, etc.

O poder condicionado pode ser buscado pelo Diretor pela tentativa de construção de uma imagem do Diretor/Educador, devotando sua vida à causa da Educação, de homem estudioso e culto com prestígio social e moral reconhecido pela comunidade, devido à publicação de livros educacionais, artigos sobre educação em jornais e revistas, participação em diversas instituições sociais de caráter cultural, científico ou filantrópico. Tudo isso associado a um comportamento baseado na seriedade, honestidade, tolerância, prudência, equilíbrio e respeito ao outro, lhe dará credibilidade e, seguramente, infundirá confiança na sua ação, confiança esta que é um pré-requisito para a submissão a seus propósitos, desde quando eles estejam identificados com os interesses e expectativas da comunidade.

## A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO FONTE DE PODER E SEUS MECANISMOS DE EXERCÍCIO

Uma premissa fundamental é que o poder externo da escola é derivado e depende de seu poder interno - é o que se chama de simetria bimodal. O poder da escola sobre a comunidade depende de seu poder interno - esta é uma regra geral válida para todas as organizações. Só é obtida submissão externa aos propósitos de uma organização quando a submissão interna de seus empregados, supervisores e professores tiver a profundidade e firmeza adequadas. Além de estarem eles, em maior ou menor grau, submetidos aos propósitos da escola, na busca de um objetivo comum, é necessário que estejam submetidos a um regime disciplinar que os obrigue a cumprir suas obrigações funcionais, dentro da estrutura e da hierarquia da organização. Deve haver um trabalho visando a introjeção das normas e regras da organização para que haja uma disciplina consciente, uma auto-disciplina, mediante a qual todos cumpram espontaneamente suas tarefas, dentro dos princípios estabelecidos. Devem ser punidos exemplarmente os refratários, relapsos, irresponsáveis; devem os reincidentes ser afastados da organização, pois impedem ou comprometem a busca e a conquista do objetivo maior da instituição, que é o aprimoramento constante da qualidade do serviço prestado, sempre em busca da excelência, e, alcançada ela, da sua manutenção, inclusive para a própria sobrevivência da escola.

Não havendo submissão interna a escola perde sua força social, não atinge seu objetivo maior e sua razão de ser - transmitir o saber. A depender o grau de insubmissão interna, pode até mesmo a escola vir a desintegrar-se, pois a simetria bimodal é fundamental para a sobrevivência da organização.

O poder compensatório da escola sobre a comunidade é obtido oferecendo-lhe serviço educacional de boa qualidade, em troca de remuneração recebida a título de mensalidades escolares. Em relação aos empregados, tal poder é exercido através do pagamento de salários, gratificações,

abonos, gratuidades, etc.

O poder condicionado é exercido pela divulgação das atividades através de comunicados, informativos, publicidade, etc. Deve ser cultivada a crença no mérito dos serviços prestados pela escola, mostrando-se seu valor para os alunos e para a comunidade.

O poder de uma escola depende da associação de uma boa organização (a simetria bimodal garantida pela disciplina interna necessária), com o acesso à propriedade disponível, aliadas às personalidades de seus líderes. Será tanto maior este poder quanto for a disponibilidade dos mecanismos de seu exercício, tanto do condigno, quanto do condicionado e do compensatório.

A Educação, enquanto instituição social que visa transmitir a cultura, traz em si mesma um condicionamento implícito: os pais e responsáveis pelos jovens, sabendo que a educação é um meio para a ascensão social ou manutenção do "status" deles, tendem, naturalmente e quase inconscientemente, a submeter-se a ela enquanto necessidade social, visando garantir a seus filhos uma adequada posição social no futuro. Assim a Educação, enquanto instituição social, é um elemento reforçador natural do poder condicionado da Escola.

O que faz o poder de uma escola maior ou menor que o de outra é exatamente a qualidade do serviço que ela presta, qualidade esta que, por sua vez, depende das fontes de poder disponíveis, bem como dos mecanismos de exercício adequadamente utilizados: punição, recompensa e persuasão.

### O PODER DA DISCIPLINA

A disciplina, sem sombra de dúvida, desempenha papel proeminente nos mecanismos de exercício de poder. Na visão de Kant (15) ela é o respeito, acatamento e colaboração com as normas sociais. No seu âmago está a submissão, voluntária ou involuntária, consciente ou inconsciente às normas e regras pré-estabelecidas.

O poder disciplinar foi um dos temas centrais de FOUCAULT, desenvolvido em diversas de suas obras. Em "Vigiar e punir" (1975), ele considera que a sociedade disciplinar surgiu no fim do século XVIII, com o objetivo de controlar o corpo,

tornando-o submisso e exercitado, aumentando as forças em termos de utilidade e diminuindo-as em termos de obediência.

A disciplina visa aumentar as habilidades e aprofundar a sujeição (8, p 126-7).

Os mecanismos de ação do poder disciplinar são múltiplos: organização dos espaço, controle do tempo e registro contínuo do indivíduo e de sua conduta. Pelo exame a sujeição se faz, não sob a forma negativa da repressão, mas sim sob a forma positiva do adestramento, em que há produção de comportamentos que definem o " indivíduo" e incluem em um sistema normalizador. Para FOUCAULT, embora sejam

" As fábricas feitas para produzir, os hospitais, psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir" (7 , p 203), a função de todas estas instituições é disciplinar a existência inteira do indivíduo, pela disciplinação do corpo.

O poder instalado nas instituições disciplinares é polimorfo, tendo caráter econômico, político, judiciário (faculdade de punir e recompensar) e epistemológico, pois produz saberes, saberes estes criados pelos próprios indivíduos dominados ou resultantes de anotações e classificações que se fazem sobre o doente, o educando ou o presidiário. A repartição disciplinar, com ordenação dos corpos espacial e temporalmente, é " a condição primeira para o controle e o uso de elementos distintos (10 p.136). O poder disciplinar, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior " adestrar" .

#### RELAÇÃO ENTRE O MICROPODER E O MACROPODER DA EDUCAÇÃO

O macropoder da educação está representado pelos órgãos do governo destinados ao planejamento e controle da educação a nível federal, estadual e municipal, tanto a nível legislativo quanto ao nível executivo. Estão inclusos aí a Presidência da República (através de Medidas Provisórias, decretos e leis), os Ministérios da Educação e da Economia (através de portarias e normas), o Congresso Nacional (através de leis), o Conselho Federal de Educação (através de pareceres e resoluções), os Conselhos Estaduais e Municipais de

Educação (através de pareceres e resoluções), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (através da fiscalização do cumprimento das normas legais) e, finalmente, as diferentes instâncias do judiciário (através de sentenças).

A fonte do macropoder da educação é o Estado, na condição já explicitado de " suma potesta" . O macropoder é exercido por diferentes mecanismos: sob a forma condigna, coativa, impositiva, de decretos, leis, pareceres, resoluções, portarias e congêneres; sob a forma compensatória, concedendo ajuda financeira ou de outras naturezas, dando autorização para funcionamento, etc.; sob a forma condicionada pois existe um condicionamento cultural do cidadão em relação à autoridade do Estado: desde que ele forma ente de razão, percebe a existência de uma autoridade difusa, dotada de poder coativo, capaz de exercer legitimamente a violência, que ele introjeta sob a noção de Governo ou de Estado. Tal condicionamento se faz sentir em todas as atividades do indivíduo dentro da sociedade, inclusive na atividade educacional.

O micropoder da educação é o poder molecular, periférico, situado nos retículos da rede social, nas escolas, igrejas, associações, clubes, meios de comunicação, etc. No caso das escolas, que tem sido o objeto da análise do Autor deste trabalho, como visto, ele é corporificado na pessoa do Diretor e da Organização. As organizações, as escolas, se reúnem, no sentido de aumentar seu poder e assim interferir nos assuntos atinentes a seus interesses, criando associações, sindicatos, federações e confederações. Devidamente organizados, procuram interferir na elaboração de normas legais editadas pelo macropoder sob diferentes formas: introduzindo representantes, diretos ou indiretos, nos órgãos colegiados normativos (Conselhos de Educação, a nível federal, estadual ou municipal), nas Assembléias Legislativas estaduais, Câmara de Deputados, Senado Federal. O mecanismo de exercício de poder predominante utilizado é o compensatório, na busca do atendimento dos seus propósitos.

O Autor deste trabalho entende que o micropoder da educação se relaciona com o macropoder, numa interação recíproca: se, por um lado, recebe ele a ação do macropoder, de



caráter regulador e controlador, por outro lado o micropoder não o deixa - imune às suas ações, procurando interferir, num legítimo exercício democrático, nas resoluções que o atingem e determinam seu comportamento. Em última análise, esta ação moderadora do micropoder da educação é extremamente salutar para a manutenção de uma " democracia do poder" , pois permite e garante a diluição do mesmo nos retículos do tecido social. Vale lembrar que uma das características mais importantes dos regimes tirânicos, ditatoriais, é exatamente o esforço desenvolvido no sentido de controlar, a nível de governo, a educação, imprimindo-lhe a orientação que lhe é conveniente, transformando-a em doutrinação ideológica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abbagnano, N., Dicionário de Filosofia, Ed. Mestre Jou, S. Paulo, 1982
2. Bertrand Russel, O Poder - uma nova análise social, Ed. Fragmentos, Lisboa, 1990
3. Bobbio, N., Estado, Governo, Sociedade, 3. ed., Editora Paz e Terra, São Paulo, 1990
4. Brèhier, E., História da Filosofia, tomo segundo, IV, Ed. Mestre Jou, São Paulo, 1981.
5. Di Caprio, N.S., Teoría de la Personalidad, Inetramericana, Madrid, 1976.
6. Fink, E., A filosofia de Nietsche, Ed. Presença, Lisboa, 1983
7. Foucault, M., Microfísica do Poder, 9. edição, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1990.
8. Foucault, M., Vigiar e Punir, 8. edição., Ed. Vozes, Petrópolis, 1991.
9. Foucault, M., O Nascimento da Clínica, Ed. Foreupe-Universitária, Rio de Janeiro, 1980.
10. Foucault, M., História da Sexualidade 1, a vontade de saber, 9. edição., Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1988.
11. Foucault, M., Arqueologia do Saber, Ed. Vozes, Petrópolis, 1972.
12. Galbraith, J.K., Anatomia do Poder, Ed. Livraria Pioneiro, São Paulo, 1984.
13. Hessen, J., Teoria do Conhecimento, 7. edição, Armenio Amado Editor, Coimbra, 1980.
14. Hobbes, T. de M, Leviatã, 1. edição, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974.
15. Kant, I., Fundamentação de Metafísica dos Costumes, Ed. Abril cultural, São Paulo, 1980.
16. Lopez Ibor, J.J., Leciones de psicologia Médica, Vol. I, Ed. Paz Montalvo, Madri, 1961.
17. Merquior, J.G., Michel Foucault, ou o Niilismo da Cátedra, Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1985.
18. Nietzsche, F., Obras incompletas, Os Pensadores, Ed. Abril, S. Paulo, 1974.
19. Ribeiro, R.J. (org), Recordar Foucault, Ed. Brasiliensi, São Paulo, 1985.
20. Stein, E., in construtivismo pos-piagetiano, Grassi, E.P. e Bardin, J., Ed. Vozes, Petrópolis, 1993.



## O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AUTONOMIA, EXAME DE ORDEM, EXAME DE ESTADO E ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS

*Newton Sucupira\**

O tema fixado para este Seminário está centrado sobre o papel do Estado na educação superior e, a meu ver, tem como questão axial a autonomia universitária. Propõe, ainda, uma série de oito questões que deveriam ser contempladas no tema, cada uma das quais oferecendo matéria para um estudo à parte. Nos limites impostos a esta conferência, evidentemente seria impossível abordar de maneira conveniente todos os subtemas indicados. Assim sendo, optei por concentrar-me na discussão das relações entre o Estado e o ensino superior particularmente no que diz respeito às universidades e as implicações advindas desse relacionamento.

A pendência entre a autonomia universitária e os poderes públicos é tão antiga quanto a universidade. As tensões e os conflitos se agravam particularmente com a formação do Estado moderno. Sabemos que é da lógica interna da organização estatal monopolizar o poder político, rejeitar toda forma de poder de origem privada, não reconhecer normas que lhe seriam transcendentais, de ordem confessional ou de qualquer outra procedência. Por sua vez, a Universidade, enquanto institucionalização do saber racional, sempre se caracterizou por sua vontade de liberdade, sua vocação de autonomia, pretendendo constituir uma comunidade independente que se rege por suas próprias normas e persegue seus próprios fins. Não obstante essa vocação de autonomia, a Universidade, hoje, depende de uma ordem social mais do que nunca regulamentada pelo Estado, e dele recebe os meios indispensáveis

à sua existência e ao exercício de suas atividades.

Em nossos dias o relacionamento da Universidade com o Estado se mostra particularmente difícil. Os usos que o Estado pretende fazer da Universidade e os controles que se julgam com o direito de lhe impor, bem como a contrapartida de serviços que dela reclamam diferentes setores da sociedade, ameaçam seriamente a autonomia universitária e tem suscitado os mais vigorosos protestos da comunidade acadêmica. Contudo, a interação Universidade e Estado é inevitável e torna-se problema fundamental, porquanto é na relação com a ordem estatal que se encontra o foco de muitas questões cruciais da universidade moderna. Nestas condições, adquirem sentido prático imediato as seguintes questões: como é possível conceber e praticar a exigência de autonomia da Universidade nos quadros da moderna organização estatal? Que amplitude pode ser atribuída a uma tal autonomia e quais limites se devem impor à interferência do Estado nos negócios internos da Universidade? Quais as condições constitucionais administrativas de efetivação da autonomia universitária? Qual a responsabilidade do Estado na manutenção do ensino superior e seu desenvolvimento, em especial das universidades? Em contrapartida, cumpre levantar a questão da responsabilidade da universidade em face da sociedade e de sua própria missão. Tudo isso nos obriga a reestudar a relação entre a universidade, Estado e a sociedade no amplo e complexo contexto histórico atual e à luz da situação de nossos próprios países. Sentimos necessidade premente de reconsiderar o que Estado deve à Universidade e o que esta deve ao Estado e o que cada qual deve aos valores inerentes à sua intrínseca natureza e que são necessariamente harmônicos com os valores da outra parte. Parodiando uma expressão

\*Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro

grande poeta inglês Coleridge, isto implica a constituição da Universidade e do Estado de acordo com a idéia de cada um. Que idéia nós fazemos, hoje, da Universidade e de sua missão e qual deve ser a concepção do Estado em nossa sociedade?

Para melhor compreensão de nosso problema começaremos por uma breve análise da experiência de ensino superior de alguns países de reconhecida tradição universitária. Na história da educação destes dois últimos séculos, constitui fato marcante o papel decisivo que o Estado tem desempenhado na organização, manutenção e desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino superior. Em rigor, data do início do século XIX a ação direta e sistemática do Estado neste domínio.

A Revolução Francesa abolindo todas as corporações remanescentes da Idade Média, extinguiu também as universidades proclamando o princípio da secularização do ensino. Tornou-se, assim, um axioma do ideário da Revolução a convicção de que o ensino é uma das funções essenciais do Poder Público e que, portanto, deve ser ministrado por ele e não por meio de corpos autônomos interpostos entre a juventude e o Estado.

Propondo substituir as universidades pela criação de escolas científicas e profissionais (Escolas centrais, École Polytechnique, École Normale Superior, etc.), a Revolução ensejou a Napoleão, em 1806, a fundação da Universidade Imperial que enfeixava todo o sistema francês de ensino, rigorosamente centralizado e controlado pelo Estado.

Ao criar a Universidade, a intenção abertamente declarada do Imperador era a de transformar numa corporação pública o que antes era tão somente uma administração pública. A Revolução tinha considerado o Estado ensinante, o Estado mestre escola, Napoleão concebe o Estado doutrinário, o Estado chefe de Escola. Os homens da Revolução tinham encarado o ensino nacional principalmente como dever do Estado em face dos cidadãos, Napoleão vê antes de tudo o interesse do Estado e do soberano. A seus olhos, o ensino público, abandonado a si mesmo e livre em suas doutrinas, poderia logo tornar-se perigo público. Sua verdadeira função e razão de ser é servir de suporte moral e ideológico ao poder no qual o Estado

se incorpora e personifica: o imperador. Donde a necessidade para o Estado de ter uma doutrina e não somente de a ter, mas de a formular e de ensiná-la como garantia de sua própria estabilidade.

Da concepção napoleônica resultou o sistema de universidades estatais, gozando do monopólio dos graus, sem autonomia administrativa e financeira, dependendo unicamente dos recursos governamentais e submetido a uma rigorosa uniformização centralizadora. Sistema que ainda conserva traços da organização napoleônica apesar das sucessivas reformas. A partir da Terceira República, o professor beneficiou-se da plena liberdade cátedra. Raymond Aron caracterizava numa fórmula concisa e irônica a condição das universidades francesas que perdurou intocada até as duas últimas reformas (Faure e Savary): "Rigidez administrativa e liberdade anárquica no interior dos quadros traçados pelos regulamentos, esta combinação tipicamente francesa é também tipicamente universitária". De qualquer modo permanece na França o sistema estatal de ensino superior.

Na mesma época em que Napoleão fundava sua Universidade Imperial, na Alemanha, o humanista e grande pensador liberal Wilhelm von Humboldt criava a universidade de Berlim sob o signo da indissociação do ensino e da pesquisa. Universidade que representou marco fundamental na história da instituição.

Humboldt, receoso de submeter a nova universidade aos interesses utilitários da sociedade civil, ao Brotstudium dos filisteus da época, preferiu colocá-la sob a égide do Estado. Os pensadores do idealismo pós-kantiano que inspiraram o criador da Universidade de Berlim puderam aceitar o Estado como parceiro e veículo da fundação da nova universidade porque a este, como defensor dos interesses particulares dominantes da sociedade civil, opuseram a ideologia segundo a qual o Estado mesmo na perseguição de seus fins deveria subordinar-se ao princípio da eticidade (*Sittlichkeit*) e da verdade, isto é, do ideal de realização cultural (*Bildungsideal*).

O Estado, na perspectiva de Humboldt, deveria agir segundo esta máxima, espécie de imperativo categórico de política cultural: age de modo que as instituições de

cultura e ciência nunca sejam usadas como simples meios, mas como fins em si mesmas. Esta máxima deveria atuar como princípio inspirador da universidade, como forma de política universitária que transformasse a política cultural iluminista do utilitarismo estatal numa política de cultura idealista capaz de reconhecer a autonomia da ciência e da formação cultural, promover e organizar estas em si mesmas acima de objetivos puramente utilitários. O Estado que deveria assumir esta máxima em sua ação de política cultural foi denominado Estado de cultura (Kulturstaat).

A idéia do Estado de cultura que se constituiu, sob formas diversas, no âmbito do idealismo germânico pós-kantiano, foi ela mesma produto da autocompreensão da idéia clássica da universidade alemã. Essa idéia há de ser interpretada em sua relação dialética com os ideais da Revolução Francesa e as transformações sociais dela decorrentes. Entendida como substitutivo ideológico da Revolução, deveria ser, ao mesmo tempo, sua superação (Aufhebung) no Estado racional.

Uma das finalidades principais do Kulturstaat seria a de promover e preservar a cultura, oferecendo todas as condições para o livre desenvolvimento das instituições culturais, particularmente a universidade. O Estado, dizia Humboldt, não deve considerar as universidades como alguma coisa que concerne diretamente aos seus interesses, mas antes deve alimentar a convicção de que, cumprindo sua função real, elas não somente servem aos objetivos do Estado, mas os servem num plano infinitamente mais alto, criando oportunidades para movimentar forças muito mais eficientes que se encontram à disposição do próprio Estado.

O apelo a uma política cultural do Estado que exigia dele garantir a autonomia e liberdades da instituição universitária contra os interesses menores da sociedade civil, impregnou decisivamente a consciência estatal da comunidade acadêmica alemã do século XIX. Em suma era a ideologia do predomínio da cultura sobre o Estado (Herrschaft der Kultur den Staat) que encontrava fundamento na idéia defendida por Hegel segundo a qual o Estado é a realidade da idéia ética (die Wirklichkeit der sittlichen Idee).

É bem verdade que a ideologia do

Kulturstaat não se sustentou integralmente na prática do Estado prussiano de Bismarck. Não obstante sua vinculação à burocracia estatal a universidade alemã, graças ao seu enorme prestígio intelectual e científico sempre se fez respeitar pelos poderes públicos, principalmente por se tratar de uma instituição que foi, por excelência, o lugar da produção científica na Europa do século XIX e proporcionou o extraordinário desenvolvimento tecnológico da Alemanha.

Em função destes princípios, o sistema universitário alemão é inteiramente mantido pelo Estado, o qual detém o monopólio do ensino superior, não sendo permitida a existência de universidades privadas.

A Inglaterra, como sempre, constitui caso singular. A expansão de seu sistema universitário se fez de maneira diferente do que ocorreu no Continente. Seguindo a tradição Oxbridge, as Universidades inglesas não são governamentais ou estatais nem particulares, são simplesmente públicas. Desta forma, a criação das chamadas universidades cívicas ou provinciais (Redbricks), na segunda metade do século XIX não se consumou pelo Governo central, mas resultou da ação conjugada das autoridades locais com a iniciativa privada. O Governo de Sua Majestade se limitava a outorgar uma carta e aprovar os estatutos sob os quais a universidade não poderia conferir graus.

Somente neste século, logo após a primeira guerra mundial, o Governo britânico cuidou de financiar diretamente seu conjunto de universidades. Em 1919, por uma simples portaria, era instituído o University Grants Committee vinculado ao Tesouro Nacional. Este conselho ou comitê, constituído por representantes do Governo e, em sua maioria de eminentes figuras do ensino superior britânico, recebe o montante de recurso destinado pelo Parlamento às universidades e faz a distribuição pelas diferentes unidades segundo projetos universitários num programa quinquenal. Se nas vésperas da última grande guerra, apenas 31% dos fundos universitários eram consignados pelo UGC, atualmente sobe a mais de 70% o financiamento proveniente do Governo central mediante referido comitê, sem contar com os recursos especiais atribuídos a projetos específicos de pesquisa. No presente, os donativos



filantrópicos e as anuidades e taxas pagas pelos alunos representam percentual restrito no orçamento das universidades, inclusive Oxford com todos os seus recursos e patrimônio próprio. Sem serem rigorosamente estatais, as universidades britânicas são hoje, basicamente financiadas pelo Estado.

Os Estados Unidos possuem hoje o mais vasto sistema de ensino superior, extremamente complexo e diversificado, constituindo, em muitos de seus setores, centros de produção científica do mais alto nível. A sua capacidade criadora no campo da ciência e da tecnologia é atestada pelo número de prêmios Nobel conquistados pelos cientistas de suas universidades. Índice que, antes da guerra, era a marca de produtividade da universidade alemã.

Inicialmente caracterizado pela forte predominância da iniciativa privada e completa ausência do Governo Federal na regulamentação do ensino, ao longo destes dois últimos séculos evoluiu gradativamente para se tornar em nossos dias sistema de natureza marcadamente pública. Na fase da colônia, o ensino superior foi introduzido segundo o modelo do college inglês como instituições privadas mantidas por diferentes denominações religiosas. Citaremos os principais colleges como Harvard, Yale, Princeton, Columbia que lograram transformar-se, durante o século XIX, em universidades internacionalmente prestigiadas.

No entanto, após a Independência, os Estados membros passaram a atuar no campo do ensino superior com a criação de universidades e colleges estatais, a começar pela Universidade da Virginia fundada por Jefferson em 1819. Em 1862, o Governo Federal, pelo Morrill Act, incentivou a formação de técnicos agrícolas, industriais e comerciais, com a instituição dos Land Grant Colleges, muitos dos quais se desenvolveram até constituir universidades de grande porte como a Universidade de Cornell e a State Michigan University.

Graças ao extraordinário desenvolvimento da economia norteamericana na segunda metade do século XIX, os gigantes da indústria e do comércio em rasgos de filantropia estimulados pela isenção do imposto de renda, promoveram, com donativos substanciais, a fundação de importantes universidades privadas, como nos dão exemplo

Stanford, Rockefeller, Johns Hopkins, Cornell, Carnegie, Vanderbilt.

Principalmente desde o começo deste século, os Estados membros exerceram uma ativa política de ensino superior multiplicando a criação de universidades e colleges estatais com o objetivo de fugir ao controle religioso sectário e aumentar consideravelmente as oportunidades de educação superior para as camadas menos favorecidas. Em consequência dessa política, já no início dos anos 20 as matrículas se distribuíam equitativamente entre a rede pública e a rede privada. Meio século depois, rompia-se este equilíbrio em favor das instituições públicas que passaram a deter 76% da população universitária contra 24% dos estabelecimentos particulares. Justamente o contrário do que acontecia em nosso país na mesma época.

Os Estados Unidos conseguiram criar a idéia americana de universidade integrando diferentes tradições - educação liberal do college inglês, orientação pragmática de treinamento técnico-profissional dos Humboldt - numa instituição diversificada que se propõe igualmente a atender à massa de estudantes que procuram uma habilitação profissional e aos que são capazes de se devotarem às mais altas formas da investigação científica.

O fato de significativa importância na evolução do ensino superior norteamericano neste pós-guerra é, sem dúvida, o financiamento maciço do Governo Federal às instituições universitárias. Como sabemos, a constituição dos Estados Unidos não confere à União poderes para interferir na organização do sistema educacional. No entanto, não proíbe proporcionar ajuda financeira ao sistema. Assim, um ano após o lançamento no espaço do primeiro satélite soviético, em 1957, o Congresso aprovava o National Defense Act que fazia do auxílio federal às instituições de ensino superior uma das prioridades da política federal de educação. Continuando nossa direção, foi aprovado Higher Education Act, a primeira providência federal a proporcionar amplo programa permanente de ajuda financeira a instituições de ensino superior públicas e privadas como aos estudantes individualmente. Para completar essa política, o Congresso aprovou o Higher Education Act de 1972. Pela primeira



vez na história dos Estados Unidos, o Congresso autorizava subvenções federais segundo programas propostos por elas mesmas. Graças a tais medidas, já no ano de 1976 o Governo Federal despendia 15 bilhões de dólares com o sistema de ensino superior do país. Daí porque um historiador conceituado como Bruebacher chegou a afirmar que o Governo Federal, com a lei de 1972, surgia como principal financiador dos programas de ensino superior dos Estados Unidos.

No fim da década de 60, o Relatório da OCDE sobre a pesquisa nos Estados Unidos, ao estudar as fontes de financiamento das Universidades nesse país, comprovava o declínio significativo dos donativos filantrópicos e a diminuição menos pronunciada, mas também significativa, dos recursos próprios. Por outro lado, desde que as grandes empresas possuem grandes laboratórios para suas próprias pesquisas, como a Dupont, a Bell Company, diminuíam também os contratos de origem privada. O que confirma o pronunciamento de Bruebacher. O fato é que, conforme atestam os universitários, as universidades que desenvolvem dispendiosos programas de pesquisa não poderiam sequer sobreviver sem a ajuda federal.

Estes quatro exemplos, para citarmos apenas os sistemas de ensino superior mais evoluídos do mundo Ocidental, atestam de modo insofismável o papel decisivo que hoje desempenha o Estado na manutenção e expansão das instituições universitárias, mesmo em países nos quais se pratica o liberalismo com limitada interferência do Estado nos diferentes setores da sociedade civil. Nos países em desenvolvimento, onde os recursos de origem privada são escassos, e a indústria habituou-se a importar receitas tecnológicas sem preocupar-se em financiar a pesquisa universitária mesmo em proveito próprio, cabe ao Estado a maior responsabilidade no financiamento das universidades. A universidade, nestes países, em suas finalidades e meios não podem ficar à mercê da estratégia das firmas industriais que, em geral, somente se interessam pela pesquisa aplicada segundo a lógica natural do rendimento imediato. Por isso mesmo, quando se ouvem rumores de que o nosso Governo Federal estaria inclinado a privatizar suas universidades, o menos que se pode dizer de

semelhante intenção é que se trata de uma idéia perversa.

Do fato que acentuamos a necessidade da participação do Estado no ensino superior, não se segue que advoguemos o monopólio estatal desse grau de ensino. Nem tampouco que o Estado se contraponha à iniciativa particular, nem que as agências governamentais de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico deixem de subvencionar projetos de pesquisa das instituições universitárias particulares. Longe disso. Numa sociedade democrática é proveitosa e necessária a existência de uma rede particular de ensino universitário a fim de estimular o pluralismo cultural e ideológico. Mas ao Estado democrático, ninguém poderá contestar-lhe o direito de fiscalizar os estabelecimentos particulares de ensino superior sem contudo, interferir nas liberdades acadêmicas e institucionais, por sinal asseguradas na Constituição em vigor.

Vários fatores determinaram a participação crescente do estado no setor universitário. Em primeiro lugar, temos o extraordinário crescimento da demanda de ensino superior, tanto a demanda técnica como social, que caracterizou o período que vai dos anos de 50 à década de 70. No Brasil passamos de 93 mil matrículas em 1960 para 1.377.286 estudantes em 1980. A exigência de democratização do acesso ao ensino superior, beneficiando as classes economicamente menos favorecidas, compeliu o Estado, na maioria dos países, a expandir a rede pública propiciando aumento substancial de vagas oferecidas.

No Brasil, ocorreu precisamente o contrário. Durante o Império, o Estado deteve o monopólio do ensino superior. A República extinguiu o monopólio e iniciou-se a lenta e gradativa expansão da rede particular de estabelecimentos de ensino superior. Já no meio da década de 60, a proporção de matrículas era igual no sistema público e no sistema privado. No final do decênio, por ocasião do natável crescimento da economia brasileira, intensificou-se grandemente a demanda de ensino superior, a qual foi atendida pela enorme e desordenada expansão das instituições particulares, chegando a contribuir com 75% das matrículas nos anos 70. Atualmente, menos pela ampliação da rede

pública do que pela contenção do processo de autorização, a proporção diminuiu para 61% das matrículas na rede particular e 39% nas instituições públicas (estatísticas do MEC de 1988). Como se vê, foi bem modesta a participação do Estado na expansão do ensino superior entre nós, ao contrário do que ocorreu noutros países, desenvolvidos e em desenvolvimento.

Outro fator que está a exigir a presença ativa do Estado no sistema universitário é o custeio da pesquisa científica. Desde o ideal humboldtiano da indissociação do ensino e da pesquisa, a instituição universitária se afirmou, pelo menos nos países de maior tradição universitária, como centros de criação científica. Certamente as universidades não constituem o único lugar da produção científica. Mas a julgar pelos levantamentos feitos nos Estados Unidos, temos que se a R & D e a pesquisa aplicada hoje são realizadas na maior parte nos laboratórios da grande indústria e das Forças Armadas, a pesquisa básica pura e a pesquisa básica orientada se realizam de preferência nas universidades e nos grandes institutos como o MIT, Caltech e outros.

Mas, se as universidades pouco a pouco se transformaram em centros de produção da ciência, a preocupação dos governos com a pesquisa científica se manifesta a partir do momento em que a ciência adquire eficácia social, econômica e estratégica, isto é, quando se associa à técnica, à economia e à defesa para servir de base ao processo industrial-militar. Até as primeiras décadas deste século, a universidades como lugar privilegiado da pesquisa fundamental era realizada por homens motivados pelo ideal do conhecimento desinteressado e frequentemente trabalhando em precárias condições, sem os recursos de que dispõe a ciência moderna. Eram os tempos heroicos da ciência em que esta era vivida como aventura intelectual, como exercício de uma pura criação do espírito, sem outro compromisso que a busca da verdade. Nestas condições, a pesquisa podia reivindicar sua independência. E apesar dos laboratórios modestos, quantas descobertas fundamentais se fizeram para o progresso científico, base da tecnologia atual! Mas esses tempos passaram definitivamente.

A pesquisa científica hoje exige equipes numerosas especializadas, grandes investimentos e laboratórios custosos, infraestrutura técnico-administrativa onerosa. A big science, para usarmos do termo posto em voga por Dela Solla Price, em muitos setores, ultrapassa a capacidade das universidades, das fundações filantrópicas e da própria indústria, sendo empreendida apenas pelos Estados mais desenvolvidos. Desde então a ciência passou a depender estreitamente do Estado e da indústria. O complexo científico-tecnológico se politizou, de modo que, ao se transformar numa das alavancas poderosas do desenvolvimento econômico e instrumento eficaz da defesa, a ciência tornou-se também matéria de segurança nacional. E ao lado da politização da ciência verifica-se também uma tentativa de cientificação da política, isto é, a integração do saber técnico no seio da concepção que a coletividade faz dela mesma numa situação dada e que constitui objeto de uma explicitação hermenêutica, para empregarmos uma fórmula de Habermas.

A economia, a defesa, enfim, o complexo industrial-militar dependem cada vez mais da ciência. E esta, por sua vez, se encontra em inevitável dependência do Estado. Atualmente, na medida em que ela constitui subsistema que não é menos organizado economicamente, dependente e determinante que os outros subsistemas, a ciência foi erigida num dos fins mais importantes das sociedades industriais.

Sem dúvida, esta vinculação da ciência ao Estado trouxe inegáveis benefícios materiais para a pesquisa, o que lhe possibilitou extraordinários progressos. Mas há o reverso da medalha. Desde o momento em que o Estado passa a despendar enormes somas com a pesquisa científica, exige também a contrapartida, e a ciência, ao se desenvolver na órbita do poder ou da indústria paga um preço muito alto por seu desenvolvimento. Fica então sujeita à organização, ao planejamento e à programação de seus financiadores e passa a formar parte integrante das atividades estatais e do sistema de produção.

Nestas condições, o cientista não se devota apenas à pesquisa pura segundo sua liberdade e suas aspirações. Para dispor dos custosos equipamentos e de financiamento

vultoso, vê-se obrigado a pesquisar o que está programado pelo Governo ou pela indústria. Os fatos são relativamente simples: a ciência pura depende do financiamento público e a tecnologia pressupõe a descoberta científica. Mas o Estado geralmente não se comporta na forma de Mecenas generoso e desinteressado e mostra certa relutância em apoiar financeiramente projetos de pesquisa que não visem fins utilitários imediatos. Os cientistas, por sua vez, além de tentar preservar sua autonomia de pesquisa, nem sempre podem prever, a curto prazo, os resultados práticos de sua ciência. E o clima de utilidade em que floresce a ciência atual termina por comprometê-la e até mesmo aliená-la. Daí o dilema em que se encontra o cientista de nossa época, muito bem destacado por Jean-Jacques Salomon: "O dever de estado do cientista em face da verdade não pode ignorar as servidões da organização e ainda da complexidade burocrática a que expõe a dependência da pesquisa em relação ao governo e à indústria em geral. Tampouco pode ignorar os problemas que a sociedade, segundo as circunstâncias, deve ou acredita levar em conta, e tanto menos quanto o conteúdo e os resultados da atividade do cientista não são indiferentes à maneira pela qual os formula e os vive." Este dilema vivido pelo cientista termina por afetar também a universidade como um todo, na medida em que, para realizar as suas múltiplas funções nas sociedades modernas depende cada vez mais do financiamento do Estado.

A experiência dos grandes sistemas nacionais de ensino superior nos mostra que o Estado tende cada vez mais a interferir na política universitária, a exigir que a universidade justifique pela sua função social as grandes somas de dinheiro aplicadas na manutenção e financiamento do sistema. Os anglosaxônicos costumam invocar o seguinte provérbio para definir a presente situação das relações entre a universidade e os poderes públicos: *whoever pays the piper must call the tune*. Numa tradução livre isto significa: quem paga a orquestra se sente no direito de impor o repertório das músicas que devem ser tocadas. Daí a preocupação dos universitários em defender suas liberdades. E muitos são os professores para os quais a autonomia universitária, hoje, não passa de

uma veleidade do fato que a instituição já não pode exercer suas atividades fundamentais com seus próprios recursos.

Em 1976, diante das exigências impostas pela burocracia federal na liberação das subvenções e de interferências tais como o chamado "programa de ação afirmativa", que obriga as universidades a reservar quotas, tanto nas vagas oferecidas como na contratação de docentes, para as minorias étnicas e outras, a organização University Centers for Rational Alternatives (UCRA) promoveu um grande simpósio, reunindo professores e administradores universitários, representantes do Executivo federal e do Congresso e de organismos sociais privados, com o objetivo de debater o tema: "A Universidade e o Estado: qual o papel do Governo no ensino superior?" O confronto entre a Academia e o Poder foi altamente revelador do clima tenso que subsiste entre a Universidade e o Estado, de cujo auxílio financeiro ela não pode prescindir. E a questão que se punha era justamente esta: como se legitima a interferência do Estado no trato com as universidades ou, em outros termos, como pode ser salva a autonomia universitária no contexto de sua dependência financeira em relação ao Governo?

Situação semelhante de ameaça à autonomia universitária se observa também na Inglaterra, onde as universidades sempre gozaram de ampla liberdade acadêmica e institucional. Até 1967, uma vez feita a distribuição dos recursos pelo University Grants Committee, segundo os projetos apresentados, as universidades eram soberanas em sua aplicação. A partir daquela data, em razão dos vultosos recursos despendidos pelo Governo na manutenção de seu sistema universitário, o Parlamento houve por bem aprovar uma lei que dá ao Comptroller e ao Solicitor General o direito de acesso à contabilidade das universidades.

Quase na mesma época, na Alemanha, o Wissenschaftsrat sugeria ao Governo que não seria mais possível conceber as relações da Universidade com o Estado segundo o modelo autogestionário liberal: de uma parte a autonomia e doutra parte o controle estatal. As decisões concernentes às estruturas e ao desenvolvimento da universidade, as decisões relativas à amplitude dos investimentos particularizados, enfim, e antes de tudo, as



decisões relativas à atribuição de meios para a pesquisa, tem hoje, de imediato uma importância política. Ao mesmo tempo, o crescimento das tarefas em relação ao planejamento em certo número de universidades requer uma integração a planejamentos extra muros. Ao que parece, na Alemanha, o imperativo categórico cultural de Humboldt tende a ser negligenciado.

Comentando esta proposta, o filósofo Habermas observava que a universidade se encontra, hoje, em face da seguinte alternativa: ou bem a administração governamental se arroga uma parte sempre crescente das competências que antes eram reservadas à universidade apolítica e toma as decisões de maneira administrativa em relativo afastamento das pessoas interessadas; ou bem a universidade se constitui, ela própria numa entidade capaz de agir de maneira política neste nível e defende de maneira competente suas reivindicações legítimas. Este segundo alvitre lhe parecia mais recomendável sob a alegação de que existe uma série de interesses satisfeitos pelo sistema universitário que é impossível de organizar que não encontram nenhum lobby para defendê-los eficazmente e cujas probabilidades são tanto mais débeis em contraposição a outros interesses. Evidentemente que esta ação política pensada por Habermas nada tem a ver com a tendência de certo populismo de fazer da universidade brasileira o palco de lutas políticas partidárias. Trata-se de sua participação ativa na defesa de seus interesses na medida em que eles se legitimam pelo fato de que a universidade é serviço público essencial à sociedade e ao Estado. É neste sentido que a universidade é também uma instituição política.

No caso brasileiro, a reconhecida fragilidade da autonomia de nossas universidades se deve a múltiplas causas de ordem política, sócio-econômicas e culturais. Antes de tudo salientaríamos a tradição de Estado burocrático-autoritário, centralizador, que atua na sociedade civil sob a égide de uma ideologia que Bolívar Lamounier denominou de "ideologia de Estado." Entre muitas notas definidoras de uma tal ideologia, destacaremos as seguintes: visão orgânico-corporativa da sociedade, objetivismo tecnológico, visão autoritária do

conflito social, não organização da sociedade civil. Nesta perspectiva, o Estado brasileiro se tem caracterizado, entre outras coisas, por diferenciar-se da sociedade civil, por sua vocação centralizadora, pela ampliação do poder de intervenção nos subsistemas sociais, pela tendência a assumir tarefas que antes pertenciam à esfera da iniciativa privada. E à medida que o Estado estende sua ação sobre os diversos setores da sociedade civil, mais estrita é sua regulamentação, mais rígidos os seus controles. Isto se manifesta particularmente no campo da educação. Quanto mais ativa e abrangente é ação do Estado no funcionamento do ensino superior, maior é o grau de organização e regulamentação do sistema universitário e mais enfraquecida se torna a capacidade de decisão interna autônoma das universidades. Neste quadro de ação política e econômica no qual a burocracia estatal tenta impor sua vontade dominadora, procura dirigir as forças vivas da sociedade e controlar o próprio processo de mudanças, dificilmente poderíamos ter uma universidade atuante como livre força cultural e social.

A situação se agrava com a crise financeira e fiscal do Estado. Além da parcimônia, quase diria sovínice, com que o Governo trata o sistema universitário sob a sua responsabilidade direta, ainda submete-o às mesmas normas orçamentárias comuns a qualquer repartição pública tornando a universidade enredada nas malhas de uma burocracia que tolhe seus movimentos. Verbas escassas que se escoam lentamente pelos canais tortuosos de uma burocracia sufocante até chegar às mãos da universidade com o seu poder aquisitivo sensivelmente corroído por uma inflação implacável.

Por outro lado, o Governo e certos setores da universidade reclamam contra o que consideram o medíocre desempenho da universidade. Esta, por sua vez, se defende alegando a insuficiência de recursos para aparelhar-se adequadamente com vista ao exercício produtivo de suas funções, o aviltamento dos salários de seus professores que impede maior dedicação ao seu trabalho, uma legislação rígida que inibe a livre iniciativa acadêmica. A universidade reivindica, enfim, plena autonomia tida como a chave da eficiência dos sistemas universitários.



Não resta dúvida que a exigência de autonomia é uma tese dificilmente contestável. Mas será que a autonomia, por si só, é a panacéia salvadora de nossa universidade? Daí a necessidade de se rever o conceito de autonomia universitária à luz da conjuntura atual, na dependência em que se encontra a universidade dos recursos do Estado, em sua interação com a sociedade em geral e livre do ressaibo corporatista que ainda predomina em certos meios universitários.

A autonomia universitária não é conceito abstrato que se possa determinar univocamente para todos os contextos culturais e sócio políticos, embora pareça óbvio que o exercício das liberdades universitárias não é compatível com qualquer tipo de organização política. Torna-se evidente que tais liberdades tem mais probabilidades de se afirmar sob regimes políticos que, de modo geral, praticam amplo liberalismo que em regimes autoritários ou totalitários.

A definição nominal de autogoverno, de poder de governar-se segundo suas próprias normas, oculta, na realidade, uma complexa problemática jurídica, política, cultural, filosófica, que demandaria uma análise mais detida impossível de ser realizada no presente trabalho. Limitemo-nos a discutir alguns aspectos das questões.

O conceito de autonomia universitária compreende duas dimensões distintas ainda que interrelacionadas. Primeiramente significa liberdade acadêmica, liberdade de ensinar e de pesquisar, prerrogativa do universitário de expor livremente suas ideias no desempenho de suas funções acadêmicas sem constrangimentos internos e externos. É a liberdade de organizar os conteúdos curriculares e os programas de suas disciplinas. Esta é a liberdade que decorre da missão essencial da universidade enquanto encarnação da racionalidade, lugar por excelência da gratuidade criadora do saber e da reflexão crítica. Dizia o filósofo, Fichte, um dos teóricos da idéia clássica da universidade alemã de Humboldt, que a universidade deve ser, por excelência o "refúgio da razão" (Hort der Vernunft) e razão e liberdade se interpenetram, ubi ratio ibi libertas. A universidade não se realiza na plenitude de

sua missão quando se torna apenas uma indústria do conhecimento para atender às necessidades técnicas do desenvolvimento econômico, mas principalmente no exercício de sua tarefa indeclinável de autoconsciência crítica de sua sociedade e de sua cultura. E para que a universidade venha a ser "um dos sismógrafos mais sensíveis da liberdade", segundo a expressão de Ralph Dahrendorf, há de manter ou recuperar boa parte da atividade crítica que, com frequência, é exercida extra muros pela intelectualidade livre. E isso é liberdade acadêmica.

A autonomia institucional se refere ao poder que se atribui à universidade de governar-se a si mesma, de organizar e administrar seu patrimônio e suas atividades segundo suas próprias normas, dispor de seus recursos de acordo com suas decisões internas. Nem sempre coexistem na mesma instituição estas duas espécies de liberdades universitárias: acadêmica e institucional. A história nos mostra exemplos em que uma universidade gozando de plena autonomia institucional perante o Estado, impõe restrições à liberdade intelectual, à orientação ideológica de seus professores. Doutra parte, encontramos sistemas que asseguram aos seus mestres plena liberdade de cátedra embora a universidade, enquanto instituição, tenha suas atividades submetidas a rigorosa legislação centralizada e uniformizadora.

Cabe, assim, indagar se é possível uma total dissociação entre liberdade institucional e a liberdade acadêmica; principalmente entendida como simples liberdade de cátedra, sem afetar a integridade funcional da universidade. Temos por ilusório pensar que uma universidade despojada de autonomia administrativa e financeira possa funcionar a contento sem implicações negativas para as liberdades acadêmicas, principalmente no que diz respeito à organização do ensino e da pesquisa. Desde que a administração e as finanças, como suportes materiais, estão ordenadas à execução das atividades didáticas e científicas, não se justificaria a tese de que à universidade bastaria a autonomia didático-científica e que as atividades não acadêmicas poderiam ser reguladas externamente sem risco para a livre investigação científica e para o processo de

ensino e de elaboração cultural.

Parece evidente que toda ação administrativa dentro de uma universidade integrada tem, pelo menos virtualmente, implicações acadêmicas. Consequentemente, seria artificial e danosa uma completa separação entre os aspectos administrativos e financeiros e os aspectos didáticos, científicos e culturais da universidade, entre autonomia institucional e autonomia acadêmica.

Todo o problema está em determinar o sentido e o alcance das liberdades universitárias, da autonomia da Universidade em face do Estado, que assegura sua existência legal e a provê dos recursos necessários à realização de suas tarefas.

Antes de tudo, importa acentuar que a autonomia das universidades não pode significar jamais independência total. Se no plano teórico podemos ter uma concepção absoluta da autonomia universitária, na ordem dos fatos só existem autônomoas relativas que comportam graus e limitações decorrentes da inserção da universidade na ordem social e política.

Podemos sustentar a tese de que o poder de se dar normas flui do próprio ser da universidade, constituindo a autonomia uma exigência de sua natureza intrínseca. Mas, do ponto de vista jurídico-positivo, esse poder tem fundamento na ordem legal. Só existe e produz efeitos quando legalmente reconhecido. E como o Estado é que faz possível a existência concreta da Universidade e deve protegê-la, não se poderia negar uma certa relação de dependência da universidade em face do Estado.

Assim, fica desde logo descartada uma concepção radical e simplista das liberdades universitárias, segundo a qual a autonomia excluiria toda subordinação de direito e pretenderia uma suficiência de fato. A autonomia, concebida desta forma, faria da universidade um mundo à parte que trataria com a autoridade constituída ao modo de poder a poder. A universidade seria uma espécie de Estado dentro do Estado. Uma tal concepção representa uma posição limite que dificilmente poderia ser defendida de maneira sistemática.

Mais consentânea com a natureza concreta da universidade e sua posição nas sociedades modernas, é a concepção muito

menos radical da autonomia universitária muito difundida atualmente. Ela admite de bom grado que o ensino superior deve abrir-se largamente às necessidades e às preocupações do mundo atual, principalmente dos países em desenvolvimento, que seus responsáveis devem aceitar as críticas da opinião pública e estar atentos aos representantes dos interesses profissionais e nacionais. A autonomia não se apresenta mais na posição rígida da reivindicação de uma independência irreal. Simples exercício de uma liberdade na execução de suas tarefas específicas, na criação e na cooperação, a autonomia se torna a marca de uma personalidade forte e dinâmica da universidade ao serviço do bem comum, participando ativamente na vida da sociedade e aceitando de boa vontade as disciplinas.

Segue-se, portanto, que a autonomia universitária não se confunde com independência, nem muito menos com soberania. Enquanto organização social do saber, a universidade depende da comunidade que a instituiu e do Estado que assegura sua existência material. A universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. Consequentemente, a autonomia se exerce dentro de limites traçados por sua própria existência social. É o que, por exemplo, concilia seu exercício com os imperativos do planejamento democrático do desenvolvimento nacional. Deste modo, cabe ao Estado, como representante da comunidade, verificar o uso adequado dos recursos postos à sua disposição, em função de prioridades que reflitam, a todo instante, as necessidades do País.

Permanecendo na ordem dos meios em vista do bem coletivo, o Estado há de promover as manifestações do pensamento e da cultura e, portanto, reconhecer à universidade uma esfera de ação própria livre dentro da qual possui a autoridade de escolher e decidir. Precisa o Estado compreender que a liberdade acadêmica, a autonomia institucional são essenciais à existência de vigoroso e produtivo sistema universitário. Deve, ainda, reconhecer que o ensino superior autêntico há de ser uma atividade eminentemente criativa e o produto final desta atividade desafia necessariamente uma pura avaliação em termos simplesmente quantitativos. Nenhuma outra atividade

patrocinada pelo Estado envolve tal multiplicidade e complexidade de interesses como a universitária, e nenhuma outra existe tão constantemente em tensão com as idéias dominantes.

Consequentemente, a autonomia não é fim em si mesma, nem dádiva graciosa da lei. No Brasil, a universidade quiz conquistar sua autonomia a golpes de lei. E, não obstante, duas legislações terem outorgado ampla autonomia universitária, esta jamais foi concretizada em sua plenitude legal. Finalmente pretendeu-se remover todos os obstáculos, consagrando-se na última Constituição, o princípio da autonomia plena. Ora, a efetividade do exercício da autonomia universitária não está isenta de outras normas porque a própria Constituição prevê uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Certamente esta lei não pode anular o dispositivo constitucional, mas pode definir os quadros dentro dos quais se exerce a autonomia. Sabemos, além disso, o que representa, no Brasil e noutros países, o peso da burocracia estatal. No século XIX, um autor alemão escrevia que " a liberdade depende desproporcionalmente mais da administração (Verwaltung), de que da Constituição (Verfassung)". Já o nosso Rui Barbosa, autor da primeira Constituição republicana, notava contristado que, no Brasil, costumava-se ferir frequentemente a Constituição com decretos presidenciais e até mesmo com avisos ministeriais. Ao que vemos, de lá para cá as coisas não mudaram substancialmente.

A autonomia universitária não se conquista apenas com o poder da legislação. A universidade britânica desfruta de grande autonomia e não existe uma só lei inglesa que a tenha estabelecido. A autonomia universitária há que se legitimar. E esta legitimação se faz pelo alto nível de desempenho das funções da universidade. Pelo índice de sua produtividade científica e cultural, por sua relevância social, medida pelo grau de participação da universidade em sua comunidade. Esta relevância social não se consegue fazendo-se da universidade uma espécie de agência de serviço social ou assumindo tarefas que são da competência específica de outros órgãos estatais ou da sociedade civil. A participação há de ser feita na linha da especificidade das

atividades universitárias.

Ser autônoma para a universidade não significa estar acima da supervisão do Estado ou do julgamento da sociedade civil. A universidade brasileira, que vive sob a tutela administrativa do Estado, ainda não se acostumou à idéia de submeter-se a mecanismos idôneos de avaliação. No Brasil, se uma universidade foi devidamente sacramentada por lei pelo reconhecimento do Conselho Federal de Educação e se formalmente não transgredir os textos legais ou seus estatutos e sua contabilidade é aprovada pelo Tribunal de Contas, no caso das instituições estatais, ela continuará funcionando normalmente indiferente aos reclamos da sociedade ou dos órgãos profissionais. Uma vez registrado o diploma de um curso profissional no Ministério da Educação, entende-se que seu portador está satisfatoriamente habilitado a exercer a profissão correspondente. Continuamos firmemente arraigados na crença cartorial de que a eficácia profissional de um diploma depende de seu registro no Ministério, do mesmo modo que a validade e a eficácia de uma escritura estão condicionadas à sua inscrição no cartório de registro de imóveis.

Do ponto de vista legal, o diploma de licenciado em matemática, por exemplo, pela UFRJ ou pela UNICAMP tem o mesmo valor de igual diploma emitido por uma obscura faculdade de fim de semana do mais remoto interior. A lei, no Brasil, se arroga a prerrogativa de nivelar todos os estabelecimento de ensino superior.

Nos Estados Unidos as universidades são periodicamente objeto de uma general accreditation realizada por agências não governamentais, de uma special accreditation quando se trata de carreiras profissionais pelos órgãos profissionais. Sabemos como a Associação Médica Americana submete todas as faculdades de medicina, sejam públicas ou privadas, a rigorosos critérios de classificação estreitamente respeitados pela comunidade médica e pelos serviços de saúde.

Na Alemanha, no caso do Direito, o diploma universitário, por si só, não garante o exercício da profissão jurídica. São exigidos estágios e exames de Estado. Do mesmo modo, nos Estados Unidos o advogado somente pode praticar sua profissão, em cada Estado, depois de aprovado em exame perante o



Bar Association. No Brasil, os professores ensinam, administram e diplomam, sem nenhum controle posterior. Somente o mercado decidirá do êxito de um diploma em sua profissão. Mas evidentemente não poderíamos deixar ao sabor do mercado corrigir as deficiências de uma formação profissional, como é o caso de Medicina, por exemplo, onde o médico facilmente obtém emprego, com a interferência de políticos, nos serviços de saúde do Estado e passam a cometer impunemente erros médicos muitas vezes fatais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024 de 20/12/61) previa, no artigo 68, parágrafo único, que " a lei podia exigir a prestação de exames e provas perante os órgãos de fiscalização e disciplinas das profissões respectivas" . Com base neste texto legal, por volta de 1969, instituiu-se o exame de Ordem em caráter obrigatório para o exercício da profissão jurídica. O resultado dos primeiros exames, principalmente em São Paulo foi o alto índice de reprovações. Tal foi a reação dos estudantes e das próprias faculdades de Direito que, logo depois, uma nova lei aboliu o exame de Ordem, substituindo-o por uma prática forense, quase sempre formal, realizada pela própria faculdade como parte do currículo.

Recentemente, certos setores médicos aventaram a possibilidade de se instituir semelhante exame como condição para se efetuar o registro no Conselho de Medicina, em vista da prática da profissão. No entanto, outros médicos, também professores de grande autoridade em educação médica, se opõem a uma tal medida, levantando objeções à realização prática desses exames. Quem fará tais exames? Os próprios profissionais inteiramente afastados das lides acadêmicas? Ou seriam feitos com a participação de professores, comissões mistas de docentes e profissionais? Se não de ser realizados por professores das faculdades porque então não aplicam o mesmo rigor nos exames do curso? O sistema apresenta ainda algumas inconveniências no que favorecem o desenvolvimento do corporativismo profissional como acontece nos Estados Unidos com a comunidade médica. Teoricamente e considerados em si mesmos, os exames de ordem ou perante a organismos profissionais se tem

revelado úteis mecanismos de controle de qualidade tal como vem ocorrendo em alguns países. Mas do fato que são eficientes nesses países, não se segue que sejam aplicáveis em nosso país. Já tivemos uma experiência sem resultados práticos tal a reação provocada. Tratando-se de uma inovação, o assunto teria de ser objeto de ampla e aprofundada discussão abrangendo os interessados, professores, estudantes, profissionais, universidades.

O que nos parece indispensável é submeter as universidades a mecanismos de avaliação, tanto pela comunidade acadêmica como por organismos profissionais, conforme a natureza dos estudos, se puramente acadêmicos ou profissionais. Já temos uma experiência vitorioso no campo da pós-graduação com as comissões de verificação da CAPES e o seu sistema de classificação dos cursos. A lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária já previa o reconhecimento periódico dos estabelecimentos de ensino superior. Medida que não foi posta em prática em virtude de resistências oriundas de vários setores, até mesmo no interior do Conselho Federal de Educação. Temos, portanto, que apelar para o processo de avaliação, não somente de auto-avaliação, mas a avaliação por comissões externas à própria universidade. A questão está em excogitar mecanismos idôneos e práticos de realizar a avaliação, que, por sinal, já vem sendo feita em vários países. A verificação, feita pela própria comunidade acadêmica e profissional do nível de desempenho da universidade não constitui atentado à autonomia universitária.

Do exposto, podemos concluir que, hoje em dia, o ensino superior não pode deixar de ser promovido e sustentado pelo Estado sem que isso implique a instauração do monopólio estatal do ensino ou dos graus. Atualmente, no Brasil, a participação do poder público na oferta geral de matrículas do ensino superior é bem reduzida, principalmente quando se consideram as profundas diferenças regionais de desenvolvimento e as desigualdades na distribuição da renda nacional. De 1 milhão e quinhentas mil matrículas, o Estado, nos três níveis da Federação, participa com 31% do total, sendo que o Governo Federal não atinge a 25% da população universitária. Com uma população de 150 milhões de habitantes, em termos de atendimento à demanda social e



econômica, o Brasil encontra-se em posição desfavorável com relação à grande maioria dos países em desenvolvimento similar. Além de ser pequena, a matrícula é mal distribuída entre as diversas áreas do conhecimento com excesso de estudantes em áreas já saturadas, em detrimento de setores importantes no campo do desenvolvimento científico e tecnológico. A deficiência da oferta não se limita à questão da quantidade, mas envolve também a diversidade necessária para abranger todos os campos da área tecnológica, sem que com isso se pretenda reduzir a universidade a uma indústria produtora de saber tecnicamente aplicável e de qualificações profissionalmente utilizáveis a serviço do grande capital.

Tudo isso evidencia a necessidade de maior participação do Estado, principalmente do Governo Federal na ampliação e aparelhamento do sistema universitário. O que se imõe é uma nova política universitária na qual se defina adequadamente a relação do Estado com a universidade em matéria de ampliação da autonomia administrativa, financeira e didática das universidades. Uma política universitária que assegure o desenvolvimento de fundos de pesquisa com recursos que sejam distribuídos segundo critérios de qualidade, a expansão do sistema de bolsas de estudo para permitir que alunos sem condições financeiras estudem inclusive em instituições particulares.

Com o sistema de tutela administrativa que o Estado exerce sobre as autarquias e fundações universitárias, a autonomia institucional se desvanece inteiramente e a universidade se vê tolhida em sua iniciativa e em suas atividades pela exagerada padronização administrativa e financeira a que está submetida. As autoridades governamentais parecem crer que as instituições universitárias devem obedecer ao mesmo sistema de administração pública uniforme. Entendem que, se os controles centrais podem ser aplicados aos demais serviços da administração indireta, são igualmente válidos para as universidades. Atitude que demonstra que o Governo se recusa a reconhecer a especificidade da natureza e fins da universidade assimilando-a, do ponto de vista administrativa, a uma repartição pública como outra qualquer.

Imponderáveis como a função das

universidades enquanto guardiãs da herança cultural, suportes do pensamento em seu dinamismo criador, independentemente de óbvios resultados imediatos, ou as sutis diferenças do clima intelectual interno dos diversos departamentos, nada disso é levado em conta na linguagem contratual dos convênios ou nas rubricas orçamentárias. A burocracia ministerial, nas propostas orçamentárias das universidades, vêem apenas cifras e são inteiramente indiferentes à importância e à significação dos programas.

O essencial é que a liberdade acadêmica e a autonomia institucional coexistam, pois uma e outra se completam em benefício das atividades universitárias. Uma rigorosa regulamentação imposta pelo Estado à universidade, longe de constituir uma garantia de eficiência e qualidade, pelo contrário, torna-se usualmente entrave prejudicial à universidade em seu poder de reorganização permanente, sem o que não pode acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de seu tempo.

Todavia, a essencial liberdade da instituição universitária é compatível com o direito e o dever que tem o Estado, em nome da sociedade e dentro de um regime democrático, de se inteirar na maneira pela qual a universidade vem empregando os recursos postos à sua disposição. No entanto, o Estado precisa reconhecer que a universidade não existe apenas para prestar-lhes serviços, mas possui uma dimensão de universalidade que transcende os interesses práticos imediatos de uma sociedade e de um Estado determinados.

## CONCEITO DE DIREITO EDUCACIONAL

*Edivaldo M. Boaventura, Ph. D.\**

### SUMÁRIO

1. CONCEITUAÇÃO
2. AMPLITUDE E O DIREITO INTEGRAL À EDUCAÇÃO
3. AUTONOMIA
4. DIVISÃO E SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS
5. ÓRGÃOS E FONTES DE ESTUDO
6. CONCLUSÃO

Este capítulo trata de elementos definidores, de cunho marcadamente metodológico, como é tradicional no ensino, de uma disciplina jurídica, dedutivamente estruturada. No esforço de conceituação, a educação sobressai como um direito subjetivo, atribuído ao indivíduo e garantido pelo Estado. Apelando-se, se preciso, para ação processual, a fim de efetivar a prestação educacional, desde quando todo direito subjetivo implica uma pretensão, unida à exigibilidade de uma prestação. Na conceituação, pois, vai-se mais além, perquirindo o alcance da natureza da educação, juridicamente concebida, como direito subjetivo público de caráter social.

Além da conceituação, ocupa-se também da amplitude, autonomia, divisão e sequência de conteúdos. Encerra o presente capítulo órgãos e fontes de estudo mais vinculados ao

---

\*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Direito da Educação e suas respectivas publicações.

### 1. CONCEITUAÇÃO

Para efeito inicial de compreensão, compõe o Direito Educacional um conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção das relações entre alunos,

professores, escolas, famílias e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem. Embora existam outros componentes da relação jurídico-pedagógica, estes enunciados são os mais importantes e os mais frequentes.

Primeiramente, em 1953, Oldegar Franco Vieira, focalizando juridicamente o problema pedagógico, propugnara pela formação de um "direito de educação", como novo instituto jurídico<sup>1</sup>.

O processo ensino-aprendizagem. Como núcleo das Relações jurídico-educacionais, Renato Di Dio, na sua contribuição à sistematização, concebe:

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata e imediatamente, no processo ensino-aprendizagem<sup>2</sup>.

Esta definição privilegia o processo ensino-aprendizagem como núcleo, central e gerador, das relações jus-educacionais. Dessa

maneira colocado, o processo ensino-aprendizagem está para o Direito Educacional como a relação de emprego caracteriza o Direito do Trabalho. No seu propósito de pensar juridicamente a educação, Di Dio estabelece as condições para a sua autonomia, relacionando com outros ramos da Ciência Jurídica.

**Direito subjetivo público.** Além de defini-lo, tanto Esther de Figueiredo Ferraz, como Lourival Vilanova, em trabalhos pioneiros sobre este novo ramo da Ciência Jurídica, mostram o alcance de sua importância. Assim, primeiramente, FERRAZ reconhece:

Eu começaria por uma afirmação, que quase que seria senso comum. A de que o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando enquadrá-lo na sua rede de preceitos, envolvê-lo no seu corpo de normas, de maneira a discipliná-lo, de tal forma que a Educação não se desvia, antes se oriente em direção aos seus verdadeiros fins e produza aqueles resultados que se podem, legitimamente dela esperar. Então, é um fato que, cada vez mais o Direito está atento ao fenômeno educacional<sup>3</sup>.

Relacionada a educação com o direito, FERRAZ enfatiza o direito à educação como:

direito fundamental, inalienável de que é titular cada pessoa humana, independentemente de sua raça, origem, sexo, cor, convicções, políticas, religiosas, etc.<sup>4</sup>

Direito social, por excelência, aparece na declaração universal dos direitos do homem, aprovada pela assembléia geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 - "Toda pessoa tem direito à educação". A educação, contudo, só pode ser considerada como um direito se há escolas para todos, isto é, "se há um direito público subjetivo à educação, o estado pode empregar a prestação educacional."<sup>5</sup>

Para melhor entender este enunciado, nos capítulos dos direitos subjetivos, Miguel Reale concebe o direito como a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio<sup>6</sup>. Pois há em todo direito subjetivo uma pretensão, que pressupõe a exigência de uma prestação ou um ato que é devido por outrem. No que tange ao direito público subjetivo, prende-se a "uma teoria fundamental, porquanto implica a afirmação de que o indivíduo possui uma esfera inviolável, em cujo âmbito o Poder Público não pode penetrar"<sup>7</sup>. No fundo, para Reale, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o direito fundamental de liberdade. Faz referência a Jellinek: "os direitos públicos subjetivos existem na medida em que o Estado não pode deixar de traçar limites a si próprio, enquanto Estado de Direito"<sup>8</sup>.

Ponto de vista vitorioso na Constituição Federal de 1988, pois o colocou entre as garantias que asseguram o dever do Estado para com a educação:

**Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:**

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo<sup>9</sup>.

Com base em Pontes de Miranda, insiste a jurista FERRAZ em que se considere a educação como um direito público subjetivo, porém, é preciso que haja a ação correspondente, que possa ser requerida pelo Estado. Conclui, então, pela existência do Direito Educacional:

De maneira que existe o Direito Educacional no sentido objetivo, ou seja, no sentido de um conjunto, de um riquíssimo conjunto de normas e princípios jurídicos regulamentadores da atividade educacional, desenvolvidas pelo Estado e pelas pessoas e entidades particulares, por eles autorizadas e fiscalizadas.

Tais normas e princípios possuem uma suficiente especificidade para merecer um tratamento científico por parte de dogmática jurídica,

sendo considerada uma categoria e um capítulo do Direito Administrativo, quando não numa linha mais ambiciosa, um ramo dessa disciplina, ou até mesmo, uma disciplina autônoma, exatamente porque a matéria tratada por essas leis - a educação - é de uma tal especificidade, de uma tal dignidade, diz tão de perto o respeito ao maior interesse da criatura humana que é a educação, que deveria ser regulada em capítulo à parte, para bem, até mesmo, o Poder Judiciário, na hora de aplicar a lei<sup>10</sup>.

Não obstante ter FERRAZ reconhecido o direito educacional como um conjunto de normas e princípios regulamentadores da atividade educacional, vinculou-o, de certa forma, ao direito administrativo.

A referência a Pontes de Miranda é de todo procedente. tudo indica que foi um dos primeiros a definir a educação como um direito subjetivo público, nos comentários à constituição federal de 1946. textualmente, assim coloca o juriconsulto:

Não confundamos o direito à educação com as bolsas sob os Antoninos, em Roma, ou sob Carlos Magno, ou nos séculos do poder católico. Não se trata de ato voluntário, deixado ao arbítrio do Estado ou da Igreja, mas de direito perante o Estado, direito público subjetivo, ou, no Estado puramente socialista e igualitário, situação necessariamente criada no plano objetivo, pela estrutura mesma do Estado. A própria estatilização do ensino constitui, nos ciclos evolutivos, grau avançado de progresso. Foi o que se deu em Roma, na França. O que tem sido moroso é o processo de tal intervenção do Estado. Surgiu na Alemanha antes de surgir entre os Franceses, porém lá mesmo estacou<sup>11</sup>

Aprofunda mais ainda a questão quando observa que não se deve confundir a existência

de escolas públicas com o direito à educação. O direito à escola surgiu, " mas sem a necessária subjetividade, sem a ação que o impusesse" . Assim complementa:

Também não confundamos a existência de escolas públicas com o direito à educação. Nos meados do século XVII, começaram as leis e regulamentos escolares a desligar-se do encaixe eclesiástico; todavia, foi assaz lento o processo. Nos estatutos político-jurídico, o direito da escola espontou, mas sem a necessária subjetividade sem a ação que o impusesse. Só a filosofia de HEGEL conduziu à concepção nova<sup>12</sup>.

Ao lado do direito à educação, deveria estar a obrigação de educar, é a conclusão juridicamente plausível. Os dois são correlatos, são parceiros.

Depois de focalizar a educação nas constituições, ao iniciar o artigo que declara a educação como direito de todos, Pontes de Miranda é bastante enfático:

A ingenuidade ou a indiferença ao conteúdo dos enunciados com que os legisladores constituintes lançam a regra " A educação é direito de todos" lembra-nos aquela Constituição espanhola em que se decretava que todos " os Espanhóis seriam" , desde aquele momento, " buenos" . A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação eo Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis.



Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos<sup>13</sup>

Na mesma direção da educação como direito subjetivo público, prossegue Lourival Vilanova, ao tratar do Direito Educacional como ramo da Ciência Jurídica. Retoma as noções de direito-objetivo e direito-ciência, isto é, o conhecimento sistematizado que este tenha daquele. A norma termina por reconhecer o direito subjetivo público à educação:

Também somente pela via de "qualificação do fáctico" é que se reconhece ao indivíduo o direito subjetivo privado ou o direito subjetivo público à educação, e, em contrapartida, o dever correlato de prestar a educação, seja por entidades particulares, ou entes públicos. O reconhecimento de subjetividade jurídica - a capacidade de ser sujeito ativo e sujeito passivo de relações jurídicas - aos entes coletivos provém do direito, ainda que pressupostos sociológicos, pedagógicos, econômicos não faltem como dados objetivos para o conferimento dessa personificação: a subjetividade (o ser sujeito de direito) é uma construção normativa com apoio em dados de fato que o direito não produziu. Não é o direito que põe os conteúdos - a matéria das relações sociais: procedem elas das necessidades, dos interesses e das valorações efetivamente existentes na comunidade humana concreta<sup>14</sup>.

Tanto na doutrina, como vimos em Esther de Figueiredo Ferraz, Pontes de Miranda e Lourival Vilanova, como na legislação, especialmente na Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecidamente um direito subjetivo público.

**Comportamento humano relacionado com a educação.** Ainda com referência ao seu conceito, Álvaro Melo Filho enfatiza-o como a disciplina do comportamento humano ligado à educação:

O direito Educacional pode ser entendido como um conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à Educação<sup>15</sup>.

**Diversificado esforço de conceituação.** José Augusto Perez empreende um diversificado esforço de conceituação do direito educacional, como norma, conjunto de leis, ramo da ciência jurídica, para, no final dessa cadeia de conceitos, colocar o seguinte:

Na realidade, o que pode e deve ser ressaltado ao se falar introdutoriamente do direito educacional, é que o mesmo: é um ramo especial do direito; compreende um já alentado conjunto de normas de diferente hierarquia; diz respeito, bem proximamente, ao estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou aprendizagem de particulares e no poder público, de pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas<sup>16</sup>.

Pelas quatro posições referentes ao conceito de direito educacional, pode-se concluir que se trata de um direito subjetivo público, inserido no conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam o comportamento das partes presentes no processo ensino-aprendizagem. Como direito social, a educação, de igual modo a seguridade, saúde, cultura, habitação, saneamento, é protegida por uma série de garantias que procuram efetivar a prestação educacional pelo estado. No particular a constituição federal de 1988 é peremptória, no seu artigo 208:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a

garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidades ao ensino médio;

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola<sup>17</sup>.

Dessa maneira concebido, o direito educacional implica no seu reconhecimento como um ramo diversificado da Ciência Jurídica. Com

o fenômeno educacional, configura-se uma das tendências do Direito moderno para se espalhar em subdivisões - Direito Agrário, Direito Previdenciário, Direito Naval, Direito Aeroespacial, Direito Ambiental, Direito Econômico, Direito Empresarial. Esta diferenciação da ordem jurídica em ramos não pressupõe divisões de comportamentos estanques. A especificação como desdobramento da Ciência Jurídica atende a requisitos didáticos, como bem acentuou Lafayette Pondé.

Em suma, o Direito Educacional se insere no conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam o comportamento das partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, quer dizer, alunos, professores, especialistas, escolas, famílias e poderes públicos. Processo ensino-aprendizagem que representa o centro de interesse maior para o Direito.

## 2. AMPLITUDE E O DIREITO INTEGRAL À EDUCAÇÃO

Reconhecida a educação como um direito público subjetivo, a matéria não se esgota na educação formal ou regular. Há uma relação jus-educacional quando houver alguém regularmente aprendendo e outra ensinando, devidamente protegida pelo Estado.

Tendo como partes da relação jurídica, pelo menos, aluno, professor, técnico-especialista, escola, família e poder público, o que vem vai interessar do ponto de vista educacional é essa vantagem, é esse avanço no potencial de educabilidade do indivíduo, é esse acréscimo aprendido e modificador do comportamento humano, com a cobertura do Estado. Até quando irá o direito à educação na progressão da demanda social ou técnica por mais educação? Existe tão somente o direito à educação fundamental? A educação, como direito subjetivo, restringe-se ao acesso do ensino obrigatório e gratuito? Ou esse direito se estende aos demais níveis e graus do ensino?

O reconhecimento do direito à educação implica na aceitação da demanda do ensino, criando, ela própria, a educação, a sua dinâmica. Vem a propósito Philip H. Coombs:

É verdade que, vistos retrospectivamente, muitos países apresentam um crescimento lento de seus índices de participação educacional. Nos últimos anos, contudo, a taxa de crescimento teve

uma aceleração vertiginosa. Por que? Uma razão crucial é que a demanda de ensino, alimentando-se de si mesma, cria sua própria dinâmica. Uma população que subitamente começa a obter mais ensino passa imediatamente a desejar ainda mais. Uma criança africana de país analfabetos, que aprende a ler e contar na escola primária, deseja prosseguir na escola secundária e desta querará passar para a universidade, caso isso esteja ao seu alcance. E mesmo que não consiga ir além da escola primária, insistirá para que seus filhos tenham melhor sorte. Desta forma, a demanda social de ensino é inexoravelmente complexa sem levar em consideração o que esteja acontecendo com a economia e quais os recursos disponíveis para o ensino. Este fenômeno não é específico dos países em desenvolvimento; manifestou-se de maneira marcante, durante os anos de pós-guerra, na Europa Ocidental e na América do Norte, no nível secundário e especialmente no nível superior<sup>18</sup>.

E como direito irá acompanhar toda essa trajetória?

O enunciado do direito à educação não limita a extensão dessa faculdade atribuída ao indivíduo. O direito deve acompanhar a trajetória individual do aluno. Ora, em face da defesa da escola primária, universal, gratuita e obrigatória, parece que o enunciado se restringiria à educação primária, entendida como a básica ou fundamental. Mais uma vez Pontes de Miranda vai mais além para considerar o que ele denomina de direito integral à educação: curso primário, profissional, secundário e superior:

No Brasil, tivemos o ensino primário gratuito, complementa o jurista, mas sem qualquer generalização compulsória. Portanto, sem o direito público subjetivo<sup>19</sup>.

A compreensão do direito à educação não se deve limitar tão somente aos níveis

formais de ensino, mas deve atingir outras partes e relações, como os direitos e deveres dos professores, principais agentes da aprendizagem, dos servidores, técnicos e administrativos, atingindo o exame de suas vantagens, cargos e salários. Pelo menos cinco elementos devem ser considerados, no relacionamento jurídico: alunos, professores, escolas, famílias e poderes públicos. Nessa compreensão, torna-se inevitável o encontro do Direito Educacional com o Direito Administrativo e com o Direito do Trabalho. A explicitação do conteúdo jus-educacional só fará enriquecer e qualificar as relações estatutárias ou contratuais, do ensino.

### 3. AUTONOMIA

Razão assiste a Álvaro Melo Filho quando afirma que a autonomia de qualquer ramo do direito é sempre didática:

Ainda nesse plano teórico, ao invés de questionar-se sobre as "autonomias" legislativa e científica do Direito Educacional, deve-se registrar que, pela simples razão de não poder existir uma jornada jurídica independente da totalidade do sistema jurídico, a autonomia de qualquer ramo de Direito é sempre e unicamente didática, investigando-se os efeitos jurídicos resultantes da incidência de determinado número de normas jurídicas, objetivando descobrir-se a concatenação lógica que as reúne num grupo orgânico e que une este grupo à totalidade do sistema jurídico<sup>20</sup>.

Em matéria de autonomia, é sempre oportuno recordar a lição metodológica de Alfredo Rocco. Ao prelecionar acerca da autonomia do Direito do Trabalho, Arnaldo Sussekund toma como referência a trilogia de elementos admitida pelo citado jurista italiano. Para Rocco, uma disciplina jurídica pode ser considerada autônoma, mas não independente, nas seguintes condições:

1) primeiramente, quando se apresenta suficientemente ampla com bastante

extensão de matéria para que mereça um estudo adequado;

2) em segundo lugar, torna-se necessário que tenha doutrinas homogêneas, dominadas por conceitos gerais, comuns e distintos dos demais aplicados a outras disciplinas;

3) por último, é preciso que possua métodos próprios, isto é, procedimentos especiais para a abordagem dos temas e problemas que constituem objeto das suas investigações<sup>21</sup>.

Em síntese, extensão da matéria, doutrinas homogêneas e métodos próprios são requisitos essenciais para a autonomia. Vejamos sua aplicação ao Direito Educacional.

#### **Ampla extensão da matéria.**

Observa-se, de plano, que há copiosa e volumosa legislação educacional, desde o império e que, a partir de 1930, cresce enormemente. Com a criação do Ministério da Educação e com o surgimento das Secretarias Estaduais de Educação, aumenta a quantidade de leis, decretos e portarias. O Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais, confirmados pela Constituição de 1934, quantificaram mais ainda as normas. Na linha dos colegiados, a Constituição de 1946, estabeleceu que a União legislaria sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Surgiu a lei nº 4.024, de 1961, a primeira lei de diretrizes e bases, que disciplinou a recriação dos colegiados de educação, ficando mais definido o estabelecimento dos sistemas e suas competências. Assim, além das normas federais, expressas principalmente pelo Conselho Federal, há a elaboração de normas educacionais pelos Estados-membros, manifestadas em resoluções, portarias e pareceres normativos. Aumentam não somente leis e decretos, resoluções e portarias, no âmbito federal, como também, nas áreas de competência dos estados federados, particularmente, no que concerne ao ensino básico e médio. Aumentarão mais ainda com a autonomia dos sistemas municipais de educação.

No que tange às escolas e colégios, há um ponto de encontro de toda essa legislação,

que é o regimento escolar - a lei da escola.

Ademais, com a autonomia das universidades, regulares pelos seus respectivos estatutos e regimentos, os conselhos superiores acadêmicos, assim como os de suas unidades - Institutos, Escolas e Faculdades - estão, a todo momento, regulando a vida universitária, por intermédio de resoluções e pareceres, produzindo, assim, cada vez mais, normas.

A extensão se avoluma mais ainda com os estatutos do magistério, planos de carreira e salário, atinentes ao pessoal docente, técnico e administrativo, julgados e decisões judiciais e administrativas pareceres das procuradorias e assessorias. Tudo concorre para tornar realmente vasta, ampla e extensa, a matéria educacional, de natureza normativa, exigindo um tratamento cada vez mais ordenado e sistemático que somente a Ciência do Direito poderá proporcionar.

**Doutrinas homogêneas e peculiares à educação.** A extensão suficientemente ampla conduz à segunda condição da autonomia - a existência de doutrinas homogêneas e peculiares à educação.

Vários são os aspectos doutrinários próprios à educação, entendida como uma ciência social aplicada. Alguns dos princípios doutrinários estão expressos na própria Constituição. No particular da doutrina, a educação é, como vimos, reconhecidamente um direito subjetivo público, com o correspondente dever do Estado.

As doutrinas educacionais, especialmente, os resultados das pesquisas da Psicologia da Aprendizagem, muito enriquecem a educação.

No que tange aos princípios peculiares à educação, é significativa a contribuição de Renato Di Dio, classificando-os em existenciais e lógicos. Quanto aos primeiros, a enumeração inclui: 1) educação universal; 2) desenvolvimento máximo da potencialidade; 3) educação é irrenunciável; 4) educação é irreversível, isto é, uma vez absorvido o conhecimento, não pode ser anulado ou apagado, princípio doutrinário que tem aplicação nos casos de revalidação de estudos realizados; 5) educação é



personalíssima. Quanto aos princípios lógicos, apresenta a liberdade acadêmica, igualdade de oportunidade, educação compulsória, educação gratuita, educação comum e *in loco parentis*<sup>22</sup>.

#### **Métodos para conhecimento do objeto**

. Doutrinas, princípios, normas, institutos estranhos àqueles outros ramos do direito ordenam e informam a extensão ampla e volumosa das normas, pelos métodos próprios para conhecimento do objeto do Direito Educacional. O instrumental metodológico é o meio pelo qual o conhecimento da ciência do Direito Educacional cresce. No particular, a Educação, como disciplina, dispõe de uma série de métodos que são aplicados para o seu crescimento.

No que concerne aos procedimentos condizentes com os problemas do Direito Educacional, foram se desenvolvendo padrões de relacionamento professor-aluno e se estabelecendo interrelações pessoais dentro da escola e seu relacionamento com a comunidade. Como demonstraram Coladarcí e Getzels, os relacionamentos interpessoais são as unidades de base na teoria e na prática da administração escolar<sup>23</sup>. Muito têm contribuído, metodologicamente, para o desenvolvimento da Ciência da Educação, os resultados da pesquisa, particularmente, no campo da análise do comportamento humano, como bem descreve KERLINGER<sup>24</sup>.

Em suma, todos os três requisitos para a autonomia estão sobejamente presentes na disciplina Direito Educacional.

#### **4. DIVISÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS**

Como principais campos de atuação, visualizando, principalmente, o ensino do Direito Educacional, há algumas sugestões de divisão que conduzem à sequência de conteúdos.

**Três partes básicas.** Arval A. Morris opina que a universidade deve oferecer pelo menos três disciplinas sobre as interseções entre Direito e Educação. A primeira, que é a fundamental, analisa a estrutura constitucional básica, onde direito e

educação deveriam funcionar por meio de processos, através dos quais se exerceriam controles dos vários aspectos da Educação. Esta primeira disciplina versaria, portanto, sobre as disposições da Constituição Federal que traçam as bases da educação. Já a segunda disciplina localiza-se nas disposições referentes a administradores e docentes segundo uma relação de tópicos, como contratos de professores e servidores, responsabilidades das unidades escolares, procedimentos dos conselhos de educação e da administração pública. Os focos desta segunda parte deveriam ser a educação fundamental e média. A terceira, e última parte, deve abranger educação superior, pelos aspectos peculiares que esse nível de educação apresenta. Morris que é um analista da Constituição americana em face da educação, parte do nível constitucional para os demais<sup>25</sup>. Destacam-se, portanto, três elementos de conteúdo para o ensino do Direito Educacional: as bases constitucionais, as relações contratuais privadas e públicas e as peculiaridades da legislação que afetam a educação superior.

**Substantivo e adjetivo.** A proposta de divisão de Di Dio é mais abrangente e sistemática, como é, aliás, todo o seu livro. Concebe duas grandes áreas, seguindo a classificação tradicional do direito em substantivo e adjetivo. Quanto ao Direito Educacional substantivo, distingue uma parte geral, que abrange vários títulos de definição, autonomia, relações com outros ramos do Direito, institutos jurídico-pedagógicos, responsabilidade; e outra especial, que contém os dois sujeitos fundamentais da relação jurídica educacional - alunos e professores, seus direitos e deveres. No que concerne ao Direito Educacional adjetivo, o foco é a competência das instâncias administrativas e judiciais, bem assim, hermenêutica, orientação normativa e jurisprudencial<sup>26</sup>.

**Conteúdos programáticos.** Uma terceira sugestão de divisão é apresentada por Álvaro Melo Filho. Caracteriza-se por seu conteúdo didático em dez enunciados de conteúdos programáticos: I. Direito Educacional: autonomia e campo de atuação; II. Atribuições legais dos órgãos vinculados à Educação; III. O ordenamento jurídico-educacional brasileiro; IV. Ensino de primeiro grau: legislação federal e estadual; V. Ensino de

2º grau: legislação federal e estadual; VI. Ensino supletivo: legislação federal e estadual; VII. Ensino superior: lei 5.540/68; VIII. Aspectos tributários do Direito Educacional; IX. Aspectos trabalhistas do Direito Educacional; e X. Da jurisprudência judicial sobre a Educação<sup>27</sup>.

**Direito Educacional com vistas à Administração da Educação.** Levando-se em conta a estrutura da educação brasileira, a classificação e hierarquia das leis e os sistemas de educação e suas respectivas administrações, alguns conteúdos foram selecionados. A proposta teve em vista o ensino do Direito Educacional, na formação do administrador da educação, conforme recomendação de dissertação do mestrado em educação<sup>28</sup>. Os conteúdos dessa proposta podem ser resumidos em dez itens.

1. Direito Educacional no sistema jurídico brasileiro, suas relações com o Direito Constitucional, Administrativo, Civil e do Trabalho; autonomia; a pesquisa legal<sup>29</sup>.

2. A estrutura legal da educação brasileira, fontes do Direito Educacional, leis e normas Administrativas, a legislação estadual.

3. O sistema federal de educação, a função de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; os princípios constitucionais e os padrões para a legislação educacional.

4. Administração do sistema federal de educação, Ministério da Educação e Conselho Federal de Educação. Educação superior, autorização e reconhecimento de faculdades e universidades.

5. Relações educacionais entre União e Estados, descentralização, assistência técnica e federal, convênios.

6. O sistema estadual de educação. O significado da legislação estadual. O controle estadual sobre a educação primária e média.

7. Administração do sistema estadual, Secretaria Estadual de Educação e o papel do Conselho Estadual de Educação.

8. Relações educacionais entre o governo estadual e o municipal, escolas primárias e comunitárias.

9. Alunos. Direitos do Estudante. Educação e família. Pais, representantes legais e associações de pais.

10. Professores. Estatuto do magistério. Direitos e deveres. Contratos e convenções coletivas. O enfoque do Direito do Trabalho.

Há outras possibilidades de se dividir o Direito Educacional e de selecionar os conteúdos para o seu ensino; porém as quatro apresentadas não somente integram as matérias, como também atendem, tanto à teoria como à prática do Direito Educacional. A quarta está nas origens deste trabalho, que adotou a sequência de conteúdos conforme o plano da obra, sinteticamente exposta no capítulo precedente.

#### 5. ÓRGÃOS E FONTES DE ESTUDO

O objetivo de tornar o Direito Educacional uma disciplina mais vinculada à dogmática jurídica conduz à identificação dos organismos mais efeitos à sua problemática, com indicação de suas respectivas publicações.

**Conselho de Educação.** Em primeiro lugar, sobressaem os Conselhos de Educação Federal, Estaduais e Municipais, como entidades elaboradoras de normas, resoluções, portarias e pareceres normativos. Ao Conselho Federal de Educação é cometida expressamente a atribuição de intérprete da legislação educacional. No interior dessas organizações, atenção especial merecem as Comissões ou Câmaras de Legislação e Normas.

**Procuradores e Assessorias Jurídicas.** Além dos Conselhos, ainda na esfera do Poder Executivo, as Procuradorias e Assessorias Jurídicas do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e das Universidades são repartições que estão, a todo momento, dando pareceres, opinando e orientando as administrações, no que tange à aplicação das leis e normas, bem assim, dando respostas às solicitações e requerimentos de alunos, professores, servidores e administradores.

**Judiciários.** No âmbito do Poder Judiciário, as decisões dos tribunais também devem merecer especial atenção pelas jurisprudências relacionadas com decisões educacionais, geralmente indexadas em " ensino" e " magistério". As súmulas dos tribunais superiores têm com frequência trazido matéria judiciária sobre educação, resultantes em grande parte de mandados de segurança.

Conselho, procuradorias e tribunais não esgotam, apenas têm incidência maior sobre a vida educacional e nucleiam a cópia de legislação federal e estadual, via legislativo e judiciário.

**Publicações.** Quase todos os conselhos possuem revistas especializadas ou outras publicações que divulgam seus atos normativos. Estudos e relatórios que são fontes inquestionáveis para o estudo do Direito Educacional. A começar pelo Conselho Federal de Educação, com a revista *Documenta*<sup>30</sup>, bem com os periódicos dos conselhos estaduais: São Paulo, *Acta*; Ceará, *Mensagem*; Bahia, *Redacta*; Espírito Santo, *Selecta*; Paraná, *Critéria*; Pernambuco, *Arquivos*; ex-conselho Estadual de Educação da Guanabara, *Regesta*; Pará, *Roteiros*; Rio Grande do Sul, *Documentários*; Sergipe, *Coletânea*; Rio de Janeiro, *Rio Educação*; e a *Revista do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais*<sup>31</sup>.

As coletâneas de Legislação do Ensino são muitas, destacando-se: a *Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa* edição conjunta do CFE, INEP e Câmara dos Deputados<sup>32</sup>; a *Coordenadoria de Estudos e Normas Educacionais - CENP - da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo*<sup>33</sup>; o *Documentário de ensino*, da Editora do Brasil S.A.<sup>34</sup>; o *Boletim de Direito Educacional*, da CONSAE - Consultoria de Assuntos Educacionais<sup>35</sup>; a *Revista de Direito Educacional*, da J. R. Alves Assessoria Educacional<sup>36</sup>.

Quanto à literatura especializada, será em parte, encontrada nos capítulos seguintes e na bibliografia constante deste trabalho. Por fim, há o *Dicionário de legislação do ensino*, de Moacir Bretas Soares<sup>37</sup>, e o *Encyclopedic Dictionary of School Law*, de Gatti e Gatti<sup>38</sup>.

## 6. CONCLUSÃO

O Direito Educacional, regulando as partes presentes no processo ensino-aprendizagem, é um direito subjetivo público com todas as implicações. Disciplina o comportamento humano relacionado com a educação, seja de alunos e professores, pais e representantes legais, seja de escolas, poderes públicos e famílias. Assim como a educação acompanha todo o evoluir humano, do mesmo modo se reconhece o direito integral a essa progressão educacional.

A ampla extensão da matéria legislativa, judiciária, doutrinária e administrativa cada vez mais se harmoniza em doutrinas e princípios, através de métodos e procedimentos próprios. Para tanto, muito tem contribuído o desenvolvimento da ciência da educação com os resultados da pesquisa, especialmente, a análise do comportamento.

Dentre as várias maneiras como se pode encarar a divisão do Direito Educacional, substantivo e adjetivo, diversificados conteúdos programáticos, a seqüência de conteúdos privilegia temas mais estruturadores e problemas mais frequentes.

Nas revistas dos Conselhos de Educação, nas decisões e pareceres das Procuradorias e Assessorias Jurídicas dos organismos educacionais e nos julgados dos Tribunais, encontra-se farto material de estudo sobre a disciplina Direito Educacional.

## NOTAS

1 VIEIRA, Qldegar. *O Estado e a educação autônoma*. Salvador, Rosa dos Ventos, 1953, p. 20 e item V. O Direito de Educação. Em obra posterior sugere. "Direito de Educação, desdobramento que se impõe". Ver *A constituição de um estado de direito e de cultura*. 2. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1986.

2 DI DIO, Renato Alberto Teodoro. *Contribuição à sistematização do Direito Educacional*. Taubaté, Ed. Universitária, 1982, p. 31.

3 FERRAZ, Ester de Figueiredo. A importância do Direito Educacional. 1º Seminário de Direito Educacional. Campinas, UNICAMP, CENTAU, 1977, p. 28-29.

4 Id. op. cit., p. 32.

5 Id. ibid., op. cit. p. 38.

6 REALE, Miguel. Lições preliminares de Direito. 16. ed. São Paulo, 1988, p. 258.

7 Ibid., p. 269.

8 Ibid., p. 26.

9 BRASIL. Leis, decretos, etc. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, art. 208, § 1º.

10 FERRAZ, Ester de Figueiredo. op. cit., p. 53.

11 MIRANDA, Pontes de. Comentários à Constituição de 1946. 2. ed. Rio de Janeiro, Borsoi, 4 t, 1963, p. 187.

12 Ibid., p. 187.

13 Ibid., p. 210.

14 VILANOVA, Lurival. O Direito Educacional como possível ramo da Ciência Jurídica. 1º Seminário de Direito Educacional. Campinas, UNICAMP-CENTAU, 1977, p. 62-63.

15 MELO FILHO, Álvaro. Direito educacional: aspectos teóricos e práticos. Mensagem, Revista do Conselho de Educação do Ceará, Fortaleza, 8:47-74, 1982/83. p. 54.

16 PERES, José Augusto. O Direito Educacional, de suas origens remotas à uma tentativa de sistematização. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Faculdade de Pedagogia, 1987, p. 100.

17 BRASIL, Leis, decretos, etc. Constituição da República Federativa do Brasil, op. cit., art. 208.

18 COOBS, Philip H. A crise mundial da educação; uma análise de sistemas. São Paulo,

Perspectivas, 1976, p. 41.

19 MIRANDA, op. cit., p. 199.

20 MELO FILHO, op. cit., p. 54.

21 SUSSEKIND, Arnaldo et alii. Instituições de direito do trabalho. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1957, p. 148.

22 DI DIO. op. cit., capítulo V Princípios de Direitos Educacional.

23 COLADARCI, Arthur P. and GETZELS, Jacob W. The Use of Theory in Educational Administration. Stanford, Stanford Univers. University Press, 1955, p. 15.

24 KERLINGER, Fred. N. Metodologia de pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual/Behavioral Research: a conceptual approach/São Paulo EPU/EDUSP; Brasília, INEP, 1980.

25 MORRIS, Arval A. The Constitution and American Education. St. Paul Wes Publishing, 1974, p. XV.

26 DI DIO, op. cit., p. 37-40.

27 MELO FILHO, op. cit., p. 55-57.

28 BOAVENTURA, Edivaldo M. The Legal Framework of Brazilian Education: A tentative Classification of School Law Sources With Some Comparisons to American School Law, and Its Application to Teaching Educational Administration in Brazil. Master's Paper in Educational Administration. The Pennsylvannia State University, 1980,

29 COHEN, Morris L. Legal Research in a Nutshell. 3d. ed. St. Paul: West Publishing Co., 1978.

30 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Federal de Educação. Documenta, órgão oficial do CFE, Brasília, 19.

31 Denominações de revistas dos Conselhos Estaduais de Educação, registras no setor de documentação do Conselho de Educação da Bahia.



32 BRASIL. Leis, Decretos, etc. **Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa.** Brasília, Conselho Federal de Educação, INEP, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983, 1 v.  
Ibid., 2. v.

33 SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal) Compilação e Organização de** Leslie maria Joseé da Silva Rama e outros. 1985.

34 DOCUMENTÁRIO DE ENSINO. EBSA, Editora do Brasil S.A. São Paulo, 1947.

35 BOLETIM DE DIREITO EDUCACIONAL. Belo Horizonte, EDITAU, Edições Técnicas de Administração Universitárias, 1987.

36 REVISTA DO DIREITO EDUCACIONAL. J. R. Alves Assessoria Educacional. Rio de Janeiro, 1989.

37 SOARES, Moacir Brotas. **Dicionário de Legislação do Ensino.** Rio de Janeiro, FGV/INDOC, 1981.

38 GATTI, Richard D. and Daniel J. Gatti. **Encyclopedic Dictionary of School Law.** New York, Paeker Publishing Company, Inc., 1975.

## UM CONVITE À REFLEXÃO

*Leda Jesuino\**

A alegria e o prazer de se sentir o mestre envolvido na problemática do ensinar a aprender se embaraçam, porém, nas inquietantes reflexões sobre o destino das escolas no panorama educacional do mundo contemporâneo. E essas nuvens densas, nimbos no céu azul desta tarde primaveril e tropical, perpassam inequivocamente sobre o teto sideral de todos nós que de luvas ou sem elas, revolvemos o terreno movediço da educação, com as profundas escavadoras da reflexão crítica.

Que exato papel desempenha a escola no panorama amplo da política educacional de um povo?

Qual o seu real significado no contexto complexo da filosofia educacional de uma nação?

Qual deve ser o seu desempenho quando a desnutrição mutila e a falta de amor desabriga a criança indefesa, fruto do subdesenvolvimento?

Até que ponto pode a escola realizar os anseios dos lares harmoniosos e até que ponto pode substituir ou complementar as necessidades dos lares carentes material ou emocionalmente desorganizados?

Essas perguntas e inúmeras outras que fustigam o educador o levam por caminhos tortuosos, às vezes a estradas mais amplas, onde se questiona como tema inicial qual tem sido e qual será realmente a função da educação.

Torna-se oportuno citar um especialista em administração educacional, PETER DRUCKER<sup>1</sup>, em artigo publicado no Wall Street Journal, em 1982: "O desafio de infra-estrutura com

\* Professora da Faculdade de Educação da Bahia.

que os Estados Unidos se defrontarão na próxima década não são os bilhões necessários para ferrovias e energias, mas o **Sistema escolar**, do jardim de infância ao programa Ph.D., inclusive os cursos de aperfeiçoamento. E isto requer algo muito mais escasso do que dinheiro: **talento e disposição de assumir riscos**".

Eis a declaração de um país próspero, quando a escola na década de 80 conseguiu "ter" o que realmente aspirou sem contudo alcançar a SER o que dela esperou o povo americano.

Que significa realmente ser uma pessoa educada? São os diplomados nas nossas escolas, pessoas educadas?

Estas indagações que questionam os objetivos básicos da educação foram respondidas pelos idealistas reformadores nos Estados Unidos, com propósitos definidos

de fazer com que a escola fosse aparelhada com recursos materiais e humanos na presunção de que "as escolas são instituições valiosas que dispõem interiormente do poder de facilitar enorme regeneração social, moral e política, e que mais dinheiro ou maior preocupação civil, ou melhores professores, poderiam ampliar a promessa de escolaridade para todos".

E as esperanças se concentraram na nova escola que deveria vir. Era a década de 60 e, então, nos diz a ilustre professora DIANA RAVITCH<sup>2</sup> - professora associada de História da Educação no Colégio de Professores da Universidade de Colúmbia: "Os reformadores idealistas, ansiosos por melhorar as escolas e estender seus benefícios a todas as crianças, buscaram o apropriado poder de mudar. **Se ao menos** os professores tivessem graus acadêmicos e treinamento pedagógico; **se ao menos** eles se unissem para formar um

poderoso sindicato de classe; **se ao menos** todas as crianças fossem admitidas na escola sem discriminação de raça ou nacionalidade; **se ao menos** os estudantes mais capazes fossem admitidos às faculdades; **se ao menos** as faculdades pudessem acomodar todos os que desejam frequentá-las; **se ao menos** os estudantes tivessem mais opções e menos exigências em seus trabalhos de classe; **se ao menos** as escolas estivessem abertas às experiências educativas..."

Não é esse, sem dúvida, o quadro atual das nossas reivindicações? Lá, como aqui, as mesmas aspirações, a ilusão enganadora de que, aplicando as medicações tóxicas, se curam as mazelas; o otimismo ingênuo de que é nos recursos técnicos que se concentra o cerne do problema.

Lá, na década de 60, como aqui e agora, os sindicatos procuram usar o seu prestígio político para melhorar o salário dos professores e obter recursos federais para a educação; acrescentou-se, também, como aqui acontece, que a falta de recursos é causa básica de todos os fracassos da educação e que as reformas dos sistemas, a expansão do acesso ao Ensino Superior, o desenvolvimento dos poderes da inteligência do homem (pensar, refletir, observar, imaginar, apreciar, questionar e julgar) realizado numa escola para todos, pudessem levar a educação a ser a grande arma contra a pobreza, o grande antídoto para o crime, a pobreza e o vício.

A presunção elaboradora foi de que a escola dispõe de enorme poder de facilitar a regeneração social, moral e política e que mais dinheiro, melhores professores, maior preocupação civil poderiam ampliar a promessa de escolaridade para todos.

E quando todas as reivindicações se tornaram realidades, quando aquela longa lista de " **se ao menos**" foi concretizada, o preparo educativo dos professores aprimorado, os equipamentos técnicos trazendo à escola eficiência e eficácia; os estudantes conseguindo uma abrangente seleção de seus próprios programas de estudo e as exigências relaxadas para admissão às faculdades; quando nas escolas secundárias foram diminuídos os deveres para casa, ampliadas em todos os níveis as oportunidades das experiências pedagógicas; enfim, quando os anseios foram satisfeitos através do apoio econômico e técnico às escolas, quando o investimento da

sociedade na educação iniciou o desenvolvimento econômico, esperou-se o grande milagre e renovaram-se as esperanças. Esperava-se então que mais educação poderia: reduzir a desigualdade e a carência cultural; **melhorar** a economia e as oportunidades econômicas, aumentando o suprimento à Nação de inteligência e habilidades; **disseminar** a capacidade de desempenho pessoal, desenvolvendo talentos, habilidades e energias criativas, provar ser uma influência de soerguimento social e civilizadora na vida cultural da Nação; difundindo amplamente os frutos da educação liberal; reduzir os preconceitos e equívocos, fomentando o contacto entre os diversos grupos; melhorar a qualidade da vida cívica e política. Estas esperanças e expectativas constituíram um pesado fardo a desafiar as escolas.

Estas, as expectativas que recaíram sobre as escolas americanas como um desafio e recaem sobre a educação brasileira, neste momento histórico, como um tremendo desafio aos sistemas educacionais do país.

E vale a pena saber, antes que a desilusão e o desânimo penetrem nos nossos educadores, o que ocorreu na próspera nação do continente americano, para que novas expectativas se alicercem em raízes mais profundas e em indagações mais adequadas do que aquelas que fundamentaram as reformas educacionais nos Estados Unidos.

Não cessou de haver pobreza nem desigualdade; as escolas não foram capazes de curar enfermidades econômicas e sociais arraigadas; muitos jovens pobres alçaram-se à classe média, mas outros permaneceram tão pobres quanto seus pais; os efeitos da incrementação da escolaridade sobre a cultura popular e a cultura de elite se tornaram difíceis de avaliar; a televisão se mostrou bem mais potente para moldar a cultura popular que se ampliou, mas a sua qualidade é discutível; as diferenças grupais acentuaram-se e a participação política tem minguado paralelamente à consideração que o público tem dado às instituições políticas. Não tem sido possível demonstrar que as escolas melhoraram a qualidade da vida política e que está eliminada a desconfiança entre os grupos e as instituições educacionais se transformaram em cenários para demonstrações de particularismo militante por linhas religiosas, sexuais, culturais e

lingüísticas.

E, então, na década de 70, vieram os anátemas contra a escola, culminando no livro **A escola está morta**. O radicalismo dominou a crítica contra as escolas, com a tese da desvalorização social, os ataques aos padrões acadêmicos, à disciplina, à ciência e à racionalidade.

Passado o radicalismo e as inoperantes desesperanças e ilusões, por excesso de expectativas românticas quanto ao poder da educação, chegou-se ao ponto de partida como necessidade teórica para encaminhar as linhas operacionais de ação. Começou-se então a questionar quais os objetivos básicos da educação, o que significa ser uma pessoa educada e se o fato de ter uma pessoa um diploma é necessariamente educada.

E, quase como uma solução óbvia, luta-se por uma educação não só técnica mas também liberal, por compreender que não é simplesmente na base da utilidade, relevância ou valor político que repousa o problema da educação. A preocupação com a história, a filosofia, a literatura, é essencial porque, sem elas haverá "uma civilização empobrecida e espiritualmente analfabeta".

Discute-se a essência da educação, o que é "ser verdadeiramente humano", e questiona-se se o caso é aprender a fazer ou aprender a Ser. Que devem aprender os estudantes educados liberalmente? Que precisamente deveria acontecer ou começar a acontecer aos estudantes de hoje se sua educação fosse mais liberal; que esperamos realizar dando ênfase à educação humanística?

Acreditamos que este exemplo de um país vizinho cuja influência nítida sobre o Brasil é incontestável, deva servir para um refletir mais profundo e pertinente não na área do "como", mas no campo filosófico do "por que", ou seja, das diretrizes filosóficas da educação; quanto ao que se pode esperar da educação, quais as necessidades que o país acha que seus cidadãos instruídos podem suprir nesta época especial e, particularmente, como tudo isso se relaciona com a posição do país num contexto mundial mais amplo.

O que desejamos dizer concretamente é que antes de reciclar os professores, de equipar as escolas, de torná-las comunitárias, de discutir currículos e conteúdos programáticos, de formar técnicos e

reuni-los em longas discussões, iniciemos, aproveitando o momento D da educação que o governo oferece, para indagarmos qual é a necessidade mais profunda da nossa era e que cosmovisão deve ter o homem para conquistar a sua felicidade num mundo mais humanizado.

Evidentemente, não há outra alternativa senão a de entrar no mundo dos valores e afirmar que a crise é axiológica. Este é o nosso convencimento. Isso porque, no Sistema educacional em que vivemos, há escolas pobres, carentes mesmo, de professores humildes nem sempre reciclados, de equipamentos pobres, em bairros de periferia, que se destacam pelo esforço das suas lideranças, seu cooperativismo lúcido, integração espiritual dos seus corpos docente, discente e técnico-administrativo, sob a batuta de uma direção consciente do que quer alcançar, onde os objetivos são nitidamente baseados em valores que não os hedonistas: o dinheiro, o poder e o prazer.

Por que estas escolas não sucumbem como a maioria, onde os professores vão às salas de aula para levar a revolta, o egoísmo, a lamentação, a contabilidade negativa de suas receitas e despesas, a sua amargura e a sua ânsia de consumir?

Ouçam alguns humanistas dentro e fora do país.

PIERRE WEIL, em Minas Gerais, um dos maiores psicólogos do Brasil, o professor PAUL ROBINSON<sup>3</sup>, de Stanford, e IBERSBURG, Presidente da Universidade Notre Dame e membro da Academia

americana de Artes e Ciências, detentor da "Medalha da Liberdade". Diz ROBINSON: "Considêranda sob o aspecto prático a vida pode ser dividida em 3 partes, cada qual a ocupar aproximadamente um terço do nosso tempo. Descontadas as idiosincrasias individuais, o dia de um adulto consiste em oito horas de sono, oito dedicadas ao ganha pão e oito para outra coisa. Uma educação verdadeiramente prática deveria preparar-nos para bem procedermos em todas elas... Em questão de sono somos todos filisteus e os estudantes de Harvard ou de Stanford não se saem melhor do que seus colegas de universidades menos influentes". E continua: "O trabalho parece ter esmagado o processo educacional. As duras realidades da vida exigem que gastemos uma



substancial porção de quase todos os nossos dias para manter nossas circunstâncias materiais. Desse modo, o estudante que adapta a sua educação à obtenção de uma profissão agradável e lucrativa está sendo eminentemente sensato. Ainda há contudo as oito horas remanescentes - o período que nem é de trabalho nem de sono, e que são, de modo discutível, as mais importantes de todas. Várias coisas, cuja vitoriosa negociação é crucial para nossa felicidade, ocorrem durante essas horas: nossa vida sexual e romântica, relacionamento com pais e filhos, amizades, divertimentos e uma série de atividades mais prosaicas, porém igualmente consumidoras de tempo como comer, banhar-se e cuidar da aparência pessoal. Todos concordam que essas coisas têm importância, mas são influenciadas pela educação? É desnecessário dizer que não tenho a resposta. Mas se tais matérias são susceptíveis de influência, o tipo de educação do qual os estudantes tirarão maior proveito é com certeza a educação liberal que a julgar tão pouco prática e isto porque ela tem a vantagem de expor os estudantes às mais inteligentes e refletidas idéias sobre estas questões do dia-a-dia".

O estudo do *Rei Lear* de Shakespeare, diz PAUL ROBINSON, pode ser tão prático quanto um curso sobre Valores e Operações Bancárias - "ao menos numa situação em que, para alguém, seja essencial na vida representar um bom pai ou um bom filho".

Para atuar nas horas mais significativas, não se precisa de computadores (eles não vão dar o processo de ter as informações necessárias e as fórmulas adequadas) mas sim de possuir um quadro de valores definido.

"Sempre foi difícil aprender valores. Sem uma educação liberal é tarefa impossível", diz HERBURGH<sup>4</sup>, rejeitando totalmente a abordagem do estudo "desprovido de valores".

É no esquema axiológico, evidentemente, que o primeiro valor deles é a liberdade da pessoa se desenvolver em todas as suas potencialidades, liberdade usada e desfrutada inteligente e **responsavelmente**. Para que dominem os valores: **PAZ - LIBERDADE e JUSTIÇA**, é necessário que uma educação, diz P. WEIHL, se preocupe com uma orientação para o mundo interior do homem não para o

exterior, e que a experiência interior seja o contexto para a aprendizagem; que aprender não seja visto como um produto, **mas como uma viagem**, um processo; que não se dê prioridade ao **desempenho** mas à **imagem de si mesmo** como geradora da sua performance. São atitudes completamente diversas e que se adquire aprendendo primeiramente a **pensar**. Não um pensar analítico, linear, só usando o hemisfério esquerdo do cérebro, mas um esforço por uma educação de todo o cérebro. Falo da ampliação do campo **da mente**, diz HERBURGH, porque chegou a hora de uma mudança, uma revolução silenciosa, diz P. WEIHL<sup>5</sup>. Obviamente, a ciência e a tecnologia consideram excelente o método científico que revolucionou o planeta e nos deu perspectivas para um mundo em formação. Mas também nos deu o espectro de um mundo **isento de valores**, à beira de destruir-se dividido por **enormes** **hiatos** entre poucos ricos e muitos pobres, poucos superalimentados e muitos famintos, grande poder nas mãos daqueles que têm poucas prioridades, além do seu próprio engrandecimento político, social ou econômico. O mundo de hoje é em certo sentido um terreno tecnológico estéril, não porque a ciência, a tecnologia ou o método científico sejam maus, mas porque nada podem dizer-nos a respeito de valores ou do significado da vida ou do que é realmente **agir como ser humano**. Até mesmo o grande filósofo WITTGENSTEIN também acreditava que não se pode falar em tudo que realmente importa na vida humana em proposições verificáveis **cientificamente** ou **analíticas**.

Mesmo porque "a física nos mostra que a nossa lógica formal está superada pelos fatos com a declaração de MAX PLANCK de que uma partícula é diferente de uma onda e ao mesmo tempo é uma onda; caiu, então, o princípio da **não contradição** da lógica clássica.

Uma nova concepção do cosmo está nascendo com a descoberta da anti-matéria, da potencialização das galáxias em "black holes", os famosos "buracos negros" de partículas que vão no sentido inverso ao tempo.

A descoberta de outros estados de consciência vai impregnar a educação de amanhã de novos valores. Mas por enquanto acrescentemos aos estudos da ciência exata e da técnica, o restabelecimento na educação da

literatura e da história, da arte e da música, da ciência política, da economia, da antropologia e da sociologia, sobretudo da filosofia.

E porque o mundo está privado do **senso da maravilha** do que o homem psicologicamente necessita, ele se encontra, nesse momento crítico, precisando de repensar a essência da educação a nível axiológico.

Tanto a sabedoria oriental quanto a psicanálise ocidental nos mostram, diz PIERRE WEIL, que a paz interior tão procurada pelo homem moderno, este estado de plenitude e de disponibilidade que encontramos felizmente ainda em algumas pessoas, é produto **direto e proporcional** ao grau de consciência atingido. Esta consciência pode ser desenvolvida pela educação do homem, através da experiência da vida, métodos especializados que aceleram o processo de seu desenvolvimento.

E a psicologia afirma não aproveitar, o homem, todo o seu potencial de conhecimento, a sua disposição dentro de si.

Tememos que essas palavras soem como badaladas de um pequeno sino de uma igreja rural, perdida nos montes de uma pequena vila.

Tememos que todo esse pensar seja considerado utópico e ultrapassado sem nenhuma possibilidade de se tornar vida, currículo, ensino - aprendizagem - escola.

Mas como já acreditamos em muitas utopias que se tornaram realidades, como já presenciamos nesses pequenos lugarejos a professora leiga de escola única onde os valores de paz, de justiça, de amor, de esforço, de abnegação foram uma realidade, como achamos possível que as revoltas da Ásia, da África, do Islã, da América Latina se encontrem na descoberta do outro, através da educação para a paz dos movimentos da nova era e da Global Education. Ousamos ter fé na possibilidade da educação vencer a sua crise de identidade e voltar a orientar o homem para aprender que valores não exigem dinheiro mas exigem talento e a coragem de assumir altos riscos e deles o de mais alto preço que é o **risco de ser, para transcender**. É o risco de preparar-se não só para ensinar matemática, física ou história mas para, através desse que-fazer pedagógico, ensinar a **honestidade intelectual**, como a busca árdua e inflexível da verdade no meio do erro, convicção firme sobre o caráter sagrado do

aprendizado e do ensino, mente aberta às idéias novas, o senso de prioridades morais num mundo freqüentemente destituído delas.

E ser capaz de lidar todos os dias com as ambigüidades da **situação humana**, aprender a situar-se como ser humano, o significado da vida humana, dando um rumo aos nossos dias, revigorando a sociedade e o mundo. Isso tem de ser feito por uma equipe que transcenda os valores hedonísticos vigentes: o poder, o dinheiro e o prazer, substituindo-se por outros: a busca de si mesmo, a paz interior e a descoberta do outro.

E que as palavras de ROGER GARAUDY fiquem como lema: " As sabedorias e os profetismos dos três mundos nos ensinam que o homem se torna humano por uma luta incessante contra a pretensão do seu pequenino eu egoísta e erigir-se como valor absoluto" .

Que na escola a educação vise tornar cada jovem um ser humano; que sejam suscitadas as questões vitais não freqüentes nos planos escolares, embora sejam assuntos inerentes a tudo que fazemos: o objetivo da vida humana, os papéis conflitantes do amor e do ódio, da razão e da fé, da generosidade e da cobiça, da vida e da morte são questões que libertam a mente, distendendo-a para confrontar idéias fundamentalmente importantes para o ser humano.

#### NOTAS

- 1 Peter F. Drucker. Mudanças à vista. *Diálogo*, n.2., v.15, 1982,p.16.
- 2 Diana Ravitch. *Diálogo*,n.2., v.15, 1982, p.22.
- 3 Paul Robinson. Os estudantes de hoje. *Diálogo*, n.3, 1982, p.18.
- 4 Hersburg, apud Robinson, op. cit., p.39.
- 5 Paul Weil. *Sementes para a Nova Era*. Petrópolis: Vozes, 1984. p.142.

## O CONSELHO DE EDUCAÇÃO COMO FÓRUM PEDAGÓGICO DA PROVÍNCIA DA BAHIA

*Raymundo Matta\**

Conferência pronunciada pelo acadêmico Raymundo Matta, na Academia Bahiana de Educação, em sessão realizada a 06 de maio de 1992, em que a entidade associou-se às comemorações do **I Sesquicentenário do Conselho Estadual de Educação da Bahia**, ocorrido a 25 do mesmo mês.

Não foi um convite formal que me trouxe a esta tribuna da Academia Bahiana de Educação, na condição de palestrante. Insinuei-me para tanto, - não o nego - aproveitando a "deixa" de convite do confrade Jair Santos, para uma colaboração de trabalho escrito a ser inserido na nossa Revista.

Aventei-lhe que poderia fazê-lo aproveitando um capítulo da História do Conselho Estadual de Educação, que estava preparando. E mais, que o mesmo capítulo poderia ser tema de uma palestra, na Academia. Dessa forma, nossa entidade associar-se-ia em 25 de maio. O tema seria "O Conselho como Fórum Pedagógico da Província da Bahia - 1870/80".

A data do sesquicentenário do Conselho de Educação, ao que se sabe, será assinalada com atos próprios da programação oficial do órgão, e por todo o ano que se inicia a 25 deste mês.

Mas, como toda comemoração histórica, o Sesquicentenário da criação do primeiro colegiado educacional baiano, quicá, também o primeiro do Brasil, - como temos insistido desde 1982 - o **25 de maio de 1842**, deixa de ser uma data particular da instituição conselho a que serve de referencial, para projetar-se num espectro mais amplo, que se

reflete na história de todas as demais, que com ela se identifiquem no passado ou no presente, bem assim, no futuro.

Por isso, as comemorações que transcendem a marca secular, são sempre de "domínio público" ... ou seja, de toda uma comunidade regional, nacional, ou mesmo internacional.

Este, a nosso ver, é o caso do I Sesquicentenário dos Conselhos de Educação da Bahia e do Brasil. É uma data do órgão, sim, mas também, é uma data de instituições como Escola Normal e o Ginásio da Bahia, hoje Instituto de Educação Isaías Alves e Colégio Central, respectivamente, que deles se originaram; da Faculdade de Medicina da Bahia, quase bi-centenária; do Tribunal da Justiça, que herdou as tradições da secular Relação Provincial; da Assembleia Legislativa, sucessora da Assembleia Provincial; do nosso Arqui-Arcebispo Primaz, de seu Cabido de Cônegos, por exemplo, todas instituições que possuem história comum, tais e tantos foram os seus eminentes membros que, num curso de 150 anos, integraram, representacional ou individualmente, o órgão sesquicentenário e nele fizeram a história da educação de nossa terra, em suas diversas fases de existência.

De outra sorte, também, é uma data comemorativa grata para outras instituições mais recentes, solidárias por adesão cultural, como a Academia de Letras da Bahia, a Faculdade de Direito da Bahia, O Instituto Histórico e Geográfico. E por que não, também, desta nossa Academia de Educação, com tantos patronos que foram conselheiros no passado secular e, tantos mais, ainda, de seus sócios atuais que se podem orgulhar de ter participado ou pertencerem, agora, àquela instituição sesquicentenária? Basta-nos citar

\* Professor da Faculdade de Educação da UFBA e do Instituto Central de Educação Isaías Alves

o caso de seu atual Presidente, Prof. Edvaldo Boaventura, ilustre conselheiro, hoje, e dos seus mais eminentes e dinâmicos presidentes, de 1975 a 1979.

Não queremos, por fingida modéstia, deixar de salientar, aqui, também, o ufanismo pessoal que nos domina, pelo fato de ter sido participe ativo deste Sesquicentenário. Conselheiro por 18 anos, dos quais honrado em 8 deles, no exercício da Presidência, graças à excessiva benemerência dos ilustres pares, foi-nos permitido, com justo gáudio, promover em 1982, as comemorações dos 140 anos da sua existência, quando tivemos a visão deste Sesquicentenário.

Pedimos a Deus que não nos poupasse a alegria desta nova etapa comemorativa e que nos permitisse assistir suas festividades, como antes nutrira as esperanças vãs de assistir, também, os sesquicentenários do antigo Ginásio da Bahia, ocorrido em 1987, como ex-aluno ali presente nos idos dos festejos do seu 12 Centenário, e da gloriosa Escola Normal, hoje ICEIA, a cujo corpo docente pertencemos, que em 1985 completara, também, sua centúria e meia de existência pioneira, neste país.

Não houve, para tais sesquicentenários as comemorações ostensivas da manifestação oficial ou institucional, o que é de lamentar-se para condenar as omissões ou a imemória que domina os tempos atuais. Mas, nem por isso, na consciência dos que vivem outros padrões menos pragmáticos e mais próximos dos altos páramos dos valores históricos, a gente pode deixar de sentir o gosto da sobrevivência, no íntimo de um culto sincero ao glorioso passado.

Não se iludam, que na consciência desses fatos históricos, nutre-se a mesma satisfação - que não é saudosismo ou mero esforço de retorno, mas, sim uma sublime nostalgia, que é suave sentimento de pura recordação - repetimos, nutre-se a mesma satisfação de constatar-se que a história se faz do passado, mas pode ser vivida no presente.

O que estamos tentando dizer, caros companheiros de Academia, ex-companheiros do Conselho de Educação, colegas do magistério, aqui reunidos nos mesmos caminhos que levam às comemorações do Sesquicentenário de 25 de maio corrente, é que temos grande orgulho deste momento histórico.

Até aqui, pois, a homenagem pessoal do palestrante ao importante evento, que a programação e a audiência desta assembléia tácita e gratamente encapam.

Agora o registro temático para justificá-la formalmente, também, como homenagem de nossa instituição.

Devemos falar sobre o "Conselho como Forum Pedagógico da Província da Bahia 1870/1880".

Para entender-se o tema proposto, fixando-o melhor no contexto da época, Há que volver-se à década dos 60, no século passado, em que se vivia "em clima apaixonado do problema pedagógico no meio baiano, orgulhoso de sua meia cultura", como produto da imperfeita assimilação do saber estrangeiro... Antevendo essas distorções, o sábio Arcebispo Dom Romualdo, Marquês de Santa Cruz, que presidira o Conselho da Instrução, de 1842 a 1846, advertira satírico que na Bahia tinha-se o mau gosto de copiar justamente "o pior de França"... Morrendo, ao início da década, o grande "Atleta da Igreja", como o denominaria, no prefácio de suas Memórias, o Conego Fonseca Lima, que em 1860, deixara a Presidência do nosso colegrado, o grande prelado já não participaria da conjuntura polêmica da década, marcada pelo chamado Regulamento Orgânico da Instrução Pública, que surgira de uma comissão de doutos, como Ferrão Muniz, Agrário de Menezes, João José de Junqueira de Oliveira, João Barbosa de Oliveira, e seria polemizado, na Assembléia Provincial até 1862, quando afinal, foi ratificado.

Por fora corriam outros doutores de Coimbra, que dominavam a política, como José Antônio Saraiva, que em 1860 dirigiu a Diretoria Geral de Estudos, desmotivado porém pelos debates ou retórica Geral de Estudos, desmotivado porém pelos debates ou lendário Abílio Cezar Borges, que tendo sido titular do mesmo cargo, em 1856/57, preferira, às polêmicas, a atitude de quem faz a hora... provando, no Colégio Baiano de sua propriedade, a viabilidade das teses que defendia no serviço público, para a educação...

Na arguta observação do eminente educador baiano do nosso século, Isaías Alves de Almeida, por tudo isso, em 1860 "a Bahia era um forum de opiniões, um campo de idéias" ... Certa a observação. Só que em



verdade, não eram "ideias baianas", porque fruto da apressada aculturação europeia... O próprio Abílio, que se caracterizou por estimular os seus professores e alunos, na produção intelectual e na criação do pensar, era um escravo do saber europeu, aonde, em constantes viagens, inspirava-se para suas inovações metodológicas...

O nosso "forum", em verdade, não era autenticamente baiano, em que pese ter dado à Bahia, sem nenhum favor, uma primazia, no pensar pedagógico, que ninguém pode negar.

Os Relatórios do Dr. João Barbosa de 1858, de 1861 e de 1866 são indiscutivelmente monumentos pedagógicos, para a sua época. O Relatório sobre o projeto do Regulamento Orgânico, de 1860, de autoria do Comendador Ferrão Muniz, a quem Isaias Alves, chamou de "o nosso maior filósofo", invejaria aos contemporâneos, pelo saber pedagógico que reunia. Para ficar nesses dois exemplos, por sinal, divergentes nas teses fundamentais, o nosso "forum de ideias" transcendia a expectativa da época, não lhe faltasse o sentido pragmático da realidade indígena.

Justamente, num sentido oposto é que se registra a importância do forum que identificará, mais tarde este sim autenticamente baiano, no Conselho de Instrução Superior, da década seguinte.

Nos anos 60, esbanjou-se cultura pedagógica, num esforço de imposição de "cima para baixo", do conhecimento teórico para a realidade, sem discutí-la, no argumento "ad auctoritatem" dos seus corifeus. Dai, as inovações introduzidas no Regulamento, em que predominaram as propostas do Dr. João Barbosa, um liberal político, mas um autoritário da "praxis" pedagógica, introduzindo o internato como modelo público de escola, retardando a tese da co-educação, exaltando o ensino religioso oficial e impondo, no Conselho, "um membro que o ilustre Prelado indicar, teses, sem dúvida de sentido eminentemente conservador.

Por isso, o paradoxo baiano está no movimento inverso, de um conservador político e que foi o grande líder do partido na Bahia, o Dr. Francisco Gonçalves Martins, outro egresso de Coimbra, que em 1870, iniciaria a "contra-reforma" do Regulamento Orgânico, acabando com aquelas inovações. Por isso, condenou, de logo, o terrível exemplo das inovações irrefletidas, de ensaios do que se

lê sem o preciso critério e se aplica ainda, sem estudo do país" ... O desdobramento de sua reforma de 70, reflete-se nas ideias dos Regulamentos de 73/75, de seu liderado, o conservador, Dr. Freire de Carvalho, na linha inversa da história, buscando uma pedagogia que fosse fruto de um esforço "de baixo para cima", da experiência do professorado para a vivência administrativa.

Por isso o Regulamento de 1875 estabeleceu um mecanismo de **liderança participativa**, que faria inveja a qualquer corifeu de hoje chamada "gestão democrática" do nosso sistema educacional, o que sempre passou, passa e passará, pela existência intermediária de um Colegiado, do tipo Conselho do Ensino, ou de educação, ou algo assim.

Criaram-se, naquele regulamento, as conferências Pedagógicas, que, anualmente deveriam reunir-se para "**os professores conferenciarem entre si...** sobre todos os pontos do regime interno das escolas, métodos" etc... "enfim todos os assuntos envolvidos no processo da educação" ...

"Estas conferências, - dizia o texto legal que serão públicas e para as quais devem ser convidados todos os membros do Conselho Superior, poderão durar até 03 dias consecutivos, em hora anunciada pela gazeta oficial".

E completava: "O Diretor Geral de Estudos, ouvindo o Conselho, dará para elas as instruções deste artigo, instruções especiais"...

Na verdade, a tarefa do Conselho era grande, além de regular como se realizaria o certame, preparar-lhe o temario, discutindo-o em sua Ordem do Dia; tinha de participar das reuniões em que os "**professores conferenciavam entre si**", ouvi-los, e depois, novamente, em seu augusto plenário, discutir as propostas dos professores, aprová-las, para transformá-las, em atos da autoridade educacional.

Um Conselho que fizesse isso, ou se se situasse em tal contexto, era ou não era um autêntico Forum Pedagógico? Também, foi assim o Conselho Superior de Estudos nos anos entre 1875 e 80, em que esteve vigente o

Regulamento Freire de Carvalho, revogado em 1881, pela chamada Reforma Bulcão de Aragão.

E é nas atas das reuniões do órgão que se tem uma visão dos temas e do processo deste notável Forum Pedagógico da Bahia provincial.

#### O CONSELHO, COMO FORUM PEDAGÓGICO

O que se sabe é que a primeira Conferência Pedagógica foi realizada em dezembro de 1875. Seu temário, organizado em sessão extraordinária do Conselho, constou dos seguintes assuntos propostos pelo Diretor Geral Dr. FREIRE DE CARVALHO: 1º) Qual a melhor distribuição das matérias de ensino, tendo-se em vista o tempo de cada sessão escolar? a) Será mais proveitoso o ensino dado em sessão diária, começando às 8 horas da manhã e terminando às 2 horas da tarde? - 2º) Em quantos anos pode ser considerado completo o ensino primário? b) Determinado o prazo do curso escolar serão convenientes as classes de alunos para cada ano? 2º) Dos sistemas até aqui adotado para os exercícios caligráficos, qual o preferível para as escolas públicas. Pelo Professor JERÔNIMO SODRÉ: 1) Qual o método para o ensino da Geografia Elementar? Pelo professor J.J. PALMA 1º) A instrução obrigatória nas escolas desta província pode ser profícua como tem sido nas escolas europeias e nas de alguns Estados da América? De afirmativo quais as vantagens? Negado, em que pode ser prejudicial? 2º) Podemos assegurar que dentre os métodos de ensino seja o simultâneo o método por excelência, admitido em todas as escolas e que só com ele pode o mestre tirar todo o proveito possível para seus alunos? 3º) Quais as vantagens que poderia oferecer, à Província, a divisão do ensino primário da Capital em 1º e 2º grau, ao modo que se pratica nos Estados Unidos e em alguns países da culta Europa? Professor JOSÉ MARIA DA FONSECA: 1º) Considerações históricas sobre a origem e progresso do Ensino Elementar: 2º) Que método do ensino deve adotar o professor? 3º) Escolas mistas: 4º) Educação pública. Depois de aprovados os pontos acima foram incluídas como objetos da Iª Conferência

Pedagógica, marcada para 1º de dezembro de 1875: os 3 itens do Diretor Geral; o do Dr. JERÔNIMO SODRÉ, o 1º e o 2º do Professor PALMA e o 3º do Professor FONSECA".

Nas seguinte Conferência, realizada em 6 de julho de 1876, além dos temas da primeira que continuaram, acrescentou-se mais um, conforme consta na Ata de Reuniões do Conselho de 10 de Março, assim formulado: É ou não essencial no estudo da aritmética nas escolas primárias, a adoção do contador mecânico?"

O temário foi sendo aperfeiçoado nos seus propósitos e na sua amplitude, pois na Conferência de 1877, encontramos além dos já referidos, temas como os seguintes: " a) Trará utilidade, ou será mais vantajoso o ensino dado a membros de ambos os sexos, por uma professora, quer nas escolas do campo, quer nas escolas urbanas? b) Basta o perfeito conhecimento das matérias que se lecionam nas escolas primárias para, por si só conferir a precisa habilitação da mestra? c) Quais os meios diretos de que usar o professor para a Educação Física dos mesmos?"

Outro tema, bastante indicativo da evolução do pensamento pedagógico da época, foi o seguinte: " Os castigos e as recompensas escolares que proveitos moral trarão? Não serão um mal as recompensas, que tanto concorrem para promover a obediência, senão a ambição nas crianças?"

Tais eram os temas, que já no século passado, melhor dito, há mais de cem anos atrás, eram discutidos pelos conselheiros, e, mais importantes ainda, pelo professorado baiano, questionado nas suas dúvidas e experiências.

Esse afan de conhecimento pedagógico levaria a conferência de 1878, conforme decidiu o Conselho em 26 de abril do mesmo ano, incluir no seu temário itens como os que se seguem: " 1) É mais conveniente a criação de adjunto em uma escola primária, desde que exceda o número de 100 alunos, ou a Divisão da Cadeira com a nomeação de outro professor? 2) Satisfaz às necessidades do ensino público o estudo que atualmente se faz da pedagogia entre nós? 3) Qual a preferência que merece, no ensino, o método mútuo a qualquer dos outros até agora adotados" .

## CONSULTAS AO PROFESSORADO

As conferências, ao que parece, serviam não só para debater, mas também para consultas ao professorado. Isso é o que se conclue do fato de, a 20 de março de 1879, o Diretor Geral ter solicitado ao Conselho, que adiasse sua decisão sobre um projeto de criação de Caixas Escolares, "até os professores exprimirem o seu juízo, a respeito, na próxima conferência pedagógica".

Na mesma reunião, a ordem do dia foi dedicado a "programa votados nas conferências pedagógicas", tendo o Conselho resolvido nos seguintes termos: "Ao quesito - A instrução obrigatória, nas escolas desta província, pode ser adotada, como tem sido nas escolas europeias e nas de alguns países da América? Afirmando-se, quais as vantagens? Negando-se, em que pode ser prejudicial. Decidiu o Conselho - "É profícua e exequível, na Capital e nas cidades do litoral e não em toda a Província, por causa das grandes distâncias".

Outra questão importante levantada na reunião: "Podemos assegurar que dentre os métodos do ensino, seja o simultâneo, o melhor, por excelência, admitido em todas as escolas e que só com ele o mestre tirar todo o proveito possível? O Conselho resolveu que é preferível o método misto, sendo entendido como eclético. Ao quesito: Qual a melhor distribuição das matérias do ensino primário, tendo-se em vista o tempo de cada sessão escolar? O Conselho aprovou a decisão da Conferência Pedagógica que registrou o trabalho a respeito apresentado. Aprovou os relativos às escolas mistas, de acordo com a decisão dos professores, sendo as ditas escolas regidas por professores e admitidos meninos somente de 5 a 9 anos de idade".

## A ÚLTIMA CONFERÊNCIA DA DÉCADA

Na reunião de 15 de abril seguinte foram marcadas as datas 7, 8 e 9 de julho para a realização da Conferência Pedagógica de 1879. E há registro, na mesma, de outra decisão do Conselho adiando a votação da

matéria da pauta até que sobre a mesma fosse ouvidos os professores, na conferência próxima. Foi uma proposta do DR. SÁTIRO DIAS secundada pelo DR. LUIS ALVARES DOS SANTOS.

Para avaliarmos mais exatamente a participação do Conselho, na orientação e sobretudo, supervisão do sistema educacional basta-nos transcrever o seguinte trecho da Ata de Reunião de 24 de abril de 1879: "O Sr. Diretor submeteu à consideração do conselho o programa organizado para a Conferência Pedagógica que deverá ter lugar em 7, 8 e 9 de julho, próximo vindo. O Sr. DR. SATYRO DIAS ponderou que, tendo o Conselho de interpôr o seu parecer sobre a "Cartilha Maternal", conforme constava da ata que acabava de ser lida, entendia que era conveniente não ser contemplado, no aludido programa. Pedindo a palavra o Sr. DR. LUIS ALVARES fez ver que convinha à discussão do professores a respeito, por serem estes os mais competentes no assunto e, julgando procedente, a observação do Sr. Dr. SATYRO propôs que, no caso de ser apresentado aquele parecer antes da conferência, fosse ele mesmo adiado até o professor emitir o seu juízo, o que foi aprovado, e bem assim o seguinte programa: 1º) O método de ensino exposto na Cartilha Maternal, será uma realidade? Afirmando-se: - Poderá ele ser admitido, com proveito em qualquer escola? 2º) A uniformidade de compêndios nas escolas públicas contribuirá para que o respectivo ensino seja mais vantajoso? 3º) Será útil a fundação de Caixas Econômicas, em nossas escolas? 4º) Os exames finais, prestados nesta Diretoria, entre alunos de diversas escolas, exhibirão o aproveitamento dos mesmos, o zelo e as habilitações dos professores, melhor do que prestados, segundo modo até hoje observado? 5º) O provimento das cadeiras conforme o regulamento atual, será mais adaptado ao progresso da instrução pública? Negando-se; qual o preferível? 6º) Qual o melhor método de classificação, pelas matérias do ensino ou pela idade dos alunos? 7º) A adoção de biblioteca escolar concorrerá para o desenvolvimento do ensino? 8º) Não será conveniente que os livros de leitura usados atualmente nas escolas oficiais sejam substituídos por outros contendo noções de agricultura, de nosso Direito Público Constitucional e outras que possam ser úteis na vida prática, aos alunos que terminarem

sua educação literária na escola?".

Senhores academicos, na trajetória gloriosa que representa o Sesquicentenário do Conselho Estadual de Educação da Bahia, não nos foi possível encontrar outro momento histórico, em que tanto se tivesse discutido, debatido e decidido sobre assuntos pedagógicamente tão bem definidos, na rotina de trabalho, como naqueles anos em que se realizaram as denominadas Conferências Pedagógicas. Atente-se sobretudo para o sentido que elas tinham como momentos de consultas ao professorado.

No início do século atual, houve tentativas de retomada desse fluxo de debates pedagógicos. Registra-se um breve ressurgimento, principalmente por iniciativa do que se poderia considerar como remanescente "sistema municipal", conseqüente da primeira lei republicana, dos fins do século anterior. Foi quando o "venerando" prof. Antonio Bahia da Silva Araújo, chefiava a Inspetoria Municipal de Ensino e pontificavam nomes como Arão Carneiro e Francelino de Andrade, nos debates da época. Mais tarde, em 1913, chegou-se a ter, aqui, um Congresso Nacional de Educação. Mas, nada disso pode ter semelhança com as Conferências realizadas pelo Conselho Superior de Ensino. E bem que nos nossos dias, invejaríamos aquele passado. É por ele sobretudo que encerramos essa evocação nostálgica de ex-conselheiro.

Mas, o fazemos com o orgulho de ter sido membro de um Conselho de Educação que tem a glória de completar a 25 de maio próximo o seu I Sesquicentenário. É muita coisa, meus senhores e precisamos sinceramente estar convencidos disto. Do contrário, de que vale a vida? De que vale a história? Uma completa a outra...



# REALIZAÇÃO OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL: RESULTADOS DE UMA LINHA DE PESQUISA SOBRE O TRABALHADOR EM SALVADOR, BAHIA

Robert E. Verhine\*

## INTRODUÇÃO

Vinte anos atrás acreditava-se amplamente que o desenvolvimento nacional, a produtividade individual, renda e posição social podiam ser conseguidos através de grandes investimentos em educação escolar formal. Esta hipótese era apoiada pelas correlações, observadas entre os resultados educacionais e as várias medidas de produção sócio-econômica<sup>1</sup>. Era, também, apoiada pela Teoria do Capital Humano, uma perspectiva baseada no pensamento econômico neoclássico, o qual postula que a educação gera talentos e habilidades produtivos e, em consequência, vai produzir uma série de benefícios econômicos, tanto para o indivíduo como para a sociedade como um todo<sup>2</sup>. No início da década de 70, contudo, o reconhecimento dos altos custos da educação escolar e o surgimento de novos dados mostrando os efeitos muito limitados da instrução escolar serviram para modificar esta visão otimista do papel social da escola<sup>3</sup>. Esta modificação foi reforçada pela popularização da teoria neomarxista de reprodução que indica que educação é um aparelho ideológico do Estado e, desta forma, representa um instrumento de preservação de desigualdades sociais<sup>4</sup>.

Como consequência deste crescente pessimismo em torno da escola tradicional, foi iniciada uma procura mundial para alternativas educacionais e, nesta busca, surgiram os termos "educação não-formal" e "educação informal". Tanto o primeiro, que se

refere a atividades educacionais organizadas e sistemáticas desenvolvidas fora do sistema formal, como o segundo, que globaliza aprendizagens geradas pelo contato com a vida cotidiana, oferece vantagens, na opinião de seus defensores, em termos de flexibilidade, relevância e eficiência<sup>5</sup>. Mas, até o presente momento, os efeitos dessas alternativas não são confirmados, e, assim, o impacto sócio-econômico de cada uma, bem como aquele associado com educação escolar tradicional constituem um assunto que tem gerado muita controvérsia.

Uma segunda controvérsia tem a ver com a questão da razão pela qual a educação pode propiciar êxito no mercado de trabalho. Embora esta discussão tenha uma variedade de dimensões, prevalecem na literatura três explicações básicas: uma que enfatiza o papel da educação na formação de habilidades técnicas; outra que afirma que sua contribuição se baseia na capacidade de inculcar traços de personalidade e padrões de comportamento e uma terceira que acredita que o valor real da educação deriva de sua função seletiva na distribuição de títulos e credenciais exigidos pela sociedade.<sup>6</sup> Não se sabe, entretanto, até que ponto estas três perspectivas, em conjunto ou separadas, podem ser consideradas válidas.

Foi em virtude das duas controvérsias acima discutidas que foi lançado no Mestrado em Educação, UFBA, uma linha de pesquisa intitulada "Alternativas Educacionais e Mercado de Trabalho". O propósito principal desta linha tem sido determinar até que ponto tipos diferentes de educação (1) aumentam as chances do indivíduo conseguir emprego e (2) contribuem para sua oportunidade de avançar na hierarquia ocupacional uma vez o emprego

\*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

seja obtido. Em função destes objetivos, temos desenvolvido, desde o final da década de 70, uma série de pesquisas que trata da relação educação - mercado de trabalho. Estes trabalhos se baseiam em dados coletados através de entrevistas retrospectivas de história de vida, realizadas com trabalhadores tanto empregados quanto aqueles que procuraram emprego em várias firmas, industriais e comerciais, situadas dentro e nos arredores da Cidade de Salvador. A análise destes dados tem sido efetuada através de técnicas estatísticas multivariadas, para especificar efeitos diretos e indiretos de experiências educacionais e origens sócio-econômicas em medidas de realização ocupacional. Esta abordagem quantitativa, foi complementada pela coleta e análise de dados qualitativos referentes às condições de trabalho e às opiniões de empregados e empregadores.

O presente artigo focaliza quatro pesquisas distintas dentro da linha acima referida. Duas destas pesquisas tratam do primeiro objetivo (aquisição de emprego) enquanto que as outras duas abordam o segundo (avanço na hierarquia ocupacional). A discussão que ora encaminhamos procura sintetizar e integrar os resultados destes trabalhos de uma maneira que esclareça tanto as contribuições das formas alternativas de educação como as razões que explicam os efeitos observados. É importante reconhecer, entretanto, que a análise apresentada se aplica a um espaço geográfico e sócio-econômico determinado. A seção que segue tenta descrever este espaço e, assim, fornecer uma compreensão do contexto no qual as pesquisas em foco foram desenvolvidas.

#### O CONTEXTO

Como já foi mencionado, o conjunto de pesquisas acima referido foi realizado dentro e ao redor da Cidade de Salvador. Até recentemente a economia desta região era centralizada em torno da agro-exportação e do aparato administrativo do governo estadual. Em 1960, por exemplo, somente 12,6% da produção da Bahia podiam ser atribuídas à indústria, e mais de 75% da força de trabalho do Estado estavam envolvidas em atividades do setor primário. Produtos têxteis, alimentos e

tabaco constituíam aproximadamente 70% da produção industrial da região<sup>7</sup>

Em 1980, contudo, esta visão foi mudada substancialmente. Localizada estrategicamente em termos do mercado do norte e do sul e cercada por abundantes riquezas naturais (especialmente petróleo, descoberto nos arredores de Salvador em 1939), a área conseguiu captar grande quantidade de investimentos nacional e internacional canalizado através da SUDENE, programa maciço de incentivo ao desenvolvimento do Nordeste. Em 1967 foi aberto um grande parque industrial com infra-estrutura elaborada, denominada Centro Industrial de Aratu, e em 1975 um complexo petroquímico com 44 firmas tecnologicamente sofisticadas começou a operar. Desse modo, produtos manufaturados são responsáveis por mais de 30% da renda do Estado e o percentual de trabalhadores no setor primário caiu para menos de 50%.<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, a população da capital aumentou, dobrando desde 1960 e há previsão de ultrapassar os três milhões no ano 2000. Um setor comercial moderno, com supermercados, centros comerciais e outros afins evoluiu em conjunto com a expansão industrial.

Naturalmente, essas mudanças foram acompanhadas por numerosos problemas. Favelas tem proliferado, os serviços sociais básicos estão desgastados e a cidade e cada vez mais atingida pela poluição da água e do ar. Além do mais, o desenvolvimento tende a ser de capital intensivo, e a maioria das fábricas modernas são controladas por grandes grupos nacionais e internacionais com ênfase na produção de mercadorias que necessita de mais processamento (geralmente em São Paulo). A maioria destas empresas tem pouca ligação com a economia local. Na verdade, em Salvador, estabelecimentos modernos e sofisticados operam em meio a outros que, em muitos aspectos, mantêm características do período econômico pré-industrial. Aproximadamente 25% dos trabalhadores de Salvador são desempregados ou subempregados, e de acordo com uma fonte<sup>9</sup>, 56% da sua força de trabalho está relegada a um mercado informal no qual tarefas simples são executadas por indivíduos autônomos ou pessoas trabalhando para organizações muito pequenas e não registradas. Enquanto que em torno de 31% dos que trabalham no Parque Industrial de Aratu

ganham mais de cinco vezes o salário mínimo, em Salvador e no Estado da Bahia esse percentual é de respectivamente 13% e 5%<sup>10</sup>.

Tomando como base as colocações feitas, fica claro que todos os entrevistados nos quatro estudos a serem discutidos aqui trabalham em estabelecimentos de grande e médio porte caracterizados pelo uso de tecnologias sofisticadas. Esses entrevistados não podem ser considerados típicos da média da força de trabalho em Salvador e da sua zona metropolitana. Por outro lado, a posição de enclave do setor moderno de Salvador reflete um padrão comum de expansão econômica do Terceiro Mundo. Por esta razão, embora os elementos da amostra não possam ser considerados típicos de trabalhadores de países avançados ou semelhantes à maioria daqueles na economia local, eles são provavelmente representativos de empregados no setor moderno em área de estágios iniciais do processo de industrialização.

Antes de concluir esta seção, vale a pena comentar brevemente a situação educacional na Bahia. Sem dúvida, a informação sobre o Estado indica uma situação crítica. O analfabetismo entre adultos na Bahia é de 44%, a média de anos de escolaridade para os que tem 15 anos e acima é de 2,5 e somente 65% dos que têm entre 7 e 14 anos de idade estão matriculados em escolas<sup>11</sup>. Baseados nestes e outros indicadores, a Bahia tem sido classificada como tendo o segundo pior sistema de educação pública no Brasil, perdendo somente para Alagoas. Por outro lado, o Estado vem se capacitando de uma rede elaborada de oportunidades educacionais não-formais, especialmente no campo de treinamento industrial e comercial. Os programas de treinamento oferecidos pelo SENAC e SENAI são extremamente ativos (SENAI/Ba, por exemplo, forma mais de 20.000 estudantes por ano), e as Secretarias do Trabalho e da Educação, frequentemente em conjunto com entidades federais, oferecem uma variedade de cursos, tanto para substituir, como para complementar as experiências de educação formal. Até que ponto estas formas alternativas de aprendizagem contribuem para oportunidades e realização ocupacional no contexto que acabamos de descrever é a questão a ser examinada agora.

## OS RESULTADOS

Como indicada na introdução deste artigo, pretendemos aqui discutir os resultados que provêm de quatro estudos, os quais fazem parte da linha de pesquisa Alternativas educacionais e o Mercado de Trabalho. Os primeiros dois tratam de determinantes da aquisição de emprego, enquanto os outros dois examinam os fatores que contribuem para o avanço na hierarquia ocupacional entre aqueles já empregados. Devemos mencionar que estes resultados, na sua maioria, já foram apresentados em vários artigos e em três teses de mestrado<sup>12</sup>. O leitor desejando conhecer pormenores de qualquer um dos estudos, incluindo aspectos específicos da metodologia adotada e os coeficientes estatísticos nos quais muitas das conclusões são baseadas, deve dirigir-se a essas publicações.

### Aquisição de emprego

O primeiro dos dois estudos que tratam da questão de aquisição de emprego foi produzido por Verhine e Lehmann e focaliza trabalhadores à procura de emprego industrial, com a finalidade de estimar que tipos e níveis de educação (formal, não-formal e informal) contribuem nas chances de um candidato conseguir um emprego como operário.<sup>13</sup> Cento e sessenta candidatos foram entrevistados nos escritórios de recursos humanos de oito fábricas no Centro Industrial de Aratu. Através de visitas às firmas, realizadas após as entrevistas, foi possível identificar os entrevistados que tiveram sucesso em conseguir o emprego. A análise dos dados revelou que um único fator teve uma contribuição significativa - a educação não-formal. Curiosamente, esse efeito positivo foi verificado não somente em relação à educação não-formal, que tem como objetivo explícito preparar para o emprego procurado, mas, também, em relação a outros cursos de educação não-formal. Em outras palavras, os cursos que transmitem conteúdos que não têm nenhuma ligação evidente com o emprego preterido podem, aparentemente, ajudar no processo de sua aquisição. Também interessante foi o fato de que essa contribuição por parte da educação não-formal

foi detectada apenas quando a variável foi medida em termos do total de meses de estudos. Quando o número total de cursos feitos ou o número total de certificados recebidos era utilizado como estimativa de educação não-formal, o impacto observado não foi significativo. Isso implica que os entrevistados com as melhores chances de serem contratados eram aqueles que tinham acumulado bastante tempo de educação não-formal, porém conseguido uma quantidade mínima de certificados ou de cursos realizados. Assim sendo, Verhine e Lehmann concluíram que o efeito de educação não-formal pode ser atribuído, principalmente, a cursos de longa duração.

Quanto às outras variáveis estudadas, os resultados indicaram que não houve nenhum impacto direto para a educação formal (número de anos concluídos), experiência de trabalho (número de anos de serviço na indústria), origem residencial e o fato de ser ou não recomendado para a posição desejada. Os autores, surpresos com essas descobertas, especialmente aquelas relacionadas à educação formal e à experiência de trabalho, chegaram à conclusão de que, embora esses dois fatores possam não influenciar diretamente na aquisição do emprego, eles possivelmente exercem um efeito indireto, determinando o nível do emprego que o trabalhador procura (não qualificado, semi-qualificado, qualificado, mestre). Essa hipótese foi sustentada pelos resultados de uma série de análises, usando-se dessa vez, o nível de emprego desejado como variável dependente. Desse modo, Verhine e Lehmann concluíram que a obtenção de emprego é um processo de duas fases, nas quais<sup>1</sup> os trabalhadores decidem a que nível de emprego candidatam-se, e<sup>2</sup> os empregadores decidem quais dos candidatos devem empregar. O primeiro passo é altamente influenciado pela escolaridade do candidato e a capacitação na experiência do trabalho, enquanto o segundo está significativamente associado ao tempo que ele levou em cursos não-formais. Assim, todos os três tipos de instrução - formal, não-formal e informal - exercem um papel importante no processo total de conseguir um emprego numa fábrica.

Embora este trabalho tenha sido recebido favoravelmente por membros da comunidade acadêmica, os autores não ficaram satisfeitos. Em primeiro lugar, baseados

tanto em conversas informais com empregados quanto em informações dadas por outros pesquisadores,<sup>14</sup> eles chegaram à conclusão que os empregadores brasileiros, quando contratam para funções manuais especializadas, relutam em contratar não somente aqueles com menos do que o mínimo de educação formal (para facilitar o treinamento dentro da firma e garantir uma socialização "adequada"), mas também aqueles com uma quantidade demasiada de escolaridade (por medo de insatisfação no emprego e/ou instabilidade). Seguindo essa linha de raciocínio, a variável dicotômica "aquisição de emprego" (contratado/não-contratado) foi cruzada com uma variável que media o número de anos escolares concluídos. Os resultados indicaram que aqueles com mais probabilidade de serem empregados tem entre 4 e 8 anos de escolaridade, sugerindo, assim, que os empregadores, na verdade, fazem uma distinção entre um tempo na escola que eles consideram "apropriado" (4 a 8 anos) e um tempo que, para seus propósitos, é considerado "não-apropriado" (menos de 4 e mais de 8 anos). Desse modo, os autores decidiram reanalisar seus dados, medindo a educação formal não em termos lineares, mas com uma variável bifurcada, que distingue essas duas categorias de escolaridade acima especificadas.

Uma outra mudança que os autores consideraram necessária envolveu a mensuração da variável educação não-formal. Como já mencionado, a análise original revelou que, enquanto o número de meses de estudo tinha um efeito, o número de cursos feitos e o número de certificados recebidos não o tinham, o que levou os autores a concluir que o impacto da educação não-formal é resultado de participações em cursos de longa duração. Como notou Castro e Souza,<sup>15</sup> cursos de longa duração tendem a ser "gerais" por natureza, o que significa que eles transmitem habilidades e conhecimentos aplicáveis a um número grande de papéis ocupacionais. Cursos de curta duração, por outro lado, tendem a enfatizar conteúdo "específico", ou seja, conteúdo de pouca abrangência, relevante apenas para uma determinada função e/ou um determinado local de trabalho. Castro e Souza nota, a esse respeito, que, enquanto no treinamento geral o aluno aprende a aprender, no treinamento específico ele aprende a



fazer. De acordo com essa distinção, Verhine e Lehmann recodificaram educação não-formal, separando-a em duas variáveis, uma representando educação não-formal " geral" (cursos com duração de três meses ou mais) e a outra indicando educação não-formal " específica" (cursos com duração de não mais de dois meses).

Os indicadores recodificados de educação formal e não-formal foram, então, incorporados em um modelo de análise junto com as outras variáveis independente e dependente, previamente especificadas. Os resultados desse tratamento novo e mais sofisticado contrastam com os relatados anteriormente. Por exemplo, educação formal, agora distinguindo entre tempo de escolaridade " apropriado" e " não-apropriado", teve um grande impacto direto na aquisição de emprego, e o efeito da educação não-formal, antes atribuído a esse fator em sua forma globalizante, foi evidente na reanálise somente para a medida de educação não-formal " geral". A educação não-formal específica provou ter uma ligação bastante negativa com a variável dependente, indicando que a especialização dessa natureza não ajuda e, na verdade, pode até mesmo atrapalhar os trabalhadores na sua procura de emprego.

Duas outras descobertas surgiram da reanálise. Primeiro, a recomendação agora aparecia como um fator significante na aquisição de emprego. Essa variável não tinha sido significante na série anterior, talvez porque sua correlação com a educação era maior quando esse fator era medido na forma linear do que quando o indicador bifurcado era usado. Segundo, enquanto a experiência de trabalho continuava a não exercer efeito, a idade, uma medida alternativa para educação informal, realmente contribuía para isso. Ao tentar avaliar esse resultado, tem-se que lembrar que a idade está medindo processos muito gerais de aprendizagem informal e/ou maturidade, enquanto a experiência de trabalho reflete processos específicos de aprendizagem que podem não ser relevantes (pelo menos não na concepção do empregador) para o emprego preterido.

Assim, os resultados relacionados as variáveis experiência/idade são compatíveis com aqueles referentes a educação não-formal. Os empregadores parecem preferir a educação

geral, não a específica, quando da contratação de trabalhadores. Voltaremos mais adiante para considerar as razões que possivelmente expliquem essa preferência. Primeiro, contudo, é necessário examinar a segunda investigação de aquisição de emprego, uma pesquisa que focaliza candidatos no comércio em vez de candidatos na indústria.<sup>16</sup> A metodologia usada nesse segundo trabalho foi semelhante a empregada no primeiro, com entrevistas feitas com um total de 143 candidatos ao emprego de caixa em seis lojas (2 supermercados, 3 sapatarias e uma loja de departamentos). O trabalho incluía entrevistas aprofundadas com os diretores de departamento de pessoal desses estabelecimentos e uma observação direta dos vários estágios no processo de seleção de empregados.

A análise estatística indicou duas variáveis como determinantes significativos da aquisição de empregos: o tamanho do lugar de nascimento e a raça. No caso do primeiro, aqueles candidatos oriundos de cidades pequenas e vilarejos tinham maiores probabilidades de serem contratados. Esse resultado, à primeira vista surpreendente, faz sentido em vista de explicações subsequentes fornecidas pelos empregadores. Eles afirmavam que os trabalhadores vindos do interior do estado tendem a ser altamente motivados (uma característica sugerida pelo simples fato de eles serem migrantes) e, além, do mais, eles são na opinião dos empregadores, mais honestos e tem mais respeito pela autoridade. Esse último argumento está de acordo com uma preocupação generalizada por parte dos diretores de departamentos de pessoal com o comportamento dos candidatos e seus traços de personalidade. Eles colocavam grande ênfase na pontualidade, honestidade, paciência, atenção e boas maneiras, alegando que uma vez que o caixa lida diretamente com o público, deve agir de uma maneira que agrade ao comprador. Com base na mesma lógica, os empregadores também indicaram que eles valorizam a aparência do trabalhador. Embora, ao mencionar isso, eles se referissem especificamente a roupa e a higiene, é provável que essa preocupação também esteja refletida no resultado que tem a ver com a raça. É possível que os candidatos de pele mais clara possuíssem, na opinião do

empregador, uma aparência mais atraente e, assim, esses teriam uma chance maior de serem contratados. Devemos notar, a esse respeito, que os principais mecanismos de seleção usados pelas empresas estudadas foram a entrevista, o teste psicológico e a sessão de dinâmica de grupo, instrumentos esses de identificação de aparência e de traços psicológicos considerados "adequados" pela empresa.

Em relação ao efeito da educação formal sobre a aquisição de emprego, verificamos que, estatisticamente, esse variável não era significativa, embora os empregadores afirmassem dar valor a esse fator. Na verdade, todos os candidatos entrevistados completaram pelo menos a oitava série, sugerindo um processo de auto-seleção baseada no nível de escolaridade semelhante aquele revelado no trabalho mencionado acima sobre trabalhadores em busca de emprego industrial. Também alinhado com os resultados do trabalho de Verhine e Lehmann estava o fato de vários dos empregadores comerciais mostraram-se relutantes em empregar candidatos com experiência universitária, porque, segundo um deles, aqueles com muita instrução estavam mais propensos a terem grandes aspirações e usavam o emprego como um "trampolim" para ascensão. Por outro lado, em contraste com os resultados de Verhine/Lehmann, estava a evidência de que o estudo sobre o trabalhador comercial não encontrou nenhuma indicação de efeito algum da educação não-formal. A experiência de trabalho e a recomendação também não tiveram impacto estatístico, embora vários empregadores declarassem que eles consideravam esses dois fatores importantes. A experiência de trabalho era valorizada tanto porque reduzia os custos de treinamento, como porque fornecia meios de avaliar a estabilidade do trabalhador no emprego, enquanto a "recomendação" era vista como um bom indicador de confiança e lealdade. Mais uma vez, verificamos que as características psicológicas e de personalidade são particularmente enfatizadas na seleção de pessoal.

Antes de proceder a esta revisão, vamos sumarizar algumas das implicações dos resultados que acabamos de apresentar. É evidente que, em ambos os setores, comercial e industrial, os empregadores procuram trabalhadores que possam ser treinados sem

muitas despesas e que facilmente se adaptem à estrutura e a organização da firma. Desse modo, eles preferem candidatos com evidência de aprendizagem geral e socialização "adequada". Notamos, pois, preferência por uma quantidade de escolaridade formal que não ultrapasse nem um nível mínimo nem máximo, pela idade, a invés da experiência de trabalho, e por cursos não-formais de longa duração, ao invés de treinamento de curta duração. Se as experiências não-formais são ou não relacionadas com o emprego desejado e de importância secundária, porque o empregador procura habilidades e padrões de comportamento amplamente aplicáveis a produção burocrática e não habilidades específicas. Fica evidente que, ao contratar, os empregadores dão particular ênfase a certos traços de personalidade, tais como honestidade, paciência, lealdade e respeito pela autoridade. Entrevistas, testes psicológicos e dinâmica de grupo são utilizados para identificar esses atributos. As recomendações e o lugar de nascimento do candidato podem ser utilizados como indicadores de atitudes e comportamentos aceitáveis, como também podem ser utilizadas a educação formal, não-formal e informal, mas somente de certos tipos e níveis, de forma especificada acima. No setor comercial, a aparência, incluindo a cor da pele, é levada especialmente em consideração, primeiramente porque o candidato trabalha em contato direto com o consumidor. Esse fator, provavelmente, não é tão importante na indústria. Mas, de qualquer maneira, em ambos os setores, atributos não cognitivos são cruciais para a obtenção de emprego, e fatores cognitivos têm valor somente na medida em que eles proporcionam uma base para um treinamento, tanto estruturado como não estruturado, dentro da firma.

Os resultados oriundos dos dois estudos sobre avanço ocupacional entre aqueles já empregados complementam as interpretações acima. O primeiro desse segundo conjunto de estudos focalizou 318 operários de 13 fábricas no parque industrial de Aratu.<sup>17</sup> A análise estatística examinou as relações entre os salários dos operários e um número de variável dependentes denotando experiências educacionais e circunstâncias ambientais. Para a amostra como um todo, os resultados revelaram, por uma margem

substancial, que o determinante nos vencimentos era a experiência de trabalho. Isso teve validade no entanto, somente quando essa variável era medida em termos de tempo de trabalho no emprego atual ou empregos relacionados a esse. A experiência não relacionada, é principalmente aquela fora da indústria, não causou impacto substantivo. A educação formal, medida de forma linear, era o prognóstico de segunda maior influência, enquanto que a educação não-formal se colocava num distante terceiro lugar. A magnitude do efeito da educação não-formal foi altamente influenciada pela maneira como a variável foi mensurada. Enquanto o número de cursos feitos teve um impacto significativo, o número de horas de estudos não teve. Também, os cursos relacionados com o trabalho do operário e os cursos feitos dentro da firma contribuíram muito mais nos vencimentos do que cursos não relacionados ao trabalho em cursos feitos fora da firma.

Esses resultados tendem a fazer contraste com aqueles que surgiram dos trabalhos sobre a aquisição de emprego. Dessa vez, a ênfase está na aprendizagem informal no emprego (por exemplo, experiência de trabalho na área ocupacional) e cursos de treinamento de curta duração realizados dentro da própria firma. Ambas as formas de aprendizagem tendem a ser de conteúdo específico e intimamente ligadas ao trabalho rotineiro do operário e ao ambiente peculiar na fábrica. Fica evidente, dessa maneira, que enquanto as habilidades gerais e os traços de personalidade que denotam " capacidade de treino " são cruciais na contratação de pessoal. Uma vez os indivíduos empregados, as habilidades técnicas específicas diretamente ligadas a produção são importantes para eles avançarem e serem promovidos, pelo menos enquanto estão nas posições mais baixas da hierarquia.

Foi feita uma menção às " posições mais baixas " porque os resultados desse estudo também sugerem que, quando o trabalhador sobe de posição na hierarquia de trabalho manual, há uma mudança no valor atribuído a diferentes características pessoais e, conseqüentemente, nas recompensas resultantes das formas alternativas de educação. Descobriu-se, por exemplo, que, quando operários semi-qualificados e operários qualificados de posição mais baixa eram

considerados, o efeito da educação formal era mínima, enquanto que era substancial o efeito da experiência de trabalho e da educação não formal, relacionada dentro da firma. Por outro lado, quando a análise era restrita a trabalhadores qualificados de posição mais alta e supervisores, a educação formal era o preditor mais forte, seguida pela experiência de trabalho e, em terceiro lugar, pela educação não-formal. Também para essa segunda sub-amostra, o efeito da educação não-formal não estava limitado a apenas treinamento de curta duração, dentro a firma e relacionado ao emprego. Os cursos que foram feitos fora da firma e de longa duração, tais como o programa de aprendizagem do SENAI de 1600 horas, tinham alguma influência, assim como algumas participações em educação não-formal sem nenhuma conexão aparente com o trabalho do operário ou o contexto da fábrica. Daí parecer provável que, quando o trabalhador muda para posições de liderança, habilidades gerais e socialização " adequada " novamente são de grande importância. O supervisor deve ser capaz de lidar com uma variedade de problemas tanto técnicos quanto sociais, ele deve conhecer técnicas de relações humanas e, provavelmente ainda mais importante, ele deve tentar exercer seu poder de uma maneira consistente com a ideologia da firma. A escola é vista como o fornecedor de tais habilidades e comportamentos, e, assim, quando o trabalhador é promovido, a importância relativa dos resultados obtidos pela educação formal aumenta. A experiência de trabalho pode também apontar esses atributos desejados, na medida que fornece uma base para avaliar a lealdade a companhia, as relações interpessoais, a habilidade de resolver problemas e o potencial de liderança. A educação não-formal pode ou não ser um indicador, dependendo do tipo de programa, do conteúdo do currículo, da duração e, sem dúvida, do prestígio do patrocinador.

O segundo estudo sobre o avanço ocupacional de trabalhadores contratados investigou uma amostra (n=163) tirada de uma única grande empresa.<sup>18</sup> Os resultados foram muito semelhantes aos que acabamos de apresentar, especialmente aqueles referentes aos operários manuais de nível mais baixo. A experiência de trabalho na área do emprego atual e o número de cursos não formais



concluídos tinham quase o mesmo efeito sobre os salários, enquanto que o impacto de educação formal era menos expressivo. Os cursos feitos dentro da firma novamente contribuíram mais que os cursos feitos fora da firma, e os cursos relacionados ao trabalho do operário eram mais válidos economicamente para o participante do que os cursos não relacionados. Além do mais, esse estudo revelou que os cursos feitos antes de entrar na firma atual não tinham qualquer efeito. O investigador observou, em primeira mão, muitas das atividades promovidas pela empresa e confirmou que tais cursos eram, na verdade, de conteúdo limitado, fragmentado e altamente específico, com o propósito de ensinar ao operário uma tarefa designada (ou um conjunto de tarefas) dentro do trabalho que ele já estava executando. O treinamento, segundo o estudo, era dado com a finalidade de promover a produtividade, e não a oportunidade de mobilidade. Assim como no levantamento feito no primeiro estudo sobre avanço ocupacional, essa segunda investigação também descobriu que o efeito da educação formal sobre os salários e o nível de emprego era maior nas posições mais altas e de influência. Obviamente, na medida que a natureza e o papel do emprego mudam em relação as necessidades econômicas e sociais da empresa, os efeitos ocupacionais de tipos alternativos de educação mudam também.

#### CONCLUSÃO

Os resultados apresentados acima indicam a complexidade da relação entre a educação formal, não-formal e informal de um lado e as oportunidades no mercado de trabalho do outro. Embora os estudos visados tratassem de uma população restrita em um único contexto sócio-econômico, parece que esta complexidade é uma feição generalizada da ligação entre educação e a estrutura ocupacional. Por exemplo, o achado que os efeitos de formas distintas de educação são diferentes para o processo de aquisição de emprego do que para avanço na hierarquia ocupacional aplica-se, provavelmente, a qualquer empresa burocrática de base capitalista em todo o mundo. O mesmo pode ser considerado em relação a descoberta de que o impacto de alternativas educacionais vai

variar de acordo com o nível em que o trabalhador ocupa na estrutura da firma.

A generabilidade presumida desses resultados baseia-se tanto na existência de evidência empírica de uma variedade de fontes,<sup>19</sup> quanto no fato de que nossos achados da Bahia são coerentes com um quadro teórico já existente o qual explica as relações entre educação e o mercado de trabalho. É importante reconhecer, nesse aspecto, que essa perspectiva, em sua íntegra, é relativamente nova e não serviu como fundamentação inicial da linha de pesquisa por nós desenvolvida. Nossa orientação teórica original se baseou na Teoria do Capital Humano, a qual, como foi mencionado na introdução desse artigo, estipula que as habilidades e os conhecimentos de uma pessoa constituem uma forma de capital uma vez que tais qualidades aumentam sua produtividade, rendendo-lhe benefícios econômicos. Essa indica, portanto, que existe uma ligação nítida entre educação - seja formal, não-formal ou informal - e realização ocupacional, tanto na contratação como na promoção. Nesses dois últimos casos, as vantagens são derivadas da produtividade e por sua vez esta é uma função de aprendizagem, dentro e fora da escola. Entretanto, apesar da lógica interna desse ponto de vista, essa mesma teoria não consegue explicar alguns de nossos resultados. Em primeiro lugar, se a realização ocupacional é uma função de habilidades produtivas, a aquisição de emprego não deveria ser influenciada por cursos não-formais sem uma relação com o emprego procurado e, as experiências de trabalho deveriam ter mais impacto que a idade. Em segundo lugar, a Teoria do Capital Humano prediz a mensuração da educação formal de forma linear e, no entanto, em nosso trabalho, esse fator só teve impacto quando representado por uma medida bifurcada. Terceiro, essa perspectiva não fornece uma explicação para a importância no mercado de trabalho em se tratando de características tais como aparência, raça, tamanho do local de nascimento e recomendação. Como mostramos acima, em nossa análise, por parte dos empregadores existe uma valorização de traços de personalidade e padrões de comportamento os quais não são considerados pela Teoria do Capital Humano como sendo cruciais para o



processo de produção.

Em consequência dessas incoerências, houve por parte da equipe de pesquisa um exame de teorias alternativas, muitas das quais sumarizadas em outra publicação deste autor<sup>20</sup>. Dessas outras perspectivas, aquela que, em nossa opinião, melhor explica os resultados acima apresentados é a Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho, elaborada por Doerenger & Piori, Carnoy, e Edwards, Reich & Gordan, entre outros.<sup>21</sup> Essa abordagem adota uma concepção do sistema econômico capitalista que é fundamentalmente diferente do que aquela aceita pela Teoria do Capital Humano. Esta última, por exemplo, supõe que o mercado de trabalho numa sociedade capitalista é essencialmente homogêneo, ele tende para o estado de equilíbrio, e todos os participantes, tanto empregadores como empregados, se beneficiam ao mesmo tempo. A perspectiva de segmentação, por outro lado, reconhece o mercado de trabalho como sendo uma arena onde o empregador e o empregado entram em conflito. Assim, o mercado é caracterizado mais por antagonismos do que por harmonia, é o comportamento dos participantes e mais influenciado por interesses de classe, do que da racionalidade econômica.

Nesse contexto, as firmas privadas tentam assegurar seus lucros através de dois processos básicos: produção e reprodução. Para a produção (isto é faturamento), as firmas exigem trabalhadores que são tecnicamente competentes e que possuam traços de personalidade e de comportamento compatíveis com a aplicação efetiva dessa competência. Desse modo, as recompensas ao trabalhador estão ligadas não somente as habilidades técnicas mas também a tais atributos como pontualidade, motivação, cooperação, aplicação das regras e respeito a autoridade. Para a reprodução (isto é, sobrevivência da firma dentro de um contexto de conflito de classe), a personalidade e o comportamento do trabalhador são novamente importantes. A lealdade a ideologia da empresa e a pronta aceitação da sua estrutura e dinâmica são necessárias a fim de minimizar ameaças a sobrevivência da empresa. Os segmentos dentro da empresa que separam trabalhadores em hierarquias distintas e que também criam divisões entre aqueles que tem autoridade e aqueles que não a tem,

contribuem para a reprodução, uma vez que eles abrandam conflitos decorrentes da organização dos trabalhadores e da consciência de classe.

Dessa maneira, as firmas criam mercados de trabalho internos, nos quais elas recrutam trabalhadores para posições mais baixas sendo esses promovidos posteriormente. Por isso, quando contratam, elas procuram candidatos que são treinados facilmente e, conseqüentemente, dão prioridade a aqueles com evidência de aprendizagem geral (alfabetização, habilidades de raciocínio etc.) e socialização "adequada". Uma quantidade mínima (mas não demais) de educação formal é desejada, como também as experiências de educação não-formal que enfatizam conteúdos gerais. A experiência de trabalho anterior, recomendação e mesmo o lugar de nascimento são outros indicadores potenciais das características procuradas. Uma vez contratado, contudo, o trabalhador deve produzir, e desse modo o avanço no emprego, pelo menos inicialmente, é baseado principalmente na habilidade técnica do trabalhador. Esse nível de habilidade, em troca, é um produto de treinamento, tanto estruturado (isto é, cursos dentro da firma) quanto não estruturado (isto é, orientação informal no emprego). A educação formal e educação não-formal fora da firma somente são valorizadas na medida em que proporcionam uma base para a aprendizagem efetiva e comportamento apropriado dentro da firma.

Por outro lado, quando o trabalhador muda para uma posição mais elevada na qual pode exercer autoridade, as habilidades gerais e a socialização que conduzem a liderança devem ter prioridade crescente. Isso quer dizer, mais uma vez, que a educação formal (dentro de limites específicos) e as experiências "gerais" de educação não-formal, exercem, dentro desse substrato, um efeito ocupacional significativo.

Até aqui, nossa discussão teve a intenção de esclarecer as duas controvérsias apresentadas no início deste artigo. Em primeiro lugar, procuramos mostrar, em um determinado contexto sócio-econômico efeitos relativos de tipos alternativos de educação (formal, não-formal e informal) em relação a dois indicadores de realização ocupacional (aquisição de emprego e avanço na hierarquia da empresa). Em segundo lugar, tentamos

explicar através dos conceitos de produção e reprodução da Teoria da Segmentação a razão pela qual a educação, nas suas várias formas, produz um impacto no mercado de trabalho. Evidentemente, nossos resultados são apenas sugestivos e não conclusivos quanto as duas controvérsias. Dessa maneira, recomendamos que se faça muito mais pesquisas sobre o presente assunto. Nos estudos futuros deve-se dar atenção a especificação mais precisa tanto dos conteúdos relevantes dos programas educacionais como das percepções/opiniões dos empregadores e empregados no que diz respeito a relação educação/trabalho. Também, deve-se examinar contextos diferentes, permitindo assim comparações que indiquem quais resultados são generalizáveis e quais não os são. É necessário que no desenvolvimento dessas pesquisas, haja uma complementação da análise quantitativa com abordagem qualitativas as quais permitirão um maior aprofundamento dos processos e das relações em foco.

Apesar desta necessidade de um maior número de pesquisas, no entanto, parece razoável concluir que os formuladores das políticas educacionais querendo estreitar os laços entre a educação e o mundo do trabalho, não devem tentar substituir a educação formal pelo treinamento profissional, uma vez que esta primeira é de suma importância tanto para adquirir um emprego como para avançar até posições mais elevadas. De preferência, eles devem procurar oferecer um ensino para todos, em que a ênfase seja dada a um aprendizado básico e generalizável. Tal aprendizado deve constar de conteúdo concretos no domínio da alfabetização e matemática, e, também, de habilidades mais abstratas pertinentes aos processos de raciocínio, análise e soluções de problemas. Uma instrução desenvolvida dessa forma pode fornecer subsídios ao trabalhador a fim de que sua participação no mercado de trabalho seja efetiva e construtiva.

#### NOTAS

1. Veja, por exemplo, Blau & Duncan, 1967, Castro, 1970;  
Harbinson & Myers, 1965.
2. Para maiores detalhes, veja Becker, 1964; Schultz,

- 1961.
3. Veja Averch, 1972; Coombs, 1968, Jencks, 1972.
4. Veja, por exemplo, Bourdieu & Passeron, 1970, Collins, 1971.
5. Veja Brembeck & Thompson, 1973; Coombs & Ahmed, 1974;  
La Belle, 1976, Paulston, 1972.
6. Veja Blaug, 1973, Verhine, 1982.
7. Simões, 1978
8. Ibid.
9. Bahia, 1978.
10. Ibid.
11. Brasil, 1985.
12. Veja Verhine, 1981 & Lehmann, 1980; 1982; 1983;  
Lehmann & Verhine, 1982a; 1982b; 1988;  
Cunha, 1979,  
Kraychete, 1987; Menezes, 1987.
13. Verhine & Lehmann, 1980; 1982; 1983;  
Lehmann &  
Verhine, 1982a; 1982b; 1986; 1988.
14. Veja, especialmente, Berg, 1970; Castro & Souza, 1974.
15. Veja Castro & Souza, 1974; Castro, 1975.
16. Menezes, 1987.
17. Cunha, 1979; Verhine, 1981.
18. Kraychete, 1987.
19. Veja, por exemplo, Carnoy, 1980; Verhine, 1982.
20. Verhine, 1982.
21. Veja, por exemplo, Carnoy, 1980; Doeringer & Piori, 1972; Edwards, Reich & Gordon, 1975; Velloso, 1975.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVERCH, H.A. et al. How effective is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings. Santa Mônica, BA: The Rand Corporation, 1972.
- BAHIA, Secretaria de Trabalho e Bem Estar Social. Estudos Emprego e Renda na Bahia Salvador, 1978.
- BECKER, G.S. Human Capital New York: National Bureau of Economic Research, 1964.
- BERG, I. Education and Jobs New York: Praeger, 1970.

- BLAU, P. & DUNCAN. O. D. The American Occupational Structure New York: John Wiley, 1967.
- BLAUG, M. "The Correlation Between Education and Earnings: What Does It Signify? Higher Education. 1 (1), Fev. 1972: 53 - 76.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. La Reproduction Paris: Les Editions de Minuit, 1970.
- BOWLES, S. "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor" : Review of Radical Political Economics. 3 (4), 1971: 28 - 37.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Articulação de Estudos e Planejamento Indicadores Educacionais 1982: 83 Brasília, 1985.
- BREMBECK, C.S. & THOMPSON T. J. New Strategies for Educational Development Lexington, Mass: D. C. Heath, 1973.
- CARNOY, M. " Rates of Return to Schooling in Latin America" , Journal of Human Resources II: 1967: 359 - 374.
- CARNOY, M. " Segmented Labor Markets" in UNESCO (ed) Education Work and Employment Vol. II. Paris: Internacional Institute for Educational Planning, 1980.
- CASTRO, C. M. " Academic Education versus Technical Education Which Is More General" in T. J. LaBelle (ed) Educational Alternatives in Latin America Los Angeles, UNCLA Latin American Center, 1975: 434 - 461.
- CASTRO, C. M & SOUZA, A. M. Mão de Obra Industrial no Brasil Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1974.
- COLLINS, R. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" . American Sociological Review, 36, dez, 1971: 1002 - 1019.
- COOMBS, P. H. The World Educational Crises. New York: Oxford University Press, 1968.
- COOMBS P. H. & Ahmed. M. Attacking Rural Poverty: Nonformal Education Can Help. Raltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.
- CUNHA, S.A. Os Cursos do SENAI e a Realização Ocupacional. Tese de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 1979.
- DOERINGER, P. & PIORI, M. Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington, MA: Heath, 1975.
- EDWARDS, R., REICH, M. e GORDON, D. (eds) Labor Market Segmentation. Lexington, MA: D.C. Heath, 1972.
- HARBINSON, F. H. & MYERS. C. A. Education, Manpower and Economic Growth. New York: McGraw Hill, 1964.
- JENCKS, C. et al. Inequality: A Reassessment of Effect of Family and Schooling in América New York: Basic Books, 1972.
- KRAYCHETE, D. Educação e Mercado de Trabalho: Um Estudo sobre a Relação entre Experiência Educacional e Sucesso Ocupacional. Tese de Mestrado, Universidade Federal da Bahia.
- LEHNANN, R. H. & VERHINE, R. E. ' Contributions of Formal and Nonformal Education to the Obtainment of Skilled Industrial Employment in Northeastern Brazil.

## Isaias Alves: Um Depoimento

*Remy de Souza\**

Aceito gostosamente o convite de meu fraterno amigo, o Prof. Edivaldo Boaventura, para participar de uma poliantéia, por ele orquestrada, em louvor ao mestre Isaias Alves de Almeida, cujo primeiro centenário de nascimento a Bahia comemora festivamente este ano.

Será um preito de gratidão e justiça a uma das figuras máximas da educação de nossa terra.

De propósito fujo ao tom panegírico (todos os mortos viram bonzinhos.) pois, só tem medo da verdade quem não tem a consciência limpa. Isaias não precisa de retórica, de fingimento nem de canonização póstuma já que, mesmo computadas as inevitáveis falhas e limitações humanas, seu saldo de educador é eminentemente positivo. Sua obra duradoura fala sozinha por ele.

De certo, ainda não se fez o estudo completo dela e da personalidade do autor. É coisa que pede tempo e equipe pluridisciplinar, visto que, além de haver sido um homem complexo, ele deixou larga bibliografia e muitas realizações, somando ação e reflexão ao longo de sua fecunda carreira de educador.

Estou certo de que esse balanço geral e definitivo aparecerá em breve, já que não faltam na Bahia discípulos seus eméritos, com envergadura para levar a cabo tal empreendimento, que só demanda tempo e trabalho para vasta pesquisa já que material não falta.

Este artigo pretende ser apenas o depoimento pessoal de um ex-aluno, grato

admirador do mestre. Não louvação nem crítica, tão só um testemunho individual e sincero sobre o homem e o professor, com respeito mas sem fingimentos.

Isaias Alves fora amigo de meu pai. Disse-me ele um dia haver recebido de Epiphânio Fernandes de Souza uma carta da Europa, escrita em uma nota de dez mil marcos, para atestar a desvalorização da moeda

alemã de então. Não sei se a família ainda guarda essa curiosidade.

A amizade do pai passou naturalmente para o filho. Quando ingressei, em 1951, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por ele criada, foi no último ano antes da sua incorporação à Universidade Federal da Bahia. Nela o mestre Isaias, como diretor, tinha uma presença plena: levava para lá a sua biblioteca pessoal, que depois doou à instituição, sua filha dileta, e nela ficava o dia todo estudando e dirigindo, ensinando pela palavra e pelo exemplo. Em 1951, fui eleito presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade, o que me aproximou ainda mais do Diretor. Nosso relacionamento sempre foi o melhor possível, graças a sua maturidade. Ele nunca procurou me enganar. Duas vezes, por exemplo, lhe levei queixas justas de meus colegas contra determinados professores. Ele não as negou, até as reconheceu e contornou-as habilmente, mantendo assim a autoridade sem quebra da justiça.

Todos os que com ele conviveram sabem que não era um homem de natureza fácil e dócil. Seu prognatismo atestava um agressivo nato.

A propósito registro aqui, a bem da verdade uma injustiça do velho Isaias, das poucas, aliás, que lhe conheço: a de haver mandado fechar arbitrariamente o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, da grande educadora Anfrísia Santiago. Vivia-se a era

---

\*Professor de Filosofia da Universidade Federal da Bahia.



prepotente do Estado Novo e, não sei bem porque motivos, ele se desentendeu com ela. D. Anfrísia anos depois me revelou que até o Arcebispo Primaz, D. Augusto Álvaro da Silva, entrou na jogada pedindo-lhe a humildade de ceder ante a autoridade. Ela, com a dignidade e firmeza que todos lhe conhecemos e admiramos, preferiu quebrar a ceder, mesmo sob pressão arquiepiscopal (ela, tão católica). De fato, duro com duro não dá bom muro. Confessou-me ela que, nesse período difícil de sua vida, dedicou-se à pesquisa da vida e obra de Castro Alves, trabalho que mais tarde ofereceu a seu grande amigo Pedro Calmon como subsídio para a bela história de Castro Alves do insigne historiador. Nessa fase triste ela chegou mesmo a escrever contos, infelizmente não publicados até o momento.

Anos depois, com a restauração democrática, D. Anfrísia reabriu seu benemérito educandário, e Isaías lembrou-se de convidá-la para participar da primeira equipe de professores da Faculdade que pretendia criar. Entendo que esse convites foi um reconhecimento do seu erro e de certo modo uma reparação. O fato é que D. Anfrísia recusou dignamente o convite reiteradas vezes feito. Dois bicudos não se beijam.

Parafraseando Benedetto Croce sobre Hegel, caberia de agora em diante se determinar o que está vivo e o que está morto na obra de Isaías.

Na sua larga produção literária, que o levou merecimento à Academia de Letras da Bahia, ele deixou obras de circunstâncias e obras mais elaboradas. Os discursos laudatórios ao regime de Vargas, incluindo o culto à personalidade do ditador, passaram totalmente de moda. Tenho para mim, e isso merece ser investigado, que ele sonhou em ser o mentor pedagógico do Estado Novo. Lembro-me de certa feita ele me haver falado em péssimos termos do Secretário do Estado norte-americano Stetinius, se não me falha a memória, que viera ao Brasil pressionar Getúlio para a abertura de seu regime já que a vitória da democracia na Europa era incompatível com os regimes fortes e de exceção da sulamérica. A ação de Isaías Alves como membro do Conselho Nacional de Educação ainda precisa ser analisada para comprovação ou não da hipótese de trabalho que aqui levanto.

Em outra oportunidade disse-me ele que seu pensamento educacional estava contido nos sucessivos discursos que pronunciara por ocasião de solenidades acadêmicas de sua Faculdade e que, pelo menos em maioria creio eu, estão publicados nos Anais daquela Escola. Por sinal que ele foi o paraninfo de nossa turma de Filosofia de 1954, quando pronunciou primorosa oração.

Valeria, entre as comemorações de seu centenário uma republicação, compendiando-a com aparato crítico, daquela série de discursos bem elaborados onde a teoria explica e acompanha a prática.

Com isso, se poderia avaliar a distância ou a diferença que vai entre seu pensamento e suas realizações educacionais. Não que houvesse incoerência entre ambos - Isaías era obstinado demais para ser incoerente consigo próprio - mas como estudo comparativo entre a idéia do homem e a realidade da vida, o que ele propõe e Deus dispõe, como diz o ditado. O seu estudo *Vida e Obra do Barão de Macaúbas* é outro livro que está a merecer nova edição do Governo do Estado já que nele autor e assunto são ambos dois marcos da educação baiana e mesmo brasileira.

Igualmente merece referência seu pioneirismo em questões de testes de inteligência (Binet-Simon-Terman) que adaptou para o Brasil.

Ele foi um refinado apreciador e estudioso de Dante (será que posso empregar a palavra dantólogo a seu respeito?) deixando sobre o mesmo um livro profundo: *Dante, Educador do Milênio*. Lembro-me de que defendia a tese, para mim singular, de que Beatriz não era mulher, mas homem. Não se trata, é evidente, de assacar ao bardo florentino a pecha de homossexual, mas como sabemos que no teatro medieval os papéis femininos eram representados por moços, é possível que a tese curiosa do mestre Isaías tenha algum fundamento.

Seu canto de cisne, *Matas do Sertão de Baixo*, que viu impresso, porém não chegou a lançar pessoalmente, são como sua volta à juventude. Os homens de sua estatura intelectual fazem bem, ao entardecer da vida, em lançar um olhar global sobre o próprio passado, balanço de um destino para lição aos pósteros.

De inédito temos as inúmeras

observações que fez sobre os filhos do ponto de vista psicológico, motor, social, etc... São cadernos e mais cadernos cheios de anotações diárias que precisam ser desbastadas e ordenadas por uma equipe de psicólogos e pedagogos. Um dia ele me disse que as conclusões a que chegara eram idênticas às de um professor estrangeiro, cujo nome não guardei na lembrança, que publicara pesquisa igual com os próprios filhos. Fica aí mais um depoimento para uso dos futuros estudiosos de sua obra. (Recentemente, o Prof. Raymundo Matta me assegurou tratar-se de Piaget.).

Passando da obra escrita à obra de ação, ficou de Isaías, além de sua passagem na então Secretaria de Educação e Saúde, durante a interventoria de seu irmão Landulpho Alves, o Ginásio Ipiranga e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Não posso falar do primeiro, pois não o frequentei.

Sei que teve muita fama à época em que Isaías o dirigiu pessoalmente. Está na hora de se recolher os depoimentos de seus ex-alunos daquela fase.

Posso, sim, falar de sua realização maior e definitiva: a Faculdade de Filosofia, obra pujante que hoje se esgalha frondosa em vários institutos e faculdades (no tempo dele simples cursos de filosofia, pedagogia, biologia, etc...)

Quero aqui registrar o que para mim é a chave de ouro do pensamento educacional de Isaías Alves.

Declarou-me ele um dia com muita veemência: " quando eu fundei a Faculdade de Filosofia não pretendi abrir uma escola normal a mais e, sim, criar na Bahia lares de nível universitário pela educação também das moças" (cito de memória).

Ele executava assim o pensamento de Napoleão para quem a educação do homem começa vinte anos antes do nascimento, pela educação da mãe.

Como efeito, nisso Isaías mudou definitivamente o panorama social da Bahia e aí está a sua obra maior porque duradoura.

Antes dele, a nossa Universidade era apenas profissionalizante e essencialmente masculina. Trazendo para cá o conceito alemão de universidade, ele facultou o acesso da mulher baiana ao nível universitário, o que melhorou consideravelmente a qualidade

intelectual dos lares da nossa terra.

Quantas senhoras de todos os níveis sociais, mesmo sem se haverem profissionalizado, hoje são capazes de dirigir intelectualmente os filhos orientando suas leituras e reflexões, porque cursaram a Faculdade de Isaías. No meu tempo de estudante, diziam alguns com desdém do alunado predominantemente feminino de minha Faculdade: " as meninas de Isaías..." velho preconceito machista, hoje felizmente em declínio. Agora, só homem imbecil quer casar com mulher burra.

Quando assumi a presidência do diretório acadêmico, ele me pediu: - " traga-me a lista de todos os seus colegas: quero em três meses conhecer a todos pelo nome" . Certo é que não dizia isso por dizer. Ele tinha o belo costume de ir sentar-se pela tarde num dos bancos do amplo saguão de entrada da Faculdade e indagar de cada aluno que passasse o seu nome e sua filiação, entabulando por aí uma conversa com o jovem ou a jovem que, das memórias familiares (ele tinha um pendor pela genealogia baiana) descambava para os mais variados assuntos, sempre interessantes e instrutivos. Foi num desses bate-papos informais que ele me emprestou uma edição ilustrada da obra do poeta francês François Villon, tomando o cuidado de me alertar que o lado poético valia mais que o leviano e fescenino. Como sabia educar, o velho Isaías!

Outra grande lição que dele me ficou foi a coragem com que enfrentou a grave doença que o acometeu quando em viagem à Europa.

Voltou em parte paralisado. A primeira vez que o visitei no hospital, chorou copiosamente ao dizer-me:

- Tratam-se como criança! De fato, como devia sofrer, com a dependência dos outros, ele tão enérgico e voluntarioso. Mas a cada nova visita que lhe fazia ele me mandava segurar-lhe a mão direita e começava a movê-la, cada vez com mais firmeza. Mostrava-me depois os cadernos de notas que ia enchendo e comentava:

- Vou reaprender a escrever, agora com a mão esquerda. Hoje, por exemplo, a minha letra está feita a de um menino de cinco anos. Nas visitas seguintes assinalava os avanços, frutos de sua ginástica persistente:

- Minha letra já é de seis, sete anos,

e assim ele media o progresso da própria recuperação.

De certo aqueles cadernos de anotações merecem um peneiramento, pois, estou convencido que há de haver algum ouro naquela ganga para quem for paciente na busca.

Assim foi Isaías, a vida toda: um lutador. Ocupava grau elevado na hierarquia maçônica (acima de Franklin Roosevelt, me confidenciou ele certa feita) e nem por isso hostilizava a Igreja Católica. Foi ele mesmo quem escolheu Santo Antonio de Pádua (ou de Lisboa), doutor da Igreja, como patrono de sua Faculdade nascente. Um ecumênico antes da época, já se vê.

Para concluir e retomando o título de Croce acima parafraseado, a parte morta da sua obra como Secretário do Estado e como escritor, porque meramente circunstancial, é mínima em relação à parte viva: aquela semente que ele lançou nesta boa terra, de que eu e minha mulher, como tantos outros, somos diretamente beneficiados, hoje se esgalha em árvore frondosa que chega até ao interior como Feira, Ilhéus, Itabuna e Conquista.

Justo é, portanto, que, por ocasião de seu primeiro centenário de nascimento, toda a Bahia se junte apredecida para festejar a memória e tecer louvores a um homem que foi útil à sociedade.

## UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR

*José Carlos A. da Silva\**

Foi, ilustres acadêmicos, entre honrado e surpreso que tomei conhecimento da outorga à minha pessoa do título, para 1991, de "EDUCADOR DO ANO".

Compareço, agora, a vosso chamado, para receber gloriosa mercê.

Sou, de logo, gratíssimo a vós, por esta condecoração. mas porquê tão espontânea, quanto subida, homenagem?

Relembro, neste solene momento, no convívio com ilustres educadores baianos, de um diálogo entre um guru e um discípulo, ambos preocupados com a meta de sua religião - o auto domínio para a perfeita integração no cosmo.

Indagando o jovem mestre sobre o que deveria fazer para atingir a perfeição ascética, desse obteve a seguinte resposta:

- concentrar-se.
- mas após isso, quê tentar?
- concentrar-se, respondeu o guru.
- e, após tanta concentração, como agir ainda?
- concentrar-se sempre, concluiu o guia espiritual Hindu.

Esta lembrança, dignos acadêmicos, é para testemunhar-vos o roteiro que procurei dar a minha vida a serviço da educação, que expressaria numa palavra única, mas tão rica em conteúdo e aplicação - **compromisso**!

Em cada instante da vida impende, arrostando os perigos todos, que isso exige o ideal, entregar-se a ele, em constante

engajamento existencial. Então, sempre solidário com as circunstâncias de nossa história, levar avante o que aos outros, e principalmente a mim, votei - o **compromisso**.

Talvez, porque colineei meus esforços na causa educacional movido por uma opção nobre, recebo essa inesquecível homenagem, incentivo maior para reafirmar e robustecer meu **compromisso** de educador.

Foi pensando sempre no **compromisso** vosso, em vida lindamente dedicada à educação, que conseguistes a honrosa cadeira que ocupais nesta preeminente academia de educação da Bahia.

Senhores acadêmicos, cada vez mais a minha crença se fortalece no entendimento segundo o qual só com **compromisso** é que haveremos de construir uma sociedade mais humana, mais edificante e fraterna, em que todos desfrutem do direito da cidadania.

**Compromisso**, que é de cada um e de todos, para reverter a descrença neste momento de tanta perplexidade em que se debatem os povos e as nações, principalmente os terceiro-mundistas.

**Compromisso**, que é de cada um e de todos, na luta em prol dos direitos humanos, tão desrespeitados, e na debelação da crise de valores que assola a humanidade, em particular os de ordem ética.

**Compromisso**, que é de cada um e de todos, para com a educação integral da pessoa humana, a fim de que ela possa, no campo do sentir, pensar e agir, apresentar-se como real valor, capaz de catalisar, pela presença e atuação, sem alterações ou deslizos, o meio ambiente que nos foi reservado e escolhido.

Grato, gratíssimo, pelo diploma que me outorgastes. sempre que os percalços da tarefa ingente do **compromisso** que assumi

---

\*Reitor da Universidade Católica do Salvador.



como educador me dificultarem os passos, olharei para este diploma qual galardão maior, acendalha para que não bruxuleie a chama do compromisso de educador.

Agora, mais esta homenagem que vós, eminentes acadêmicos, resolvestes me conceder de forma tão generosa, agrega-se à prestigiosa missão da minha vida profissional na universidade católica do assim, pessoa vênica, ilustres acadêmicos, para repartir a condecoração com todos aqueles que acreditam na nossa querida UCSAL e contribuíram para o prestígio ora desfrutado, decorrente dos relevantes serviços prestados à educação superior da Bahia nos últimos 30 anos. Dentre eles, a equipe competente e dedicada, a participação co-responsável e compreensiva dos 03 segmentos da comunidade universitária - professores, alunos e servidores, e, finalmente, o apoio permanente e incondicional da liderança maior do grão-chanceler, D. Lucas Moreira Neves. Muito obrigado.

FALA DO PROF. DR. LUIS HENRIQUE DIAS TAVARES  
AO AGRADECER O TÍTULO DE PROFESSOR EMÉRITO DA UFBA

*Dr. Luis Henrique Dias Tavares\**

Este título é maior que a minha sombra. Mas eu o entendo na dimensão da generosidade dos meus colegas do Departamento de História e da Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Sou grato a todos, em particular ao professor Waldir Freitas Oliveira, que o propôs. Também agradeço aos pares do Conselho Universitário, cujos pareceres favoráveis e votos unânimes o permitiram.

Eu o recebo hoje na expectativa da continuidade do trabalho acadêmico - o da produção científica, o da pesquisa, o do ensino e o da extensão universitária - sem o que o diploma de professor emérito não tem o menor sentido.

Esta será uma fala de gratidão. Eu a início com o elogio dos professores do Curso de Geografia e História da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no período de 1948-1951. Vou nominá-los: Antonio de Oliveira Dias, Thales de Azevedo, Carlos Ott, Frederico Edelweiss, Gôdofredo Filho, Mário Barros, João Guimarães, José Calasans, Jorge Calmom, Wanderley Pinho, Alice Costa e Magalhães Neto. Neles encontrei lições, de História Antiga e Medieval, Antropologia Física, Etnologia, Língua Tupí, História da Arte, História Moderna, História Contemporânea, História das Américas, História do Brasil, Psicologia Educacional e Biologia Educacional. Se eu registrar apenas o quanto esses mestres transmitiram dos seus conhecimentos estarei cometendo o erro de não destacar os seus exemplos de correção e dedicação ao ensino; as suas lições de vida e de tolerância intelectual.

\*Professor Emérito da Universidade Federal da Bahia

Quero ser absolutamente claro e direto. Por isso mesmo desejo que a minha homenagem a esses professores seja entendida na extensão de suas qualidades pessoais e intelectuais e igualmente na inteligência das circunstâncias em que foram educados. Acento primeiro que eram professores brasileiros formados em escolas primárias e em ginásio eficientes. Depois, em escolas superiores de nível intelectual. Até mesmo os que não tinham alcançado qualquer Faculdade - os autodidatas por inteiro - tinham conhecido boa escola primária e um bom ginásio; fizeram-se eminentes no que sabiam pelo estudo individual persistente. Comerciante, fazendeiro e exportador de cacau, Frederico Edelweiss ensinava com paixão Língua Tupí, mas a sua dedicação ao estudo e a sua dedicação ao estudo e a sua disciplina intelectual o tornaram profundo conhecedor do século XVI nas terras do pau-brasil. Ele sabia e possuía todas as edições dos cronistas do primeiro período colonial - livros que formaram sua valiosa biblioteca, todos comprados com os seus próprios recursos. Poeta aclamado, Gôdofredo Filho sabia a velha arquitetura da cidade do Salvador e a talha de suas igrejas. Seu talento verbal encantava. Antigo frade franciscano, Carlos Ott fizera exemplar caminhada de conventual a apurado pesquisador da história das igrejas e dos artistas baianos que as enriqueceram com suas pinturas e imagens. Conhecia muito bem os arquivos da Santa Casa, da Câmara Municipal e das Ordens 3. do Carmo e de São Francisco. Chegou a preparar milhares de fichas para o primitivo Centro de Estudos Baianos e o SPHAN. Suas aulas de Etnologia faziam o estilo da erudição germânica apimentada com a ingenuidade de antigo frade. Muitas de suas descrições etnológicas deliciavam minhas duas colegas no Curso: Celeste Cardoso e Schulames

Derbarindiner.

De outra parte, conquanto auto-didatas em História, Antonino de Oliveira Dias, Mário Barros, João Guimarães, Wanderley Pinho, Jorge Calmon e José Calasans, possuíam o benefício do diploma jurídico obtido em Faculdade de Direito de nível intelectual e político. Thales de Azevedo e Magalhães Neto vinham do humanismo da Faculdade de Medicina. Dona Alice chegava da primeira turma da Faculdade de Filosofia.

Wanderley Pinto jamais ministrara aula antes de chegar à catedra de História do Brasil. Mas o seu vasto conhecimento da história social e política do 2º Império fazia de suas aulas palestras informais que valiam permanentes desafios. Ele sempre colocava em dúvida as conclusões históricas oficiais e convidava os seus alunos para os arquivos. Era então (1949, 1950) Prefeito da cidade do Salvador e historiador reconhecido nacionalmente por causa dos seus livros: *Salões e Damas do 2º Império* e *História de um engenho do recôncavo*. Mas antes do mais ele possuía a elegância da simplicidade. Foi o orientador de minha tese para livre-docência e doutorado e jamais fez a menor observação restritiva às versões que lhe apresentei durante cinco anos. Dizia-me: "O senhor pode fazer melhor". Mas em seguida apresentava questões e sugestões que significavam a crítica de um intelectual educado. Por fim, escolheu-me para sucedê-lo na cadeira de História do Brasil e quando do meu concurso deu-me o roteiro da severa arguição que me faria se participasse da banca examinadora.

O mestre Thales de Azevedo esteve conosco muito rapidamente. Já se conduzia com a correção e a inquietação intelectual que está na sua notável obra e que ele mantém de maneira exemplar e quase única nessa Bahia de contados homens de pensamento.

Abro aqui uma clareira especial para falar do mestre José Calasans Brandão da Silva. Todos os meus professores do período de 1948 a 1951 foram grandes professores. Mas o mestre Calasans tinha a singularidade de ser completamente professor. Ele amava a sala de aula chegar na hora certa, dirigir-se aos alunos com sua voz firme, não obstante amigável e cordial; colocar o tema da aula no quadro negro e desenvolvê-lo com inteligência, segurança, naturalidade e encanto - tudo isso ele executava com evidente prazer. Por isso

mesmo, conquanto seja autor de livros pioneiros e hoje clássicos, além do mais conhecedor das origens do famoso livro de Euclides da Cunha, *Os Sertões*; dos episódios da guerra de Canudos e da vida de Antonio Conselheiro; estar na sala de aula é que o realizava.

Cobram-lhe hoje ainda não ter publicado os livros definitivos sobre *Os Sertões* e a guerra de Canudos - os livros para os quais se preparou ao longo de quase 60 anos - mas não será difícil mostrar que a escrever esses livros o mestre preferiu dar aulas. E em verdade já os publicou concedendo-os generosamente a quantos o procuraram em busca de informações. O seu enorme saber ele o ofertou e ainda o oferta. Faço, pois, da entrega desse diploma de professor emérito a minha gratidão ao mestre Calasans, amigo, irmão mais velho.

É possível que indaguem agora por que se encontrava no Curso de História da Faculdade de Filosofia o jornalista e militante comunista que eu era naquele então. Vou contar.

Eu sou um brasileiro da geração de 1946. Eis o que isso significa: todos os que nascemos pouco antes de 1930 fomos vítimas da trapaça que as oligarquias brasileiras desdobraram de 3 a 24 de Outubro daquele ano. Por conseguinte, vítimas igualmente do Estado Novo. Com efeito, enquanto 1930 serviu para rearrumar os privilégios das oligarquias, o Estado Novo de Vargas, Dutra e Góes Monteiro foi novo arranjo oligárquico, mas ampliou os níveis e as formas de corromper e de exercer a corrupção. Instalou a repressão policial sistemática. Estabeleceu a censura. Quebrou as aspirações nacionais de democracia, pão e terra. Deteve a renovação educacional iniciada na segunda metade dos anos vinte com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Por tudo isso a minha geração teve que ser política, de tal modo que muitos de nós tivemos uma juventude religiosa conventual. Eu próprio comecei a minha militância aos 17 anos. Em janeiro de 1945 já estava na primeira redação do jornal *O Momento*, semanário orientado pelo Partido Comunista. Dessa forma, jornalista e militante político, fiz Vestibular para o Curso de Geografia e História alguns dias após o episódio de março de 1948 na praça da Sé, no qual a polícia política matou o bancário Luís Garcia e

Henrique de Lima Santos e eu fomos presos com dezenas de estudantes e trabalhadores. Por ter sido na ocasião identificado como reporter de *O Momento*, fui espancado no interior da Secretaria de Segurança Pública. No dia da primeira prova do Vestibular eu ainda sentia os efeitos das pancadas que recebi.

Não escondo: fui estudante faltoso no curso noturno do Colégio Estadual da Bahia. Mas tive um grande professor de História, Júlio Adolfo Olímpio, homem tímido, extremamente modesto. Suas aulas eram inovadoras e instigantes, conforme testemunhou o saudoso Machado Neto. Estou certo que a sua influência levou-me ao estudo da História. Contudo, inscrevi-me no Vestibular por causa da querida colega Schulames Derbarindiner, então noiva do meu amigo e companheiro Boris Tabacof, com quem ela se casou e formou família. Encontrei-a por acaso a caminho da Faculdade de Filosofia e a acompanhei na inscrição ao Vestibular para o curso de Geografia e História. Depois de aprovados, tivemos uma colega exemplar em nossa querida amiga Celeste Cardoso Amaral, hoje professora aposentada.

Eu seria então aquilo que o meu primo Nestor Duarte chamava de "ignorantezinho". Ou seja: alguém que não possuía conhecimentos sistematizados. De outra parte, era um leitor compulsivo, resultado da orientação do meu tio Paulo Dias Tavares, admirável auto-didata que soube vencer as limitações de sua condição de paraplégico e dominar duas línguas estrangeiras e conhecer muito bem a literatura brasileira. Não por acaso é o autor do *Criaturas de Jorge Amado*, o primeiro dicionário de personagens de romance que se publicou no Brasil.

Além de leitor constante, minha condição de jornalista e militante do Partido Comunista representavam um curso de vida. O que então aprendi não se apagou. Mas no decurso dos meus quatro anos de estudante universitário eu vivi o meu último período de militância política. Por fim, em junho de 1952 afastei-me inteiramente do Partido Comunista e deixei o jornal *O Momento*. Estava decidido a ser professor e não desejava manter qualquer compromisso partidário. No entanto, quando prestei concurso para o Ensino Médio do Estado, um dos componentes da Banca examinadora propôs aos demais a

reprovação do "comunista" Luís Henrique Dias Tavares - no que encontrou a oposição e o protesto do professor João Guimarães. Em outras duas ocasiões voltei a ser preso e acusado de uma militância que só existiu dos meus 17 aos 25 anos de idade.

Apresento agora a minha gratidão aos alunos. Foi com eles que aprendi na prática da sala de aula. Com os meus alunos do Colégio Estadual da Bahia e com os meus alunos do Curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na impossibilidade de listar a uns e outros, porque centenas de rapazes e moças aos quais acompanhei nas suas inquietações e até a alguns nos seus problemas pessoais - peço licença para simbolizá-los na turma do Curso de Geografia e História no período de 1960 a 1963. Encontraram-se nela o jovem médico Paulo Fernando de Moraes Farias, Pedro Agostinho da Silva, Marlí Geralda Teixeira, Selma Fraga Costa, Maria Antonieta de Aguiar Nunes, Lúcia Gaspar Ruas e Silene Sambrano. Não sei se tenho realmente o direito de considerá-los como meus alunos, visto que hoje são doutores professores, mestres nas linhas de estudo que escolheram. Pedro, atropólogo; Marlí, historiadora dos cristãos reformados no Brasil; Selma, dedicada professora de História da Arte; Antonieta, inquieta e questionadora dos estudos da História; Lúcia, editora que se fez em Lisboa; Silene, especialista nos episódios da esquadra de Pedro Álvaro Cabral. Paulo Fernando é professor da Universidade de Birmingham e reconhecido mestre da História da África islâmica. Trinta e nove anos de amizade e respeito intelectual ligam-me a Paulo Fernando, intelectual brasileiro de valor, no entanto afastado do Brasil pelas circunstâncias de 1964 e por causa das denúncias de três antigos inimigos do seu ilustre avô, o latinista Gelásio de Abreu Farias.

Não há professor sem aluno. Professor há quarenta anos, estou aqui para uma aula. Chamei-a de fala de gratidão. Ela o é. Mas é igualmente como se o jovem que eu fui aos 17 anos chegasse à minha voz e às minhas mãos. O tempo passa sobre o corpo humano e o modifica. Mas não é suficiente para mudar pensamentos e sentimentos.



## PRESENÇA DE ADROALDO

*Barbara V. de Carvalho*

O nosso encontro, hoje, tem um significado muito especial: homenagear a memória de um homem que, durante sua vida simples e despretenciosa, construiu um monumento de grandeza espiritual, com trabalho e amor, instrumentos com que enriqueceu sua existência, cuja fortuna foi o exemplo que deixou e que o faz sempre presente. Adroaldo Ribeiro Costa era uma presença marcante e inconfundível, por sua extraordinária capacidade de comunicação, por sua palavra fluente e brilhante, por sua inteligência lúcida. Onde quer que ele tivesse atuado, jamais seria esquecido.

Conheci Adroaldo, nos idos de 48, quando fomos designados para o novo Ginásio que se abria naquele ano, o qual costumávamos chamar de Ginásio do Bogari: na época, Ginásio Estadual de Itapagipe; hoje, o Colégio Estadual "João Florêncio Gomes". Para lá fomos designados, Adroaldo, como Diretor, e um grupo de jovens Professores, que logo se identificaram com o seu Diretor e deram asas aos seus sonhos de educadores: o Ginásio do Bogari inauguraria, então, uma nova mentalidade no ensino da Bahia e seria um marco na história do ensino baiano... Essa era a proposta daquele grupo de visionários. O jovem Diretor, idealista e talentoso, inflamava aquele grupo de Professores jovens, e o entusiasmo ardia como uma tocha... Ensinar no Ginásio do Bogari, mais do que transmitir conhecimentos, era educar, conscientizar, dentro de uma filosofia cujo princípio ético era o respeito à pessoa humana e, conseqüentemente, a liberdade consciente. Todos, Professor ou aluno, deviam ter os seus direitos respeitados e assegurados. Nada de sanções ou prêmios arbitrários ou complacentes. Os direitos e os deveres eram igualmente computados, e os jovens exercitavam a igualdade e a justiça: a Escola perfeita, em que se instrui e educa,

se prepara e forma. Essa era a Escola com que sonhávamos, esse seria o Ginásio do Bogari... Não faz muito, conversando com Iramaia, que também fez parte daquele grupo, lembramos de um episódio que exemplifica toda essa teoria que norteava a filosofia de Adroaldo, como educador: houve um mal-entendido, em classe, entre uma aluna e uma Professora; a Professora, irritada, xingou a aluna, e esta, por sua vez, devolveu à Professora a ofensa, dizendo-lhe que era ela. A Professora levou o fato

ao Diretor, exigindo a suspensão da aluna. Devidamente apurada a querela, Adroaldo disse à Professora que suspenderia a aluna, desde que a suspendesse também pelos mesmos dias; sem considerar que ela mereceria suspensão maior, por ter xingado uma aluna, com o agravante de ser uma educadora. No Ginásio do Bogari, cada um deveria dar o melhor de si, para realizar o melhor para o aluno. Nossas reuniões eram feitas aos domingos, pela manhã, para não suprimir horas de aulas dos dias úteis. E lá estávamos, todos, ao calor do entusiasmo, vivendo a Escola, discutindo e procurando resolver os possíveis problemas dos alunos, que conhecíamos um por um, nome por nome, e até os das famílias, quando os problemas se relacionavam com os aspectos sociológicos e psicológicos da educação, visando ao interesse do educando na comunidade... Assim era o Ginásio do Bogari, nos fins da década de 40: um celeiro de idealistas, conduzidos pelo espírito invulgar de Adroaldo Ribeiro Costa. Sonhávamos juntos, embalados pelas palavras candentes de seu Diretor e pelo seu extraordinário carisma.

Falar no que Adroaldo fez, no que realizou, no que ele representou, entre nós, mormente para a criança e para o jovem, é quase repetitivo. Quem não conheceu, na Bahia, Adroaldo Ribeiro Costa? O cronista lúcido e perspicaz, que nos presenteou com

páginas antológicas, e sempre procurou veicular, com inteligência e sutileza, mensagens oportunas e necessárias que, graças à linguagem que manipulava com clareza e correção (porque só os que conhecem a língua podem manipulá-la com clareza) e à simplicidade e fluência de seu estilo, eram mensagens avidamente absorvidas pelo povo, estabelecendo, não raro, um proveitoso diálogo entre o cronista e o leitor. Desse seu jornalismo, digamos, psicológico, temos um exemplo pouco antes de seu desaparecimento, com o "Clube do Soneto" ... Nesta desenfreada crise de violência física e moral em que vivemos, ele começou a explorar a poesia, conseguindo interessar seus leitores e acenando com um novo rumo para suas atenções.

Falar sobre Adroaldo é tema amplo, de caráter objetivo, horizontal, que está fora da cogitação deste discurso.

Falar de Adroaldo é tema rico, que busca a dimensão subjetiva, vertical, o ser privilegiado que nele se afirmou. O homem interior é sempre novo, por sua versatilidade. E esta era uma característica de Adroaldo: a versatilidade de sua inteligência e de seu espírito, que lhe permitia uma personalidade rica, dona de uma ironia inteligente, tecida com habilidade e graça.

Os grandes homens têm muito em comum, apesar das proporções de sua grandeza. Não importa que o seu brilho seja de primeira ou de segunda grandeza: todas as estrelas brilham: importa que ele seja uma centelha, que ilumine, onde quer que esteja. Assim foi Adroaldo: um espírito tão cintilante, uma figura tão insinuante e de tal eleição, que eu, por conhecê-lo como o conheci, ousaria defini-lo com as mesmas palavras com que Will Durant definiu Platão, porque Adroaldo, com sua presença carismática, se fez amar por todos que o conheceram, além das crianças, sobre as quais ele exercia um verdadeiro fascínio. E nós amamos Adroaldo porque foi, também, "um homem amoroso da ebridade dialética, apaixonado pesquisador da ilusória realidade oculta dentro das idéias e das coisas; amamos Adroaldo pela sua energia, pelo nomadismo da sua imaginação, pela alegria que ele encontrava na aventureira complexidade da vida; amamos Adroaldo porque se mostrou vivo em todos os instantes da

existência e nunca cessou de crescer" ... Cresceu, principalmente, ensinando a crescer, cresceu com as crianças, que eram a sua inspiração mais eloquente, para as quais aperfeiçoava com paixão a sua arte, criava e realizava, perseguindo o melhor e o mais belo de que era capaz a sua sensibilidade, como nos confessa em seu "Igarapé": "Ora, precisava de música para a opereta. Cogitei, a princípio, de dar a incumbência a um maestro, Mas desisti. Receoso de que sobrasse técnica e faltasse sentimento. Fui pedir ajuda aos passarinhos. (...) E dei para ouvir os cantos dos passarinhos, para imaginar que tinha cada um, bem viva, uma alma diferente. E ouvindo-os e interpretando-os, auto-sugestionando-me com o pensamento de mostrar coisas alegres, interessantes, leves, a Narizinho, em sua viagem às Águas Claras, compus as músicas" ... Nesta confissão está a prova de que a criança foi a sua inspiração maior, a sua musa constante. Também como Sócrates, ele perambulou com seus pequenos discípulos, em busca de espaço, para ensiná-los a ser: o que o consagrou como educador. Não exigia condições especiais nem dependia delas para se comunicar com as suas crianças; bastavam-lhe elas, e, evidentemente, o espaço que as contivesse... Ele não viveria sem a sua platéia, sem a vibração e o alvoroço afetivo desses receptores e decodificadores de suas mensagens. A necessidade de dinamizar os valores culturais e de transmitir conhecimentos às crianças, em Adroaldo, era um imperativo que se traduzia por uma irreprimível capacidade de doação. E a prova mais eloquente desta assertiva é a extraordinária obra que realizou com a HORA DA CRIANÇA, incomparável no gênero e na caminhada quase inglória, mas vitoriosa, porque ele a fez vitoriosa. É inacreditável que uma obra de tal valor educativo e cultural tenha permanecido, durante 40 anos, apenas onde começou! Contudo, isso não impediu que ela crescesse em seus valores espirituais e culturais, riqueza maior do seu criador, a que ele associava as lutas e os desencantos, que não deixam de ser lições de vida. Como educador autêntico, jamais subestimou a mais simples forma de aprendizado. Não raro, abeberou-se na sabedoria das crianças e muito aprendeu com os seus pequenos discípulos, talvez com eles tivesse aprendido as mais belas lições,

lembrando, assim, as palavras de um escritor italiano de crianças, Vamba, em seu Ciondolino: "Penso, crianças, fazer-vos ver muitas coisas grandes nos seres pequenos... Mais tarde, no mundo, vereis muitas coisas pequenas nos seres grandes" ... E Adroaldo não queria que as crianças se transformassem apenas em seres grandes... mas em grandes seres. Ele sabia que tudo que se investe na criança é messe multiplicada. Talvez, em outro lugar, o trabalho de Adroaldo tivesse sido uma obra gloriosa. Quanta coisa boa e bela poderia ter sido realizada em nome das crianças da Bahia!... Aqui, entretanto, uma obra dessa natureza só sensibiliza uma pequena minoria e só nela encontra eco: numa minoria capaz de compreender e cultivar ideais, mas, por isso mesmo, deserdada do poder que tudo decide. Contudo, Adroaldo não recuou, ao contrário, travou luta contra todos os obstáculos, num desafio comovente, numa teimosia estóica e histórica, como ele próprio definiu em seu "Igarapé", bastando, para confirmar esta assertiva, os imprevistos e dificuldades que se interpuseram à inauguração do programa que, só depois de adiada três vezes, veio realizar-se, começando, assim, sob o signo da teimosia, inclusive num gesto de teimosia, quando, no quarto dia, depois de três adiantamentos, ele exclamou: "Isto já está demais! Vamos fazer o seguinte: acamparemos aqui e, a qualquer dia que a energia chegar, entraremos no ar!..." E depois de tudo isso, por incrível que pareça, 24 horas depois de inaugurado, o programa saía do ar... Mas Adroaldo venceu e superou essa primeira e dura prova, que fora um batismo para todas as outras que enfrentaria e enfrentou, com uma obstinação quase patética, vencendo-as, todas, e perenizando os moinhos de vento que os ideais tornam realidade, para deixar aos jovens uma lição de coerência, de doação, de amor, que ele ministrava a cada momento e transmitia em cada gesto, enquanto viveu. Para Adroaldo, dirigir e educar crianças era um dom mágico, que se caracterizava por um entendimento perfeito entre ambos, quase um encantamento... E é isso que o torna realmente insubstituível para a obra que criou e que foi a razão de toda a sua vida. Educador nato, elegeu a criança como o seu motivo maior, e nela extravasou toda a sua capacidade de amar, porque, como afirmou, "

educar é, antes de tudo, acima de tudo, amar. Amar a verdade que se ensina, a beleza que se cultua, o trabalho paciente e árduo de ensinar; amar, sobretudo, aquele a quem se ensina, amar a criança". Quem vê assim a obra da educação dificilmente encontra substituto, mas quem realizou uma obra como a sua não o encontra, jamais. Essas são realizações ímpares, que vivem da força carismática que se emana de um ser privilegiado, que está acima das técnicas e das fórmulas; segundo ele próprio: "Esse elemento subjetivo não pode ser substituído por nenhuma técnica; dele depende, em última análise, a eficiência de todo trabalho educativo". Na verdade, no relacionamento com as crianças, a força de sua presença tinha muito mais de mágico do que de técnico. Ele era o mago de seus pequenos aprendizes de feiticeiro... Tudo que foi e que fez foi marcado pela lucidez de sua inteligência e pela força de seu espírito. Por tudo isso, eu tenho que confessar-lhes, modestamente, que é enorme responsabilidade de ocupar o seu lugar nesta colenda Academia da Educação da Bahia, que ele abrilhantou com a sua inteligência e que ainda pode ouvir o eco de suas palavras e sentir a vibração de sua personalidade, porque ele está presente na força de seu espírito, na lembrança do que ele foi e do que ele fez, na saudade que, longe de vislumbrá-lo distante, reconduz até nós a sua imagem quase viva... E hoje, 13 de abril, dia em que comemoraríamos mais um aniversário de Adroaldo, ele não foi esquecido, nem suprimimos este dia do nosso calendário afetivo, ao contrário, marcamos com ele este reencontro, para homenageá-lo e para dizer-lhe, com muita emoção, que, apesar da dimensão que ainda nos separa, ele vive, por tudo que foi e em tudo que realizou. Ele vive porque o homem é eterno!

## NATAL DE 1991, NA CONFRATERNIZAÇÃO DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

*João Eurico Matta\**

Neste dezembro obviamente natalino de 1991, beirando o segundo ano da última década do segundo milênio da Era Cristã - este que teve como sumo Educador, na opinião reiterada de um de nossos patronos, Isaías Alves de Almeida, o exemplo e a obra do florentino Dante Alighieri, - e nesta Cidade tropical e praça 2 de julho dos Caboclos, recém visitada, pela segunda vez, pela personalidade

*urbi et orbi* do nosso Papa de origem eslava, João Paulo II, de quem se está dizendo, em Paris, ser o verdadeiro revolucionário do século, estamos reunindo, os Titulares da Academia Baiana de Educação e seus familiares, para confraternizar na esperança e renovar nosso compromisso de ação benéfica para a educação e cultura.

No lar acolhedor de nossa confreira Maria augusta de Carvalho Cruz Abdon, gratos estamos por participar deste ágape, palavra que no étimo grego quer dizer - podemos rever o Dicionário Etimológico de José Pedro Machado - "afeição, amor fraternal, amor divino; raramente, amor paixão". E no plural grego, ou no latim tardio *agape*, quer dizer "refeição fraternal dos primeiros cristãos." Rendemos graças e entoamos salmos, oferecendo *agapantos*, flores azuis, de afeição.

Também, como o papel de liderança integradora e de representação de nossa Companhia é protagonizado, desde setembro de 1990, por um de nós que aniversaria em dezembro - foi no dia dez desse mês, em 1933,

---

\*Professor da Escola de administração da Universidade Federal da Bahia.

- aproveitamos este ensejo para saudar e parabenizar, com o mesmo afeto e sinergia, o confrade Edivaldo Machado Boaventura. Falo em nome de todos, mas naturalmente com mandato pessoal, isto é, segundo modo pessoal de dizer e fazer, "secundum modum recipientis recipitur."

Conheço e acompanho nosso hoje Presidente desde 1955, faz trinta e seis anos, portanto. Entre todos

os autógrafos que tenho de seus livros todos relembro, nesta sináipse, a dedicatória do seu *Papéis e Personalidades de Baianos* (Rio, Tempo Brasileiro, 1985), em cujo manuscrito, datado de 30 dec abril de 85, se lê: "Para João Eurico Mata, amigo da mesma geração com quase os mesmos papéis em diferentes personalidades, Edivaldo." Peço vênica para acrescentar a dedicatória mais recente, de 4 de dezembro de 1990, no seu livro *Gente da Bahia* (Rio, Tempo Brasileiro, 1990): "Para Geíse e João Eurico Mata, com a velha amizade de Edivaldo".

Pois é com essa velha amizade e com aquelas similitudes geracionais - ah! Colégio da Bahia, Edivaldo no Antônio Vieira, anos 50 do governo Vargas, e Faculdade, a hoje centenária, de Direito dos anos J.K.1 - que posso fazer as seguintes declarações. Nosso Presidente, meus caros confrades, que segundo a percepção de Cláudio Veiga (em artigo para A TARDE, 29.01.84) produziu, como fruto de sua "temporada na França" (1964-65), "seu precioso livrinho *O ordenamento das Idéias*", e como um dos frutos de sua "temporada americana", *A Segunda Casa* (alusão à Biblioteca da Penn State University onde sabidamente Edivaldo fez Doutorado, após Mestrado *en route*), no qual "um achado do livro é haver entrelaçado harmoniosamente a



marcha das estações e a progressão da vida universitária", sempre me pareceu um don de Oxford (sem esquecer o lema inglês "Dieu et mon droit") nascido em Feira de Santana, da Bahia, terra por igual de nascença de outro intelectual "raffiné", de geração bem mais antiga, que é o poeta maior Godofredo Filho. E se trata, em ambos os casos, de um refinamento intelectual, e de educador, sem a mácula do deslumbramento pela cultura européia continental, ou pela norte-americana, e a canadense - de outras visitas e estágios. Porque Edivaldo Boaventura, como mestre Godofredo, é um apaixonado pela Bahia, pelos feitos dos baianos e pela baianidade. Poderíamos dizer: pela "paideia" baiana. Ele, que é cidadão de tantos Municípios da Bahia - gratos às suas realizações como duas vezes Secretário de Estado de Educação e Cultura - e cidadão honorário, por igual, de nossa multicentenária Salvador, sempre se dispôs a colocar sua própria educação e formação a serviço de sua terra, de seu povo baiano, de sua gente brasileira. Lembro a raridade que foi vê-lo circular no saguão da velha faculdade de Direito, anos 50, ainda da antiga praça Teixeira de Freitas ao portão da Piedade, envergando a farda de engajado no CPOR, futuro oficial da reserva do nosso Exército - como seu colega Gabino Kruschewsky, - um prenúncio também do Edivaldo futuro estagiário da Escola Superior de Guerra!

Em seu discurso de posse na Academia de Letras da Bahia, 1971, em tom confessional nosso Presidente deixou clara sua vocação, sua aspiração devinfância, de tornar-se um "universitário" e um "acadêmico", no sentido mais voltado para a operosidade, o dinamismo, o serviço, para o bem do semelhante e da sociedade, que aquelas palavras possam alcançar.

Minha segunda assertiva, com testemunho de décadas de acompanhamento do amigo e colega de lides universitárias, é a de que Edivaldo Boaventura é um talento versátil, de infatigável trabalhador intelectual, que começa a carreira como técnico da CPE ou da SUDENE, ingressa na magistratura da Justiça do Trabalho, mas abandona esta pela vocação incontida de educador e administrador da educação e cultura. A ele se pode dar o título que deu a outro de nossos eminentes confrades, em artigo que publicou na A TARDE

de 30 de agosto de 1984 sobre "O scholar Thales de Azevedo". Edivaldo Boaventura também o é. E este seu atributo magnífico, conquistado sempre por empenho pessoal e reconhecimento de notáveis amigos que soube fazer, aparece em cores vivas em livros que publicou, como *Universidade e Multiversidade*, ou o já citado *A Segunda Casa*, para não citar teses e dissertações produzidas no Exterior, em francês e inglês. Com um dos baianos de sua estima e admiração foi o grande educador Pedro Calmon, gostaria de parodiar o que este escreveu sobre o amigo e confrade Josué Montello, a propósito do *Diário da Manhã*, do admirável escritor maranhense. São palavras que cabem num elogio a Edivaldo Boaventura. Diz mestre Pedro (artigo em A TARDE, 29.4.84):

xxxx " ... É a espantosa variedade (e a reminiscência

erudita) da lição hauridanas bibliotecas que lhe

alimentam a fome prodigiosa do conhecimento. Da

madrugada às horas-mortas, lê, lê esplendidamente,

lê de lápis em punho anotando a frase, aprendendo

a novidade, corrigindo o equívoco, a um tempo o

aluno, que estuda, e o professor, que estende sobre

o texto a austera censura. O *diário* é, por isso

mesmo, a *vera effigie* do seu espírito.

" À guisa de registrar o fato, desenha o

personagem... Não abusa da palavra; usa-a com o

escrúpulo vocabular (o adjetivo sóbrio, como o de

Eça de Queirós) de quem não quer enredar o

interlocutor na trama retórica, para que passeie com

ele na claridade do mundo, pelo caminho suave da

confidência..."

E essa versatilidade suave começou em maio de 1969, no nº 14 da revista *Ângulos*, do Centro Acadêmico Rui Barbosa, da Faculdade de

Direito da Bahia, quando o bacharelando de 26 anos escrevia longo artigo sobre "Cidade e Habitação". Nos números 15 e 16, de 1960, seus temas eram a Reforma Agrária e o "Enquadramento Sindical na Consolidação das Leis do Trabalho." Seu tema hoje, após décadas de consagração vocacional, como educador e jurista, é o Direito Educacional. Assim se revela em artigo publicado no precioso número 1 da **Revista da Academia Baiana de Educação** (v. 1, nº 1, p. 1-61, Bahia, Setembro 1991), fruto do primeiro ano da Diretoria presidida pelo **scholar** e acadêmico, de tantos títulos e tanta atividade, Edivaldo Boaventura.

Com os nomes que o compõem, com os educadores abnegados que a fundaram e a presidiram, antes Raymundo de Almeida Gouveia e Hermano Gouveia Neto, de **curriculum vitae** excepcionais como difusores do saber e da cultura, nossa Academia, tão jovem nos seus 9 anos de idade, dispõe de energia-luz muito forte, meus caros confrades.

" Luceat Lux vestra" .

DISCURSO PROFERIDO PELA PROF.<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA CRUZ  
ABDON - NOS 25 ANOS DE FUNDAÇÃO DA FEBA - 27/04/92.

*Maria Augusta C. Abdon\**

Exatamente, a 25 anos, neste mesmo dia, 27 de Abril de 1967, neste mesmo auditório, nós nos reuníamos em sessão solene para instalar a Faculdade de Educação da Bahia.

Estamos festejando 25 anos - 25 anos é o quarto de um século - é o equivalente a 300 meses 109.500 dias 2.628.000 horas, servindo à causa da educação na Bahia, formando professores e especialistas em educação.

A educação na Bahia apresenta marcos significativos, dignos de registros, merecedores do mais justo reconhecimento da população consciente que nos cerca. A Faculdade de Educação da Bahia é um desses marcos assinalando o esforço de uma mulher que se tornou professora, daqueles para quem o sonho é a meta a ser atingida e o ideal é o projeto de sua própria vida.

A sua idealizadora Profa. OLGA PEREIRA METTIG, merece neste instante a nossa especial homenagem. Hoje, através de um recurso da técnica e da arte, às quais a Ciência da Educação se alia e se entrelaça, nós, comunidade da FEBA, queremos saudá-la com respeito e grande admiração. A homenagem de hoje quer se expandir e se expressar no plano da subjetividade, traduzida portanto na afetividade e na amizade de tantos quantos cercam D. Olga.

Para a mulher de poucas palavras, sem ser lacônica, para a mulher que soube trabalhar de forma tão personalizante as qualidades de temperança, do equilíbrio, do entusiasmo, da criatividade, da competência,

do saber ouvir, do abrir caminhos aos novos, da tenacidade, da suavidade e da firmeza, aglutinar pessoas em torno de si para receber homenagens, apesar de gratificante deve representar para sua sensibilidade um momento difícil. Todavia, D. Olga, há momentos da vida em que se exercita a sabedoria e a sensibilidade, também com o ato de receber. O que ocorre agora é uma conquista de quem ao longo do tempo, exercitou incansavelmente o ato de doar-se. E como os grandes atletas dão-se ao direito de receber suas medalhas e distinções, permita-se sem reservas, receber da parte da tua diretoria, dos professores, funcionários, alunos, mais esta homenagem. Não nos propomos também nesta saudação rever traços biográficos da homenagem para ilustrar esta fala.

Seu nome, Profa. Olga Pereira Mettig, será um lembrete constante de quanto se pode fazer de uma vida. Que seu nome sirva de forte referencial para todos os que penetrarem nesta Faculdade. Que ele seja um estímulo aos nossos desestímulos de cada dia, que ele contribua para colecionarmos sucessos, conquistas na Educação, mas que também seja um elemento de reflexão sobre a história que cada um de nós está a construir, neste campo, incluindo as dificuldades e insucessos.

A cada dia a missão de educar torna-se mais árdua e por isso mesmo desafiadora. Educar não é tarefa para os que não estão agraciados com a virtude da coragem. O espaço é abrangente e os limites inexistem. Porque o saber transpõe todas as barreiras e se liga ao infinito, ao absoluto, além da matéria, das circunstâncias, das variações da temporalidade.

Quando lembramos sua obra construída na cadência dos equilibrados, perseguindo

---

\* Professora da Faculdade de Educação da Bahia

objetivos, vencendo meta após meta, sem atropelos, sem alarde, sem preocupações com o 'marketing' tão mal utilizado hoje em dia, sabemos que é expressão de uma vocação bem direcionada e teremos diante de nós a imagem fiel de uma edificação que iluminada por Deus e por altos ideais, espargem luz em todas as direções. E a luz se refletiu em cada cabeça pensante e insidiu em cada consciência crítica desenvolvida, persistiu em cada personalidade harmoniosa. E assim, construiu-se a grande espiral de ser formada pela realidade dura de viver e pela idealização do sonho, da fantasia e até da utopia, da beleza dos que acreditaram na felicidade que se compraz na partilha do saber.

Com o apoio familiar de suas filhas Olga Mettig Filha, Carmen Maria Mettig Rocha e de seu genro Marcelo Augusto Rocha que tornaram unidade indissolúvel para a consecução do projeto de sua criação.

Seus amigos acreditaram nesse ideal e sonharam conjuntamente com D. Olga, tornando realidade esse sonho.

Os pioneiros da FEBA - Maria Lígia Lordello de Magalhães - Elvira Athayde e eu própria, saímos à luta, prontos ao sacrifício quando necessário.

A ajuda positiva e firme do corpo docente, aliou-se ao corpo técnico administrativo e de apoio, sempre colaborador e amigo.

São eles os fundadores:

- Araci Esteves Gomes
- Angelo Lyrio Alves de Almeida
- Arnaldo Santana
- Antonio Rodrigues Soares
- Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira
- Hermano José de Almeida Gouveia Neto
- Carlos Costa
- Leda Jesuino dos Santos
- Martins Dubois
- Remy Pompilho de Souza
- Ricardo Pereira
- Washington Trindade.

Foram peças importantes na construção da móvel faculdade:

- Belchior Maia de Athayde
- Elsiore Moreira Alves
- Dinorah Berbert de Castro

- Humberto Araújo
- Leopoldo Roberto de Carvalho
- Maria de Lourdes Marques
- Maria Amália Costa Moura
- Marília Muricy
- Nancy Carvalho Cruz

O ambiente de afetividade que se estabeleceu então, tornou o clima de trabalho, fundamentado na amizade verdadeira e lúcida que construiu laços acadêmicos e científicos.

Professores continuadores que integraram seu quadro docente, também merecedores desta homenagem:

- Ana Lúcia Berbert de Castro
- Carmem Maria Mettig Rocha
- Cleonice Rehen
- Ivomar Brito
- Elizete Costa e Silva
- José Lúcia Farias
- Maria Lúcia Palmeiras
- Odete Benevides Randam
- Leda Lustosa Neto Andrade
- Rosa Emília Fernandez

Dos continuadores ainda estão na luta cotidiana do conviver:

- Eny Kleide Vasconcelos Farias
- Sildete Costa Oliveira

Mais recentemente:

- Cecília Maria do Amaral
- Célia Cardoso Vilela
- Lúcia Maria Muniz de Souza
- Nelson Eloí da Silva
- Ricardo Henrique Dias Cruz
- Sônia Maria Ferreira
- Tânia Cerqueira
- Wilson Senne

Além dos professores supracitados a FEBA contém no seu corpo docente

- Ana Maria Dias Lima Gramacho
- Luciene Carvalho Alves
- Maria Cândida Brasileiro Paranhos
- Martha Elizabette Alfano
- Marta Maria de Carvalho Silva
- Maria Regina Antoniazzi
- Maria Regina Rocha



Ainda vivos na lembrança de professores e ex-alunos determinadas disciplinas:

- Metodologia - formava um trio - " as metodológicas"

Ana Carolina Daltro Sampaio, Heloisa Helena Dias Lima

Soares

Gilka Antonia dos Santos Assis mais tarde, Célia Maria

Serra Azevedo.

As habilitações eram as " meninas dos olhos da diretora" " Os cobras da época"

- Administração Escolar - Hermano José Gouveia Neto

- Orientação Educacional - Maria Augusta Cruz Abdon

- Supervisão Escolar - Maria Amália Costa Moura

Quem ousa esquecer - O Vocacional - sob a batuta do Prof. Leopoldo?

A Estatística do grande Professor e gozador Carlos Alberto

A Didática - ministrada com competência, firmeza e suavidade da Professora Maria de Lourdes Marques.

Jamais será esquecido os Encontros de Estagiários de OE, reunindo as três Faculdades de Educação, onde os alunos defendiam verdadeiras teses de OE, apoiados por profissionais, como Alice Costa, Leda Jesuino e por profissionais da área, de renome nacional, vindo do Sul para ministrar curso de atualização, aos Orientadores Educacionais.

No último dia do Encontro de Estagiário, as alunas faziam representações sob a iluminada orientação da Profa. de Música na Educação, Cermen Maria Mettig Rocha.

Evidentemente, não poderíamos citar todos os nomes que contribuíram para a integração da vida administrativa e Pedagógica desta Faculdade de Educação, hoje merecedora do respeito da nossa comunidade educacional.

Alguns nomes, porém, merecem ser destacados - Maria Lígia Magalhães - Presidente da Associação Cultural e Educacional da Bahia, cuja competência,

dedicação e interesse pelos destinos de nossa Faculdade, nós todos reconhecemos e proclamamos - Belchior Maria de Athayde 1º Coordenador Pedagógico - Elvira Pereira de Athayde digna e eficiente secretária. Ao homenageá-la estamos, também, homenageando a todos os funcionários da Secretaria e a todos que passaram neste vinte e cinco anos, destacando-se a figura de Maria Leonor Lage Soares, Anita Lage, Ana Rocha, Maria de Lourdes Costa, na Biblioteca Adalgisa Alves da Silva, Ana Débora e, do pessoal de apoio, Justina Gabriel Pinto da Silva.

Ressaltamos, entre muitos, o nome da Profa. Terezinha Rocha Santos Silva, pela sua eficiência e atuação à frente da Tesouraria de nossa Faculdade.

Ex-alunos participam deste momento. Dezenas e dezenas de nomes ocorrem à nossa memória mas, como poderíamos citar a todos?

Ex-alunos que compõem o nosso quadro e que dignificam, atualmente, o nosso corpo docente:

- Augusta Emília Bandeira

- Astor de Castro Pessoa

- Eliana Mariano Viana Martins

- Gecilda Fernandes Coutinho Serafim

- Zuleide Cavalcante

- Jacira Gondim Ávila

- Maria Lúcia Moniz de Souza

- Aida Varela

- Cristina D'Ávila Teixeira

Eles estiveram aqui, como força propulsora. Sentimo-nos honrados em pertencer a esse grupo de educadores, como pedra fosca, mas atuante entre pérolas e rubis da Educação Baiana.

Paira no ambiente, entretanto, neste instante, porque real no coração de todos, a presença forte, marcante e significativa daqueles que já se foram. A nossa mais profunda homenagem a:

- Arnaldo Afonso dos Reis Santana

- Irmão Martin Dubois

- Jairo Ferreira Martins

- Ricardo Vieira Pereira

- Belchior Maia de Athayde

- Bolivar Santana

- Hélio Augusto Ribeiro, o funcionário Benedito Vando e, recentemente, o nosso

querido Professor de Estatística e ex-Coordenador Acadêmico e de Pós Graduação Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira. Eles se encontram não muito distantes, no domínio ignorado das correntes imperceptíveis - a nossa saudade.

Após vinte e dois anos de relevantes serviços prestados à Faculdade de Educação da Bahia, deixa a direção geral a Profa. Olga Pereira Mettig, Profa. Titular e fundadora.

A sua decisão foi adotada por vontade própria. Se dependesse da entidade mantenedora ou dos colegas de congregação, continuaria à frente dos nossos destinos.

Em face de ausência da sua fundadora assume a direção os que desejam continuar a sua obra.

DIRETOR : Dr. Marcelo Augusto de Carvalho  
Rocha  
VICE : Maria Augusta Cruz Abdon  
ASSISTENTE DE DIREÇÃO : Olga Mettig Filha e Hermano J.G.  
Neto  
COORDENADORA ACADEMICA : Heloisa Helena Dias Lima Soares

Dentre estes destaca-se a figura de um médico educador Dr. Marcelo Augusto de Carvalho Rocha, que entendeu a dinâmica do trabalho, assimilando o ideal nele contido.

Nosso atual diretor, é discreto, equilibrado e com imensa capacidade de trabalho. Pacientemente ouve e atende a todas as solicitações. É um polivalente, entende de tudo e se coloca em disponibilidade total.

Dr. Marcelo é uma prova de que o homem é capaz de crescer e fazer o mundo crescer junto com ele, quando acredita numa hierarquia de valores.

Merece pois, nosso dinâmico e competente diretor, o apoio, a gratidão da comunidade FEBA.

Nada tão gratificante para uma mãe educadora do que ver sua obra continuada por sua própria filha - Olga Mettig Filha, acentuando suas qualidades de calma, ponderação, demorando-se nos pormenores, aperfeiçoando os detalhes, vem destinando o seu talento ao crescimento da FEBA.

Neste momento nada tão válido como homenagear o decano da Faculdade, Prof.

Hermano José Gouveia Neto, 1º Prof. de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Prof. Titular da Cadeira de Princípios e Métodos de Administração Escolar,

Chefe do Departamento de Administração Escolar, Membro da Congregação, desde a fundação e Coordenador da Seliba.

No momento o corpo técnico pedagógico administrativo se compõe de:

- secretária : Jusete Vergne  
- Tesoureira : Terezinha Rocha  
- Bibliotecária : Regina Ferreira,

honram esta casa e que com as lutas naturais a uma Instituição deste porte, encontram força, coragem e competência para prosseguir.

Do corpo de funcionários queremos destacar Artur Verrí.

Dos serviços prestados, torna-se necessário citar como exemplo de colaboração, a cantina, coordenada por Vera Cristina Carvalho Cruz.

Os professores que neste instante têm sobre seus ombros a tarefa difícil da continuidade, com o dever de não romper a tradição, o reconhecimento desta casa.

As mudanças que ocorreram no contexto sócio-econômico do país, atingiram, como não poderia deixar de ser, a estrutura da FEBA, que ingressando na era tecnológica, absorveu as vantagens e desvantagens do momento. A nossa responsabilidade, porém, é a de não permitir que a estrutura técnico-administrativa, constituída com sólido alicerce, não só, seja mantida, mas também acrescida de ajustes para seu fortalecimento contínuo. Para isso temos oferecido o melhor de nós mesmos.

Ao término desse meu dever, tão honroso quanto emocionante, sinto como o velho Platão - que educação é dar ao corpo e a alma tudo que eles podem receber.

Nesta tentativa, aqui estivemos, aqui estamos e por certo aqui estaremos até que o processo evolutivo do crescer, possamos sentir o momento decisivo de permitir que a obra se complete por si só. E como Kuan Tzú afirma:

Se teus projetos são para um ano, semeia um grão.

Se são para dez anos, planta uma

árvore.

Se são para cem anos, instrua o povo.  
Semeando uma vez o grão, colherá dez

vezes.

Plantando uma árvore, colherá dez

vezes.

Instruindo o povo, colherá cem vezes.

Se deres um peixe a um homem, ele  
comerá uma única  
vez.

Se porém, o ensinar a pescar, ele  
comerá a vida  
inteira" .

COMPARTILHEMOS DA ALEGRIA DESTE MOMENTO DE  
RECONHECIMENTO E GRATIDÃO. VINTE E CINCO ANOS  
EDUCANDO EDUCADORES!

## ESTATUTO DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

Registrado no Cartório do Segundo Ofício do Registro de Pessoas Jurídicas sob número 132663 em 03 de junho de 1993.

### CAPÍTULO I

#### NATUREZA, SEDE, FORO E DURAÇÃO

Art. 1 - A academia baiana de educação, fundada em 09 de setembro de 1982, associação cultural sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia e prazo de duração indeterminado, reger-se-a pelas disposições deste estatuto, normas regimentais que adotar e demais dispositivos legais aplicáveis

Parágrafo Único - A instituição, que funcionou regularmente desde a supracitada data, passa a ter personalidade jurídica a partir do registro deste estatuto.

### CAPÍTULO II

#### FINALIDADE E COMPETÊNCIA

Art. 2 - A academia tem por finalidade estudo e pesquisa, definição e interpretação dos fatos, fenômenos e problemas da educação e ensino na sua acepção geral, competindo-lhe, como órgão de cooperação cultural, consultas, incentivos, promoções e realizações no campo educacional:

I - Manter intercambio com as congêneres nacionais e estrangeiras, demais instituições e órgãos culturais, oficiais e particulares, relacionados com a educação e o ensino;

II - Cultuar os fatos da educação e da memória, vida e obra de seus patronos, de titulados falecidos e de outras figuras e vultos da educação e do ensino;

III - promover cursos próprios ou em convenio, de pos-graduação, aperfeiçoamento, atualização e especialização, sobre educação e ciências pedagógicas, nos seus varios graus ou níveis;

IV - promover conferências, congressos e atividades outras que visem elevar e melhorar nossos padrões culturais e de ensino;

V - instituir prêmios a serem atribuídos a estabelecimentos de ensino da rede pública ou privada e a profissionais de educação;

VI - adotar iniciativas e realizações outras que signifiquem preparação pedagógica ativa para a vida social, inclusive de consultoria sobre assuntos de pedagogia e de educação.

### CAPÍTULO III

#### CONSTITUIÇÃO DO QUADRO E PROVIMENTO DAS CADEIRAS

Art. 3. - A Academia Baiana de Educação é constituída de quarenta (40) cadeiras, cada qual com um patrono, figura de educador, de professor ou de estudioso de fatos e problemas da educação na Bahia, cuja relação vem em anexo com os respectivos fundadores e ocupantes.

§ 1. - As cadeiras a que se refere o caput deste artigo serão providas pela Assembléia Geral, em eleição secreta, de candidatos concorrentes, mediante apresentação de currículo e de trabalho inédito, versando sobre educação ou ensino, na forma do regimento.

§ 2. - Haverá ainda as categorias de sócios beneméritos, benfeitores, honorários, colaboradores e correspondentes, a serem admitidos de acordo com os requisitos e as condições



previstas no Regimento.

Art. 4. - São membros fundadores os que, em número de nove (9), criaram a Academia Baiana de Educação, constando da relação que se segue: Raymundo Nonato de Almeida Gouveia, Edivaldo Machado Boaventura, Antonio Pithon Pinto, José Newton Alves de Souza, Hermano José de Almeida Gouveia Neto, Remy Pompílio de Souza, Adroaldo Ribeiro Costa, Antonino de Oliveira Dias, Raymundo José da Matta.

Parágrafo Único - São membros da Academia os sócios titulares admitidos ate a presente data.

#### CAPÍTULO IV

##### ADMINISTRAÇÃO DA ACADEMIA

Art. 5. - São órgãos da Academia:

- a) a Diretoria
- b) a Assembléia Geral

Art. 6. - A Diretoria e constituída dos seguintes membros:

1. Presidente
2. Primeiro Vice-Presidente
3. Segundo Vice-Presidente
4. Secretário Geral
5. Secretário Executivo
6. Tesoureiro
7. Diretor da Biblioteca
8. Diretor da Revista
9. Diretor do Museu Pedagógica
10. Diretor do Arquivo

Art. 7. - A Diretoria será eleita por um período de dois (2) anos, podendo ser reeleita total ou parcialmente e exercerá o seu mandato gratuitamente.

§ 1. - As vagas ocorridas em cargos da Diretoria, no primeiro ano do mandato, serão preenchidas por eleição e as ocorridas no segundo serão preenchidas pela Diretoria.

§ 2. - A eleição da Diretoria sera feita no penúltimo mês do seu mandato.

§ 3. - A Diretoria apresentará relatório circunstanciado no início de cada ano.

Art. 8. - A Academia funcionará com um mínimo de cinco (5) titulares e somente poderá deliberar com um mínimo de nove (9).

Art. 9. - A Assembléia Geral será constituída pelos membros titulares e somente poderá deliberar com, pelo menos, a presença da maioria absoluta dos membros, em primeira convocação, e com a maioria dos presentes, e em segunda convocação, respeitado o disposto no artigo anterior.

Art. 10 - A Academia deverá manter-se, financeiramente, com a contribuição dos seus associados, doações, renda de cursos e de outras atividades e fontes de receita; e enquanto não tiver sede própria, fará as suas reuniões em locais condignos, cedidos ou alugados.

Parágrafo Único - A aplicação de suas rendas será para os fins desta instituição no território nacional.

#### Capítulo V

##### DAS ATRIBUIÇÕES DA DIRETORIA

Art. 11 - Ao Presidente compete:

a) zelar pelos interesses da Academia e fazer cumprir o Estatuto, o Regimento e as resoluções da Diretoria;

b) convocar e presidir as sessões da Academia, enunciando a ordem do dia e dirigindo os trabalhos;

c) manter a disciplina nas discussões, não permitindo que os debates tomem caráter pessoal;

d) representar a Academia em juízo e em qualquer ato ou solenidade, podendo fazer-se substituir por outro acadêmico que para esse fim designar;

e) apresentar relatório anual das atividades da Academia;

f) nomear e demitir o pessoal administrativo da Academia e ad referendum da Assembleia Geral, resolver os casos urgentes

não previstos no Estatuto;

g) autorizar, de acordo com a Diretoria, o pagamento das despesas extraordinárias e ordenar as de caráter urgente;

h) nomear, quando se fizer necessário, comissões especiais de acadêmicos;

i) designar a seção a que irá pertencer o novo acadêmico, observada a sua formação, especialidade, vivência e experiência pedagógica;

j) rubricar todos os livros e documentos da Academia, assinar as atas das sessões, os diplomas, representações, despachos e o expediente dirigido às autoridades e instituições;

k) movimentar conjuntamente com o tesoureiro os fundos e as contas bancárias.

Parágrafo Único - Nas votações o Presidente terá o voto de qualidade, além do de membro titular, exceto para as de eleição dos cargos da Diretoria e de novos titulares.

Art. 12 - Aos Vice-Presidentes competem substituir o Presidente nas suas faltas e impedimentos, na ordem de sua classificação.

Parágrafo Único - No exercício da presidência, cabem aos Vice-Presidentes todas as prerrogativas e atribuições do Presidente.

Art. 13 - Ao Secretário Geral compete:

a) manter e desenvolver as relações da Academia;

b) promover a distribuição das publicações da Academia;

c) auxiliar o presidente nas providências de ordem administrativas, supervisionando o pessoal;

d) expedir os diplomas dos membros da Academia, de qualquer categoria, subscrevendo-os, juntamente com o Presidente;

e) assinar o expediente, comunicando aos interessados, em nome do Presidente, a realização das reuniões da Academia;

f) substituir os Vice-Presidentes em suas faltas e impedimentos;

g) organizar e manter em dia o quadro social, encaminhando para publicação ao presidente as vagas a preencher;

h) fornecer ao Presidente os elementos para o relatório anual.

Art. 14 - Ao Secretário Executivo compete:

a) apresentar e ler em sessão o expediente;

b) ter sob sua responsabilidade o "Livro de Inscrição" dos candidatos a membros titulares e os livros de atas e presenças;

c) elaborar a relação nominal dos membros correspondentes, honorários, benfeitores e beneméritos, com os respectivos endereços;

d) substituir o Secretário-Geral em suas faltas e impedimentos e auxiliá-lo em suas funções;

e) redigir as atas de todas as sessões.

Art. 15 - Ao Tesoureiro compete:

a) zelar pelo caixa e pelo patrimônio da Academia;

b) cobrar e receber toda a renda da Academia, tendo sob sua guarda valores em moeda ou títulos e realizar despesas para o que for autorizado pelo Presidente;

c) dar quitação dos valores, quando de direito;

d) arquivar todos os documentos relativos às finanças e a contabilidade da Academia;

e) mandar escriturar, em livros próprios, a receita e despesa da Academia;

f) apresentar à Diretoria balancetes anuais.

Art. 16 - Ao Diretor da Biblioteca compete:

a) a organização da Biblioteca da Academia que deverá conter, principalmente, trabalhos e documentos relacionados com a educação baiana ou publicações originais realizadas na Bahia no campo da educação;

b) controlar todas as atividades da Biblioteca, inclusive o fichário;

c) facilitar a consulta de seus livros e documentos aos membros da Academia ou a pessoas e instituições outras interessadas;

d) contactar livrarias, editoras e empresas outras visando angariar publicações e doações para constituir o acervo da Biblioteca.

Art. 17 - Ao Diretor da revista compete coletar e organizar o material necessário para a publicação e impressão da Revista e do Boletim da Academia Baiana de Educação, responsabilizando-se pela obediência aos critérios e normas pertinentes às publicações citadas.

Art. 18 - Ao Diretor do Museu Pedagógico compete organizar o acervo museológico da Academia, coletando material pedagógico, documentos, objetos, fotográficas, vídeos e publicações de importância histórico-educacional.

Art. 19 - Ao Diretor do Arquivo compete organizar a documentação e a nominata biográfica dos grandes educadores.

Art. 20 - Os membros da Diretoria não responderão pelas obrigações assumidas em nome da Academia, salvo quando procederem com dolo ou culpa no exercício de suas atribuições, ou com violação da lei ou deste Estatuto.

## Capítulo VI

## DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 21 - A Diretoria é responsável pelas obrigações e resoluções tomadas por maioria, cabendo ao seu presidente representá-la, na forma do Regimento.

Art. 22 - Em caso de dissolução da Academia, os seus bens e valores serão entregues ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia ou a entidade congênere.

Art. 23 - A Academia reunir-se-á em sessões ordinárias e extraordinárias, da Diretoria e da Assembléia, ou em sessões públicas, comemorativas e de posse, bem assim reservadas.

Parágrafo Único - Os meses de dezembro, janeiro e fevereiro serão considerados de recesso, podendo haver convocação especial.

Art. 24 - O presente estatuto deverá ser regulamentado por um Regimento, dentro do prazo máximo de seis meses, aprovado pela Assembléia Geral e somente poderá ser modificado pela maioria absoluta dos membros titulares, por proposta da Diretoria ou da referida Assembléia.

Art. 25 - O extrato do presente Estatuto será publicado no Diário Oficial do Estado, para fins de registro em Cartório e demais providências pertinentes.

Cidade do Salvador, 09 de setembro de 1982

Edivaldo Machado Boaventura - Presidente  
Jair de Oliveira Santos - Relator

Aprovado na reunião de 18 de junho de 1991, realizada na sala de reuniões da Academia de Letras da Bahia, à Avenida Joana Angélica 198, Nazaré, nesta cidade do Salvador, capital do Estado da Bahia.

1. Presidente - Edivaldo M. Boaventura
2. 1º Vice-Presidente - Maria Augusta Abdon
3. Secretário Executivo - J. F. de Sá Teles

4. 2º Vice-Presidente - Leda Jesuíno dos Santos

5. Diretor Vogal - Adelmo S. Pessoa

6. Diretor de Patrimônio - Francisco Pinheiro

7. Diretor da Revista - Jair O. Santos

8. Diretor Vogal - Germano Machado

9. Diretor Vogal - João Euríco Matta



OS PATRONOS DA ACADEMIA BAHIANA DE EDUCAÇÃO  
E OS ACADÊMICOS TITULARES

| Nº | PATRONO                            | VIDA      | ACADÊMICO TITULAR                                                            |
|----|------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | ABÍLIO CESAR BORGES                | 1824-1891 | RUY SIMÕES                                                                   |
| 2  | ALFREDO BRITO                      | 1876      | JAIR DE OLIVEIRA SANTOS                                                      |
| 3  | ALFREDO FERREIRA MAGALHÃES         | 1873-1943 | CARLOS ALBERTO PEDREIRA DE CERQUEIRA                                         |
| 4  | ALÍPIO CORREIA FRANCA              | 1871-1957 | JOSÉ FRANCISCO DE SÁ TELES                                                   |
| 5  | ALVARO AUGUSTO DA SILVA            | 1890-1977 | EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA                                                  |
| 6  | AMÉLIA DO SACRAMENTO RODRIGUES     | 1861-1926 | GERMANO DIAS MACHADO                                                         |
| 7  | ANFRÍSIA SANTIAGO                  | 1894-1970 | REMY POMPÍLIO FERNANDES DE SOUZA                                             |
| 8  | ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA            | 1900-1971 | HERMANO JOSÉ DE ALMEIDA GOUVEIA                                              |
| 9  | ANTONIO BORGES DOS REIS            | 1859-1952 | GUIOMAR DE ANDRADE FLORENCE                                                  |
| 10 | ANTONIO DE CASTRO ALVES            | 1847-1871 | CONSUELO PONDÉ DE SENNA                                                      |
| 11 | ANTONIO PACÍFICO PEREIRA           | 1846-1902 | ANGELO LYRIO ALVES DE ALMEIDA                                                |
| 12 | ARLINDO COSTA                      |           | ADORALDO RIBEIRO COSTA (1º)<br>BÁRBARA VASCONCELOS DE CARVALHO (2º)          |
| 13 | ARTHUR DE SALLES                   | 1879-1952 | RAUL DE SOUZA DA COSTA E SÁ (1º)<br>ELSIOR MOREIRA ALVES (2º)                |
| 14 | AUGUSTO ALEXANDRE MACHADO          | 1896-1947 | ENOCK SENA SOUZA                                                             |
| 15 | COSME DE FARIAS                    | 1875-1972 | JOÃO EURICO MATTÁ                                                            |
| 16 | DIÓGENES GOMES DA COSTA VINHAES    |           | ROISLE ALAOR METZKER COUTINHO                                                |
| 17 | EGAS MONIZ BARRETO DE ARAGAO       | 1870-1924 | MARIA AUGUSTA DE CARVALHO CRUZ ABDON                                         |
| 18 | ERNESTO CARNEIRO DE RIBEIRO        | 1839-1920 | JOSÉ NEWTON ALVES DE SOUZA                                                   |
| 19 | FRANCISCO DA CONCEIÇÃO MENEZES     | 1896-1959 | CID JOSÉ CAVALCANTE TEIXEIRA                                                 |
| 20 | GELÁSIO DE ABREU FARIAS            | 1882-     | HERMANO AUGUSTO PALMEIRA MACHADO                                             |
| 21 | HELVÉCIO CARNEIRO RIBEIRO          | 1880-1969 | PEDRO JULIO BARBUDA                                                          |
| 22 | HENRIQUETA MARTINS CATARINO        | 1886-1968 | ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS                                                |
| 23 | HUGO BALTHAZAR DA SILVEIRA         | 1888-     | RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO                                                    |
| 24 | ISAIAS ALVES DE ALMEIDA            | 1888-1968 | ANTONIO PITHON PINTO                                                         |
| 25 | JOÃO ALVES PORTELA                 |           | CÍCERO PESSOA DA SILVA                                                       |
| 26 | JOÃO FLORÊNCIO GOMES               | 1846-1925 | ASTOR DE CASTRO PESSOA                                                       |
| 27 | JOSÉ OLÍMPIO DE AZEVEDO            |           | THALES OLÍMPIO GÓES DE AZEVEDO                                               |
| 28 | JÚLIO AFRÂNIO PEIXOTO              | 1876-1947 | OLDEGAR FRANCO VIEIRA                                                        |
| 29 | LUIZ DA FRANÇA PINTO DE CARVALHO   |           | LUIZ FERNANDO SEIXAS DE MACEDO COSTA (1º)<br>HERMES TEIXEIRA DE MELLO (2º)   |
| 30 | LUIZ GONZAGA CABRAL                | 1853-     | LUIZ AUGUSTO FRAGA NAVARRO DE BARROS (1º)<br>LUIS HENRIQUE DIAS TAVARES (2º) |
| 31 | MANOEL CARLOS DEVOTO               | 1853-     | ADELMO SOARES PESSOA                                                         |
| 32 | MARIA LUIZA DE SOUZA ALVES         | 1860-     | ANGELINA ROCHA DE ASSIS (1º)<br>LEDA JESUINO DOS SANTOS (2º)                 |
| 33 | MARIA ROMANA CALMON DE BITTENCOURT |           | JORGE CALMON MONIZ DE BITTENCOURT                                            |
| 34 | PAULO FÁBIO DANTAS                 | 1900-     | RAYMUNDO NONATO DE ALMEIDA GOUVEIA                                           |
| 35 | PEDRO JÚLIO BARBUDA                | 1837-     | CASSILANDRO EVERALDO BARBUDA                                                 |
| 36 | PEDRO TENÓRIO DE ALBUQUERQUE       |           | YEDA BARRADAS CARNEIRO                                                       |
| 37 | POSSIDONIO DIAS COELHO             |           | FRANCISCO PINHEIRO LIMA JUNIOR                                               |
| 38 | ROBERTO CORREIA                    | 1876-1941 | OLGA PEREIRA METTIG                                                          |
| 39 | RUI BARBOSA DE OLIVEIRA            | 1849-1923 | RAIMUNDO JOSÉ DA MATTÁ                                                       |
| 40 | SÁTIRO DE OLIVEIRA DIAS            | 1844-1913 | ANTONINO DE OLIVEIRA DIAS                                                    |

## COLABORAÇÕES

A REVISTA BAIANA DE EDUCAÇÃO aceita colaboração de artigos que versem sobre temas ligados à educação, que devem ser inéditos, limitados a quinze páginas datilografadas com espaço duplo, em tamanho ofício, em duas vias. Devem obedecer à seguinte sequência: título, nome(s) do(s) autor(es), resumo em português no limite de 150 palavras; texto; resumo em inglês; agradecimentos, referências bibliográficas. Tabelas e ilustrações, em número máximo de quatro, devem ser enviadas em anexo, com legendas que permitam a compreensão, independentemente do texto.

O título do artigo e o nome, o endereço e a instituição de origem do(s) autor(es), com a indicação do(s) respectivo(s) cargo(s) devem figurar em folha de rosto.

O título, que deve ser curto, pode ser complementado com subtítulo, em termos que lhe possibilitem a indexação.

As referências bibliográficas, de responsabilidade do(s) autor(es), devem conter apenas as citações do texto. Devem ser listadas em ordem alfabética pelo último sobrenome do(s) autor(es) e atender às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tomar por exemplo referências contidas neste fascículo, ou em subseqüentes. As citações devem ser indicadas por um número elevado, na entrelinha, correspondendo à respectiva referência bibliográfica.

Todas as colaborações serão apreciadas por membros do Conselho Editorial. Recomendações deste Conselho serão enviada(s) ao(s) autor(es), para com ordância, ou não. Correções ortográficas ou sintáticas, porventura necessárias, serão automaticamente efetuadas, independentemente de comunicação aos colaboradores.

As publicações obedecerão à ordem de aprovação do Conselho Editorial.