

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

OS PARÂMETROS LEGAIS E A EDUCAÇÃO COMO PILARES NA CONSTRUÇÃO
E EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE HUMANA

Dissertação de Mestrado
Ronaldo Carvalho Garcia

Florianópolis
2001

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

OS PARÂMETROS LEGAIS E A EDUCAÇÃO COMO PILARES NA CONSTRUÇÃO
E EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE HUMANA

Ronaldo Carvalho Garcia

Dissertação apresentada ao

Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção.

Florianópolis
2001

Ronaldo Carvalho Garcia

OS PARÂMETROS LEGAIS E A EDUCAÇÃO COMO PILARES NA CONSTRUÇÃO E EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE HUMANA.

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de mestre em Engenharia da Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis-SC, _____ de _____ de 2001.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D
Coordenador do Curso de Pós-graduação
Em Engenharia de Produção.

Banca Examinadora:

Prof.^a Vânia Ribas Ulbricht, Dr.^a / Orientadora

Prof. Eugênio A. D. Merino, Dr.

Prof. Luís Fernando G. Figueiredo, Dr.

O processo natural da vida o levou,
homem simples e sábio mediador,
exemplo a ser seguido.

Presto minhas homenagens ao

Sr. Alkymar Garcia Leão,

alma iluminada que,

com orgulho,

chamo de

PAI.

**Dedico este trabalho à minha Soraia e
aos nossos filhos, André, Victor e Luisa.**

Amo vocês.

Agradeço ao nosso bom Deus,

à minha orientadora, Prof.^a Vânia Ribas Ulbricht, Dr.^a,
e sua filha Leandra,
ao meu amigo, Prof. Robson Amaral Milagre,
à amiga, Prof.^a Érika Alessandra Máximo da Silva,
à FACED – Faculdades de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de
Divinópolis,
aos Professores do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC,
que, cada um a seu modo, me ajudaram muito.

Sumário:		Pág.
1	O DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E SEU CONTROLE	08
1.1	Introdução	08
1.2	Justificativa e relevância da pesquisa	11
1.3	Objetivos	13
1.3.1	Objetivo geral	13
1.3.2	Objetivo específico	13
1.4	Estabelecimento do problema	14
1.5	Metodologia utilizada	15
1.6	Descrição e organização dos capítulos	16
2	O HOMEM E AS LEIS	17
2.1	A história humana	17
2.2	A escrita e o registro das leis	22
2.3	A ciência, a religião e o medo da justiça	25
2.4	As normas e o direito	30
2.5	Origem histórica do direito	31
2.6	História do direito no Brasil	37
2.7	A democracia e a educação	39
2.8	A educação na Constituição	43
2.9	A escola	49
2.10	As ruas	50
2.11	Conclusão do Segundo Capítulo	52
3	EDUCAÇÃO	53
3.1	O conhecimento	53
3.2	A ciência	57
3.3	As bibliotecas	60
3.4	Definição de educação	65
3.5	O processo de ensino e aprendizagem	72
3.6	Psicologia da educação	76
3.7	A educação e a lei na sociedade	81
3.8	Conclusão do Terceiro Capítulo	84
4	LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	86
4.1	A nova LDB	86
4.2	Os Conselhos Estaduais de Educação	91
4.3	O ensino à distância	94
4.4	TBT – Treinamento Baseado em Tecnologia	96
4.5	Conclusão do Quarto Capítulo	99
5	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	101
5.1	Conclusões	101
5.2	Recomendações para futuros trabalhos	107
	Anexo 1 – “Quem não come, não aprende na escola”	108
	Anexo 2 – “Lalau e os currículos escolares”	110
	Anexo 3 – “Como criticar”	113
	Anexo 4 – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996	114
	Anexo 5 – Quadro: Processo produtivo da educação	138
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

Resumo:

Pesquisa sobre a constituição histórica da sociedade humana no tocante à imposição das leis e as influências da religião na formação dos limites sociais, mostra a sua importância na estabilidade da vida social.

Analisa também o efeito da educação formal e informal no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Traça uma correlação entre esses dois pilares da evolução humana: Leis e educação.

Por fim, analisa alguns pontos da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tece críticas e revela oportunidades viáveis para a nação brasileira.

Palavras-chaves: Leis, Educação, LDB.

Abstract:

This research refers to the historical human society foundation about the obligations to law and the religious influence in the definition of social borders, it shows importance in the social life stability.

As well as the reflection of individual development in formal or informal education and in all society.

It draws a relation between these two pillars of the human evolution: law and education.

At last, it examines some points of view of the new “LDB” (Law of Guidelines and Basics of National Education), where it criticizes and reveal its viable oportunitys to the brasilian nation.

Key-words: Law, Education, LDB.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1 O DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E SEU CONTROLE

*“Agora que os destinos do Céu e da Terra foram fixados;
Trincheiras e canais seguiram seu próprio curso;
Os bancos de areia do Tigre e do Eufrates foram estabelecidos;
Que mais poderemos fazer?
Que mais poderemos criar?
Ó Anunaki, grandes deuses do Céu,
o que mais poderemos fazer?”*

[Relato assírio da criação do Homem, 800 A.C.]

(Sagan, 1985, p. 269)

1.1 Introdução

A Bíblia Sagrada Cristã, no seu livro “Gênesis” (capítulo 2, versículos 16 e 17), comenta sobre a proibição feita por Deus ao homem no paraíso: “E deu-lhe este preceito, dizendo: Come de todas as árvores do paraíso, mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque, em qualquer dia que comeres dele, morrerás indubitavelmente” (Bíblia, 1980, p. 27), as notas explicativas da Bíblia esclarecem sobre a árvore da ciência do bem e do mal...

Mais adiante, no capítulo 3, versículos 4 e 5, que tratam da tentação de Adão e Eva, é relatado: “Porém a serpente disse à mulher: Vós de nenhum modo morrereis. Mas Deus sabe que, em qualquer dia

que comerdes dele, se abrirão os vossos olhos, e sereis como deuses, conhecendo o bem e o mal” (Bíblia, 1980, p. 28). Essa Lei Divina que impôs a primeira proibição ao homem tentou evitar que ele obtivesse o conhecimento. Essa foi também a primeira Lei a ser desobedecida.

O homem é um animal precoce, nasce cedo, antes de estar preparado para a vida e leva muito tempo até se tornar independente e capaz de sobreviver sem os cuidados de outra pessoa. Vem ao mundo com algumas poucas reações reflexas e precisa que lhe ensinem a se relacionar com o mundo. O homem é, portanto, moldado pelo ambiente em que é criado. Pessoas de seu convívio têm íntima influência sobre sua criação e personalidade. O crescimento é marcado por várias fases e evolui com o acúmulo de experiências e as descobertas naturais provocadas pela curiosidade. Os parâmetros são traçados por cada sociedade, envolvendo aspectos culturais, econômicos, religiosos, legais e de costumes que variam no tempo e no espaço. O homem cria a sua prole de acordo com suas convicções e conveniências. A escola foi criada para padronizar essa criação e dar ao homem, em formação, o conhecimento que as pessoas que os precederam, portanto possuidoras de autoridade, julgavam necessário e suficiente para a sua integração na sociedade.

A sociedade humana não surgiu definitivamente pronta, ela é o produto de muitas buscas e, a princípio, cresceu sem mestres e sem orientação. Os homens tiveram o destino como meta, aonde chegaram e o que construíram teve um custo social e ecológico enorme. O quanto

se produziu e o quanto se perdeu até os tempos atuais, em matéria de conhecimento, de invenções e de controles, é algo inestimável.

A Engenharia de Produção, que visa o aperfeiçoamento dos processos produtivos, é a ferramenta adequada para avaliar e melhorar a produção do conhecimento caracterizado pela geração dos conceitos educacionais e seus conteúdos. Faz-se também uma triagem com base nos crivos sociais, governamentais, culturais, éticos e financeiros, até se definir pela forma ideal de educar, gerar conhecimentos e os transmitir e receber satisfatoriamente. As leis, regras impostas à sociedade por ela mesma, definem como os processos produtivos da educação serão realizados. Como de alguma forma tudo é produzido, a educação dos homens também é um produto a ser desenvolvido para que atenda as necessidades das pessoas e os propósitos sociais. Neste sentido, as leis aparecem como as regras do processo produtivo que primam em manter a qualidade da educação.

Percebe-se que nos vários níveis do ensino convencional há uma imposição de conteúdos e formas que obriga a todos. Há regras de enquadramento ditadas pelo poder público, que intenta garantir o mínimo de qualidade à educação escolar. Não obstante, o ensino livre, que encampa os cursos não curriculares e os treinamentos profissionais, são mais flexíveis. Da mesma forma, a educação familiar, também conhecida por “berço”, segue apenas regras sociais de comportamento e conduta, ditadas pelas tendências dos usos e costumes de uma população, influenciada por sua origem histórica, pelos meios de comunicação em massa e pela influência religiosa.

Teoricamente, uma lei apenas representa uma aspiração ética da sociedade em impor limites a certas atitudes individuais em prol do bem estar geral de toda a sociedade.

O conhecimento jamais poderá ser monopolizado, pelo contrário, deve ser divulgado de todas as formas, meios e recursos disponíveis para o maior número de pessoas possível. Assim, o enquadramento da educação sob a régua de um instrumento legal que define os seus parâmetros, perturba as mentes daqueles que procuram entender o seu real significado. Ao deparar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, e compará-la à realidade brasileira, encontra-se pontos controversos e de difícil aplicação prática. Encontra-se também espaços para grandes oportunidades e possibilidades pedagógicas. As influências políticas no modelo de educação adotado são fortes. As instituições de ensino buscam encontrar um caminho, uma direção, um jeito de fazer o processo de transmissão de conhecimentos funcionar e satisfazer às necessidades de quem recorre a ele.

1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa

Esse trabalho procura relacionar a educação, com suas nuances e dificuldades, com o ordenamento jurídico que a regula. Aparentemente distante das salas de aula, as leis interferem na vida de todos, alunos, professores, gestores e na sociedade em geral, ao impor preceitos criados por quem vive distante da realidade escolar. A lei dá

ao Estado o poder de traçar os limites e fiscalizar a atuação das escolas. A Lei também atribui às escolas ampla liberdade pedagógica, vigiada. Cabe ao Estado a definição de conteúdos mínimos, a aprovação de cursos, a concessão de autorização para que escolas particulares atuem.

Portanto, revelar a importância dos dois temas centrais: educação e legislação, com os esclarecimentos sobre suas origens e seus reflexos na comunidade brasileira, culminará com um estudo mais detido sobre alguns artigos da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 23/12/96), esclarecendo alguns pontos em que esta relação entre Estado e escola, ou seja, entre a lei e a educação é confusa, permitindo interpretações conforme a conveniência ou oportunidade, ou mesmo omissa.

O estudo da base histórica possibilitará a observância do processo produtivo que criou a obrigação de reger procedimentos e técnicas educacionais. A engenharia de produção tem nas leis o intuito de criar formas de promover a educação na sociedade, fomentando a própria sociedade dentro de parâmetros ideais e sistemáticos. O produto final deverá ser uma sociedade equilibrada, detentora de amplos saberes e capaz de difundir este conhecimento ao maior número de pessoas possível.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Através da análise os fatos históricos desde o início da formação da sociedade humana, possibilitar o entendimento da relação entre a educação e as Leis nos povos antigos e atuais; apresentar suas origens, causas e conseqüências; e tecer críticas quanto às influências que exercem sobre a sociedade. Finalmente, entender como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em alguns pontos, afeta positiva ou negativamente o povo brasileiro.

1.3.2 Objetivos Específicos

Mostrar a importância histórica das leis para a humanidade e a contribuição da educação na formação das pessoas e das sociedades.

Conhecer os fatores que moldaram o perfil social dos povos antigos e apontar as influências destas culturas na sociedade contemporânea e o custo social deste processo.

Fazer uma comparação entre conceitos e dogmas distintos que contribuíram para a formação moral, política e social dos povos, que formaram a base original das regras que ainda vigoram.

Entender como o processo de aprendizagem e acúmulo de conhecimento evoluiu junto com o progresso individual ou coletivo de cada povo.

Comentar alguns artigos da nova LDB revelando contradições e dificuldades de aplicação, bem como os pontos fortes que permitem grandes avanços na educação brasileira.

Auxiliar os educadores a compreender a necessidade de regras sobre a educação e os benefícios advindos de uma relação equilibrada entre o processo educativo e os limites e direcionamentos impostos pelas normas legais.

1.4 Estabelecimento do Problema

O homem não aceita ser limitado. Há sempre o ímpeto de quebrar regras e avançar. A curiosidade é a grande tentação humana que faz com que, desde o princípio dos tempos, as Leis que bloqueiam ou dificultam o acesso ao conhecimento sejam questionadas e muitas vezes descumpridas. Porém, as Leis também têm sua razão e trazem consigo pesadas conseqüências a quem as desobedecem. Administrar esta dicotomia é tarefa das mais difíceis. Por um lado, o conhecimento que alimenta e liberta a alma humana, por outro, as regras que dão corpo à sociedade e limitam os indivíduos na coletividade.

O questionamento levantado neste trabalho é:

Por quê e para quê é necessário a regulamentação da educação?

1.5 Metodologia Utilizada

Para a realização destes propósitos foi escolhida a Metodologia de Pesquisa através método fenomenológico. Este método ampara-se no sistema de Edmund Husserl, filósofo alemão (1859 – 1938), e de seus seguidores, caracterizado principalmente pela abordagem dos problemas filosóficos segundo um método que busca reencontrar a verdade nos dados originários da experiência, que neste caso é a própria evolução da humanidade, buscando na pesquisa bibliográfica o suporte para a fundamentação teórica. A realidade relatada é construída socialmente e entendida como ela é. Não é única porquanto existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações.

Por esse método pode-se colher a opinião de autores das mais variadas linhas e desenvolver uma forte concepção fundamentada nos estudos e conclusões extraídas do material pertinente disponível.

Assim sendo, o presente trabalho é informativo e compila dados de diversos origens buscando fortalecer o conceito evolutivo da sociedade, amparado nos parâmetros impostos pelas regras de conduta e pelo limite do conhecimento e o uso que dele se faz.

As múltiplas fontes de consulta utilizadas nesta pesquisas constaram de livros, revistas, jornais e periódicos, que formaram a base lógica do desenvolvimento desse trabalho. Os fragmentos foram catalogados e separados de acordo com a cronologia dos fatos e o contexto em que ocorreram. As opiniões foram citadas de forma a se complementarem numa linha de sustentação à idéia central da

evolução da sociedade humana moldada pelas regras (leis) e pela educação (transmissão do conhecimento), culminando com o atual estágio evolutivo que os povos se encontram.

1.6 Descrição e Organização dos Capítulos

Este trabalho tem cinco capítulos que abordam os temas propostos de forma interativa, haja vista que os temas se desdobram livres em cada bloco, mas mantendo uma ligação com o assunto central proposto, que é a análise da LDB.

No primeiro capítulo descreve-se o escopo da dissertação, introduzindo o assunto, estabelecendo os objetivos, definindo o problema e a metodologia de pesquisa empregada.

No segundo capítulo, o surgimento e a necessidade das leis são explicadas, justificando sua imposição aos homens.

No terceiro capítulo trata-se da educação, onde se mostra a importância da transmissão do conhecimento e os métodos mais comuns utilizados para isso.

No quarto capítulo, faz-se uma fusão dos dois anteriores, analisando a aplicabilidade da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e suas conseqüências nas escolas e na sociedade.

No quinto e último capítulo, conclui-se e debate-se a relação entre Leis e educação, amparado no desenvolvimento dos capítulos anteriores.

SEGUNDO CAPÍTULO

2 O HOMEM E AS LEIS

“Se for interpretado um registro fiel das idéias do Homem sobre a Divindade, ele será obrigado a reconhecer que, na maioria das vezes, a palavra “deuses” foi utilizada para expressar as causas ocultas remotas, desconhecidas de efeitos testemunhados por ele; que ele aplica este termo quando a origem do natural, a fonte das causas conhecidas, cessa de ser visível: assim que perde o fio de continuidade das causas, ou logo que a sua mente não consegue mais seguir a cadeia, ele resolve a dificuldade, termina sua busca, atribuindo-a aos seus deuses... Quando, portanto, imputa a seus deuses a produção de algum fenômeno... não estará ele fazendo nada além de substituir a limitação da sua própria mente por um som que está acostumado a ouvir com respeito e temor?”

[Paul Heinrich Dietrich, Barão von Holbach,
Sistema da Natureza, Londres, 1770]

(Sagan, 1985, p. 167)

2.1 A História Humana

A história da humanidade é recente em registros, mas sabe-se que a união entre os indivíduos fortalecia o grupo contra as ameaças do ambiente hostil em que viviam. O homem aprendeu a fazer uso de um fenômeno natural que certamente já deveria conhecer com as

observações de erupções vulcânicas, raios e incêndios da savana: o **fogo**. Provavelmente não lhe tenha sido tão importante nas regiões tropicais, mas nas áreas mais ao norte onde o inverno era mais rigoroso, certamente tornou-se uma necessidade vital. Era preciso alimentar o fogo continuamente, pois era precioso para a sobrevivência da sociedade primitiva. Ele proporcionava luz e calor nas cavernas úmidas e escuras, afugentava os animais selvagens, tornava o sabor da carne mais agradável, ajudava a espantar os animais nas caçadas, endurecia as ferramentas e promovia a coesão da comunidade. Além disso, também permitia aproveitar as horas da noite para trocar informações e forjar planos, estimulando o desenvolvimento da fala. Entretanto, o homem demorou para aprender a acender o fogo, por isso as valiosas brasas serem confiadas aos membros mais dignos de confiança de cada tribo. O fogo deu ao homem uma declaração de independência biológica (Haaf, 1979, p. 108), capacitando-o a superar a etapa mais dura da sua história, a era das glaciações.

Segundo Haaf (1979), até o aparecimento do homem de Cro-Magnon, 99% da história conhecida da humanidade havia caminhado a “passos de tartaruga”. Esse homem moderno provocou em pouco milhares de anos um grande apogeu técnico-cultural com o surgimento de utensílios aperfeiçoadíssimos de pedras e madeira, além de objetos artísticos, como estatuetas de marfim e pinturas rupestres. Conclui-se que o *Homo sapiens sapiens* tinha sobre o homem de Neandertal uma pequena mas grande vantagem: a **linguagem** humana, precisa, rápida, sutil e inesgotável. O homem de Neandertal possuía uma capacidade

craniana com cerca de 1.600 cm³ e um cérebro capaz de acumular muitos conhecimentos, no entanto devido à morte rápida de seus possuidores a maior parte destas experiências se perdiam. Outro grande problema era o parto desses bebês, que não raro sucumbiam com suas mães. Mesmo com o cérebro menor, o homem de Cro-Magnon encontrou uma saída evolutiva que se baseava na colaboração de muitos seres individuais: a troca de informações de cérebro para cérebro, graças à linguagem humana e a evolução o espaço laringo-faríngeo moderno. Assim, os anciãos se tornaram necessários à comunidade, apesar de sua debilidade física, porque podiam transmitir aos membros das gerações mais jovens os conhecimentos do grupo.

Do mesmo modo que os caçadores tinham um profundo conhecimento de suas presas, os coletores sabiam exatamente onde e quando existiam frutos ou plantas. Em outra fase, os caçadores aprenderam a domesticar as manadas selvagens e a convertê-las em armazéns de carne ambulantes e os coletores começaram a selecionar espécies mais produtivas e a plantar as sementes obtidas através dessa seleção. Os homens se transformaram em pastores e camponeses graças à **pecuária** e à **agricultura**. Desde então, a população tem crescido e desafiado a capacidade produtiva humana, na corrida entre a colheita e a fome (Haaf, 1979, p. 148).

Esse novo modo de vida, com muitos vizinhos, influenciou drasticamente nas relações sociais. A posse e as terras se tornaram conceitos importantes que possibilitava o acúmulo de bens, gerando o poder da riqueza, que contrastava com a pobreza de quem

não as possuía. Nessa sociedade cada vez mais complexa, havia lugar para afortunados e invejosos, senhores e escravos, classes sociais, dominadores e subjugados. As transformações originadas da pecuária e da agricultura expulsaram o homem do paraíso de sua existência de caçador e coletor, obrigando-o a viver num mundo repleto de trabalho e violência. A propriedade acumulada e a densidade populacional fomentou o roubo e a guerra. A violência tornou-se uma constante. (Haaf, 1979, p. 150).

Pfeiffer (*apud* Haaf, 1979, p. 144) especula que com adoção da agricultura como modo de vida e função da mulher, a importância da caça diminuiu, confrontando o homem “com uma espécie de desemprego e paralisação tecnológica, além de uma perda de autoconfiança”. Supõem que os homens encontraram rapidamente “novas fontes de prestígio no mais perigoso de todos os jogos: a caça ao homem, a luta pelo poder... e o considerar as mulheres propriedade sua”. O homem se opôs com sucesso à domesticação tentada pela sociedade “feminina”, a submissão e o menosprezo pela mulher foi tanto maior quanto mais complexas se tornaram as sociedades.

Os primeiros agricultores já viviam melhor que os caçadores e coletores, portanto se multiplicavam muito mais rapidamente. Nas aldeias nasciam mais crianças e estas sobreviviam também em maior número, fato que gerava a necessidade de se construírem mais povoações e urbanizar novas terras. Com o sedentarismo dos homens, estes passaram a se ocupar com novas atividades e a desenvolver novos utensílios utilizando barro para fazer jarros e potes, e em outra

fase o ferro como matéria prima. No processo de fundição do ferro são necessárias temperaturas da ordem de 1.500°C, para extrair o metal do minério de ferro, em fornos simples alimentados com carvão vegetal e aumentando a quantidade de ar na combustão em uma técnica cuidadosa de disposição de minério de ferro e carvão em camadas e proporções determinadas. O resultado são ferramentas e armas com uma agudeza e resistência inéditas e ao alcance de todos. Provocando perturbações ecológicas devido à desenfreada devastação das florestas e conflitos entre cidades, violência dos povos em busca de novos espaços vitais e invasões de tribos nômades, tornando a guerra uma praga da humanidade (Haaf, 1979, p. 154).

Haaf (1979, p. 158) resume a evolução humana amparado em

“três inventos que tornaram o homem o que ele é hoje: o fogo, a agricultura e a escrita. O **fogo** tornou o homem independente da zona climática tropical e a **agricultura** libertou-o da oferta limitada da natureza. Por seu lado, a **escrita** quebrou as barreiras que a memória impunha à crescente sabedoria humana”.

Surge, portanto, a consciência humana, o sentimento de pertencer a um grupo, um clã, uma povo, uma raça, enfim ser um homem social e político. Einstein (1981) conseguiu sintetizar esse sentimento pessoal de pertencer a uma comunidade, com sua afirmação: “Eu, enquanto homem, não existo somente como criatura individual, mas me descubro membro de uma grande comunidade humana. Ela me dirige, corpo e alma, desde o nascimento até a morte” (Einstein, 1981, p. 14).

2.2 A Escrita e o Registro das Leis

“A escrita é a ilustração da voz”, disse certa vez o filósofo francês Voltaire (*apud* Haaf, 1979, p.158). As primeiras escritas foram mesmo inúmeros pequenos desenhos que se alinhavam. Os sumérios inventaram a primeira escrita fonética onde podiam exprimir sílabas soltas, era a escrita cuneiforme em argila. Devido à sua complexidade, pois contava com cerca de 2.000 símbolos diferentes, sua aprendizagem era bastante difícil. A procura de escribas era crescente, o que provocou a função das primeiras escolas de escrita. Portanto, a descoberta da escrita foi um passo decisivo para a civilização. O rei babilônico Hamurábi foi um dos primeiros soberanos a mandar escrever suas leis, pouco depois de 1.800 a.C. (em escrita cuneiforme). Embora não seja o primeiro código de leis escritas, os das cidades de Ur e Nammu antecedem-no em três séculos, o Código de Hamurábi é o mais completo que se conhece. Seus 282 artigos não eram mandamentos de natureza ética como os de Moisés, mas uma série de precedentes adequados ao Império Babilônio (Kindersley, 1985). Também outros povos desenvolveram suas próprias formas de escrita que igualmente eram compostas de muitos símbolos e de difícil aprendizagem. A simplificação decisiva ocorreu com a invenção do alfabeto por volta de 1.400 a.C., Os habitantes de Ugarit, na costa mediterrânea da atual Síria, relacionavam poucos símbolos de forma precisa, representando cada um deles um som determinado. Os fenícios expandiram este alfabeto de 22 letras pela região do mediterrâneo, a Grécia o adotou e

incluiu as vogais (a, e, i, o, u), abrindo o caminho para os alfabetos modernos (Haaf, 1979).

O advento da escrita não só possibilitou os registros dos acontecimentos e dos negócios realizados, como também permitiu que as leis que regiam alguns povos pudessem ser perpetuadas e os fatos serem julgados segundo o mesmo fundamento. Hamurábi, o sexto rei da antiga dinastia babilônica, ou amorita, fez da sua cidade a mais importante metrópole da Ásia Ocidental. A Babilônia manteve a sua supremacia militar, o esplendor de sua arquitetura e ciências e as realizações de natureza legal, mesmo séculos após a sua morte. Havia “justiça” nas decisões que envolviam as ocorrências da vida cotidiana do povo, amparado em um código de leis insculpido em uma enorme estela, que não só tratava de assuntos legais como mostrava ainda uma imagem realista do estilo de vida e das atitudes no seu reinado. Diz o artigo 233 do Código de Hamurábi: “Se um construtor tiver construído uma casa ... e o seu trabalho não tiver sido perfeito ... esse construtor deverá por (a casa) em boas condições, com o encargos de sua conta” (Kindersley, 1985, p. 59).

Mesmo escrito há cerca de 4.000 anos, nota-se o senso prático e justo dessa norma. Atualmente, com o mesmo objetivo, o Código de Proteção e Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990), em seu artigo 20 defende:

“O fornecedor de serviços responde pelos vícios de qualidade que os tornem impróprios ao consumo ou lhes diminuam o valor, assim como por aqueles decorrentes da disparidade com as indicações constantes da oferta ou mensagem publicitária, podendo o consumidor exigir, alternativamente e à sua escolha: I- a reexecução dos serviços, sem custo adicional e quando cabível; II- a restituição imediata da quantia paga, monetariamente atualizada, sem prejuízo de eventuais perdas e

danos; III- o abatimento proporcional do preço. § 1º- A reexecução dos serviços poderá ser confiada a terceiros devidamente capacitados, por conta e risco do fornecedor. § 2º- São impróprios os serviços que se mostrem inadequados para os fins que razoavelmente deles se esperam, bem como aqueles que não atendam as normas regulamentares de prestabilidade” (Lei Federal nº 8.078/90, art. 20).

Fazendo uma análise comparativa do Código de Hamurábi com o aparato legal vigente atualmente no Brasil, observa-se que algumas de suas disposições seriam excessivamente severas e até mesmo cruéis, como a disposição que institui: “Se um homem tirou o olho a um homem livre, os outros tirar-lhe-ão um olho” (Kindersley, 1985, p. 60). Ressalva-se que tal sanção não se aplicava a quem tirasse o olho de um escravo, nesse caso a pena era apenas uma multa. Por outro lado, outras são benevolentes e justas independente do ponto de vista.

A adoção era assim determinada pelo Código de Hamurábi: “Se um homem adotou uma criança e a educou, essa criança não poderá vir a ser-lhe reclamada” (Kindersley, 1985, p. 60).

Sobre o divórcio ele apregoa: “Se um nobre pretende divorciar-se da esposa porque esta não lhe deu filhos, deve pagar-lhe a totalidade do preço do seu casamento e devolver-lhe o dote que ela trouxe de casa de seus pais. Só então poderá divorciar-se dela” (Kindersley, 1985, p. 60). O abandono do lar era encarado com muita praticidade: “Se o marido abandonou sem prover à manutenção da família, a mulher pode, sem ser condenada, entrar na casa de outro homem” (Kindersley, 1985, p. 60).

Além das leis dos homens, também as leis divinas influenciaram a formação do ordenamento jurídico, e não raro possuíam características punitivas tão pesadas quanto às observadas no Código de Hamurábi:

“Mas se houver dano grave, então darás vida por vida, olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé” (Bíblia Sagrada, Êxodo, capítulo 21, versículos 23 e 24).

O objetivo das leis sempre foi o de ser anterior aos fatos e trazer a solução dos conflitos, protegendo o que é certo e punindo o que é errado, conforme os usos e costumes de cada povo.

2.3 A Ciência, a Religião e o Medo da Justiça

Nietzsche (1990) cita um debate entre Zaratustra e os sábios que a ele recorriam, na ocasião um homem afirmava:

“Porque o medo – é o sentimento hereditário e fundamental do homem; pelo medo, tudo se explica, o pecado original e a virtude original. Do medo nasceu também a minha virtude, que se chama: ciência.

O medo, precisamente, dos animais bravios – é esse que há mais tempo se incutiu no homem e inclui o medo do animal que ele esconde em si mesmo e teme – o animal interior, chamava-lhe Zaratustra.

Esse longo, antigo medo, finalmente, afinado e espiritualizado – é o que hoje em dia, creio, se chama: ciência” (Nietzsche, 1990, p. 304).

Entretanto, Zaratustra refutou as alegações que ouvira alegando: “vou já virar a tua verdade de cabeça para baixo”. E exclamou:

“O medo, com efeito – é a nossa exceção. Mas coragem, gosto pela aventura, pelo incerto, pelo que ainda não foi ousado – coragem parece-me toda a pré-história do homem.

Ele invejou e arrebatou todas as virtudes dos animais mais bravios e mais corajosos; somente então tornou-se – homem.

Essa coragem, finalmente afinada, espiritualizada, essa coragem humana com asas de águia e prudência de serpente, essa coragem, ao que me parece, chama-se hoje...” (Nietzsche, 1990, p. 304).

A revelação da ciência pertence aos ousados, portanto corajosos, que se atrevem a opinar sobre conceitos tidos como **verdades absolutas**. Däniken (1977), afirma que os porta-vozes da ciência, por

muitas vezes, revelam cegueira total e não reúnem condições para julgar fatos que desconhecem. Cometeram enganos monumentais no passado, que enumera:

“Nicolau Copérnico (1473-1543), que fez a imagem do mundo, quando postulou o Sol como centro das órbitas planetárias circulares...

Johannes Kepler (1571-1630), que comprovou a autenticidade da imagem global heliocêntrica...

Giordano Bruno (1548-1600), que teve a impertinência de afirmar a existência de diversos mundos...

Galileo Galilei (1564-1642), que em definitivo, banuiu a terra do centro do cosmo...” (Däniken, 1977, p. 11).

Pode-se alegar que todos esses grandes homens sofreram a perseguição da Cúria por motivos religiosos, mas mesmo no campo científico, inicialmente, os cientistas seus contemporâneos recusaram as novas idéias revolucionárias.

Santo Agostinho, que nutria grande interesse pelas doutrinas religiosas maniqueístas, pelos filósofos gregos e pelo neoplatonismo, experimentou uma conversão dramática, centrada nas Epístolas de São Paulo, quando abandonou o mundo e sua satisfação intelectual retirando-se para a vida monástica. Escreveu sobre filosofia e metafísica com a convicção de um convertido e seus trabalhos exerceram grande influência ao marcar um estágio decisivo no desenvolvimento do pensamento e sistemas de valores do qual deveria emergir a ciência do mundo ocidental. Roman (1991) ensina que Santo Agostinho “estava ao lado dos que buscavam o conhecimento, entretanto, tornou-se claro que, por séculos, a Igreja cristã deu pouca importância à ciência” (Roman, 1991, p. 136).

Em 1233 o papa Gregório IX estabeleceu a “Santa Inquisição” para investigar acusações de heresia. Kindersley (1985) comenta que

“provavelmente, o papa Gregório IX não se deu conta do monstro que criara em nome de Cristo e do amor cristão quando autorizou a Inquisição. Na verdade, uma vez iniciada, tornou-se difícil deter a Inquisição, que apenas veio a ser contrariada pela crescente tolerância religiosa do século XVII. Contudo, o sistema de julgamento inquisicional viria a ser adotado por muitos sistemas judiciais europeus, e a tortura passou a ser aceita como um método de obtenção de confissões com referência a qualquer crime” (Kindersley, 1985, p. 260).

Nestas condições, o inquisitor era investido de poder quase ilimitado e era dispensado de se restringir às leis vigentes. Os acusados, uma vez chamados diante do inquisitor, tinham como única esperança a confissão completa. A chance de absolvição era extremamente reduzida, visto que a culpa era presumida, e a punição era a prisão perpétua para quem confessasse publicamente num auto-de-fé. Entretanto, se tivessem confessado mas não abjurassem a sua heresia, eram queimados vivos na fogueira, relata Kindersley (1985).

Não obstante, Dotti (1998) lembra que a tolerância religiosa era relativa e fez vítimas protestantes sob as mais absurdas acusações, como o caso célebre do julgamento de Juan Calas, um francês da cidade de Toulouse que em 28 de fevereiro de 1762 foi declarado culpado e condenado a morrer pelo suplício da roda, sem que nenhuma prova fosse apresentada de que tenha sido ele o assassino de seu próprio filho. Havia a crença de que, segundo uma lei da religião protestante, um pai de família deveria preferir a morte de um filho que abjurasse. Mesmo seu advogado tendo sido o brilhante François-Marie Arouet, dito Voltaire (1694-1778), sua intervenção foi inútil, o tribunal era formado por católicos e todas as testemunhas também. Calas expirou jurando sempre inocência, com uma coragem e firmeza de alma

que impressionaram os acusadores mais obstinados. Dotti (1998, p. 111) relata que

“A execução da pena capital foi marcada com lances de extraordinária violência. O carrasco quebrou os membros e o peito do condenado com golpes de uma barra de ferro, para, em seguida, amarrá-lo na roda. A morte veio após lenta agonia. Completando o sinistro ritual, o corpo foi queimado”.

O temor a Deus, ou mais precisamente aos seus representantes na terra, era tanto que o medo de ser acusado de heresia ou bruxaria aterrorizava a todos. Até membros do próprio clero e da nobreza foram denunciados por inimigos, devido a questões políticas ou divergências pessoais.

Outro Flagelo desastroso acometeu o mundo entre os anos de 1347 e 1351, cerca de 25 milhões de pessoas morreram em decorrência da Peste Negra, um quarto da população da Europa foi aniquilada. Segundo Kindersley (1985, p. 284), “essa devastação se deveu a bactérias transportadas pelas pulgas alojadas no pelo de uma espécie muito generalizada de ratazana que se dá bem em quase todos os *habitats*.” As pessoas eram contaminadas pelas mordidas das pulgas ou pelo contato com pessoas contaminadas. Para os povos do século XIV, essa calamidade representava a terrível punição de Deus pelos pecados da humanidade.

A doença apresentava-se em três formas, ensina Kindersley (1985, p. 287):

“pode ser **bulbônica**, caracterizada essencialmente pelo inchaço dos glândlios linfáticos (bulbões) nas axilas, virilhas ou locais de mordedura da pulga; **pneumônica**, infectando os pulmões e provocando tosse e hemorragias; ou – a mais mortífera – **septicêmica**, forma em que a corrente sanguínea é rapidamente invadida pelas bactérias e a morte é inevitável em poucas horas”.

Pela variedade de sintomas, os médicos da época extraíam o veneno por meio de sangrias, laxativos e clisteres. Os bulbões eram lancetados ou cobertos por emplastos quentes. Poções empíricas também eram administradas. Recursos geralmente ineficazes. Para disfarçar o cheiro pestilento queimavam madeiras aromáticas e borrifavam água de rosas e vinagre nos aposentos. Como medida preventiva, recomendavam variadas dietas, que em alguns casos tornavam as pessoas mais resistentes para combaterem a infecção. Mas, pensava-se que a melhor garantia era estar em paz com Deus. O conhecimento de poções e remédios curativos foi muito difundido desde então, e como os resultados nem sempre eram satisfatórios, as curas eram sempre relacionadas a algum milagre. Porém, quando determinado físico conseguia alguma poção que fizesse efeito, era denunciado com bruxo e perseguido. Tal fato fez com que os pesquisadores evitassem a fama e temessem a publicidade de suas conquistas. Surgiram, então, os alquimistas que contavam tanto com cientistas de talento como charlatães. Essas pessoas “sonhavam encontrar uma substância milagrosa chamada pedra filosofal, ou grande elixir, que transformava um metal comum como o chumbo em ouro e tornaria imortal o seu possuidor”, conta Kindersley (1985, p. 239), assim passaram a deter grande conhecimento referente aos efeitos e aplicações de diversas substâncias e ervas.

Lisboa e Andrade (1990) fazem uma comparação dos métodos adotados pelos alquimistas e as técnicas atualmente adotadas:

“Até há meio século, a prática de purificar a água até o infinito – seguida pelos alquimistas de todos os tempos – era olhada pelos racionalistas como uma simples manifestação patológica ou uma

crendice tola. Hoje, no entanto, não se faz outra coisa senão no preparo do silício e do germânio puros usados nos transistores, operação chamada “fusão de zona”. Como esse, milhares de princípios alquímicos foram revalidados pela física moderna. Com as diferenças trazidas pelos aperfeiçoamento, o material empregado hoje (as balanças, os almofarizes, os crisóis e os instrumentos de medir) é basicamente o mesmo utilizado pelos alquimistas medievais. As operações de tratamento da matéria eram bem diversas, no entanto, de tudo quanto hoje se faz num laboratório. A primeira tarefa do alquimista consistia em decifrar os velhos textos, sempre escritos em código ou numa linguagem onde o duplo sentido era comum. Por aí começavam os exercícios de paciência e humildade. Depois vinham as misturas no almofariz: piritas arseniosas com prata, chumbo com ferro, além de um ácido, que podia ser o tartárico ou o cítrico, conforme o autor e a época. Depois de moer essa massa, num mesmo ritmo e sem qualquer vestígio de pressa ou desejo de obter logo um resultado, o alquimista devia deixar envelhecer a mistura. No momento recomendado tudo seria aquecido ao crisol, onde a temperatura devia ser aumentada muito vagarosamente, durante cerca de um mês. Chegava-se aí a uma fase importante das operações: a dissolução. A procura de um bom dissolvente exigia muita prática e bom-senso por parte do alquimista. O ácido sulfúrico e o ácido acético eram sugestões aceitáveis, conforme o que se quisesse obter. A operação devia ser realizada sob a luz polarizada (o luar, na cheia, por exemplo) e, durante muitos anos, toda a operação devia ser realizada de novo, até acontecer a transmutação. Para que “assentasse o espírito do universo” era necessária a chamada “paciência santa”. Se o operador esperasse muito ardentemente por isso, poria tudo a perder porque seu próprio comportamento seria afetado por aquele estado de espírito. Caso contrário, isto é, se trabalhasse com dedicação e amor sempre renovados pela simples fidelidade aos mestres da alquimia, a transmutação poderia ocorrer. Quer no crisol, quer dentro do alquimista, conforme a sua natureza e os seus desejos” Lisboa e Andrade (1990, p. 167).

Essa mistura de ciência, alquimia (bruxaria) e religião num período em que a justiça era feita com “dois pesos e duas medidas” e amparada em leis arbitradas conforme a conveniência e interesse do julgador, certamente inibiu a divulgação dos avanços científicos e manteve a humanidade temerosa e estagnada por vários séculos.

2.4 As Normas e o Direito

O direito é formado por um conjunto de normas. As normas prescrevem condutas das mais variadas espécies, como ensina Latorre (1979) com os seguintes enunciados:

1. num jogo de xadrez, os bispos só podem mover-se em diagonal;
2. para por um carro em funcionamento ponha a alavanca de mudanças em ponto morto e rode a chave de ignição;
3. não encherás a boca com comida nem falarás com a boca cheia;
4. não cobiçarás os bens alheios;
5. não matarás.

“Em sentido lato, todos estes enunciados são normas, mas é fácil verificar que existem importantes diferenças entre eles. No primeiro caso estamos diante de uma regra de jogo. Se quisermos jogar xadrez, teremos de ajustar o movimento das peças a certas regras bem determinadas. Se assim não acontecer, o jogo tornar-se-á impossível. No segundo exemplo temos uma regra técnica. Para alcançar um determinado resultado prático devemos atuar de certa maneira, caso contrário não conseguiremos. O carro não pegará. A terceira regra podia encontrar-se nos antigos manuais de boas maneiras que, ainda não há muitos anos, se usavam nas escolas e colégios. Prescreve uma conduta a ser seguida por quem quiser se adaptar aos modelos habituais de boas maneiras vigentes entre pessoas educadas. A Quarta norma é de uma ordem completamente diferente. Foi tirada da Dez Mandamentos, isto é, do conjunto de preceitos que constituiu, e constitui ainda hoje, a base da moral cristã. Quem cobiça os bens alheios infringe um mandamento ético. Mesmo que essa cobiça não seja conhecida por ninguém, o simples fato de nela incorrer, constitui um ato moralmente reprovável, mas que não acarretará, no entanto, qualquer sanção externa. O quinto enunciado, o que proíbe matar, provém igualmente dos Dez Mandamentos, constituindo também uma norma moral. Mas, já aparece aqui uma diferença importante em relação aos outros casos anteriores. Aquele que viola esta norma fica sujeito a um a sanção imposta pelo aparelho coercivo socialmente organizado, isto é, a uma pena fixada pelos tribunais. Trata-se de uma norma jurídica” (LATORRE, 1979, p. 36).

Segundo Carvalho (1969, p. 17), o homem tenderia sempre a procurar o prazer e a evitar a dor, numa concepção conhecida como teoria hedonista. No pensamento dos romanos, esta concepção justificava a importância que atribuíam à Lei e à Justiça quando a sociedade, através de suas leis e de seus tribunais, castigava o vício e recompensava a virtude. Nesta ótica, as relações humanas tenderiam a

melhorar, pois o amor ao bem-estar e o medo das penalidade seriam as molas propulsoras da boa conduta.

2.5 Origem Histórica do Direito

O ordenamento jurídico brasileiro é baseado no português devido à dependência da colônia ao imperialismo da corte portuguesa. Por sua vez, Portugal sofreu a influência do domínio romano, não só no idioma como na leis. Roma, em 529, concluiu o Código de Justiniano, onde vigorou o conceito de justiça e dos direitos do indivíduo. Influências que continuam a vigorar nos atuais códigos penais modernos, inspirados naquelas regras de permanente relevância:

“Ninguém é forçado a defender uma causa contra a própria vontade.

Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa. Ninguém pode ser retirado à força de sua própria casa.

Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.

O encargo da prova fica com aquele que afirma e não com o que nega.

Um pai não pode ser testemunha competente contra um filho, nem um filho contra o pai.

A gravidade de uma ofensa passada não aumenta a do fato exposto.

Na aplicação de penalidades, deve ser levada em conta a idade e a inexperiência da parte culpada” (Hadas, 1983, p. 166).

Segundo Gernicchiaro (1998, p. 36), “A lei é o meio. O fim é o Direito”, e explica:

“O Direito reclama pluralidade de pessoas. É relação intersubjetiva. Conhecida a imagem de Robison Crusoe: enquanto sozinho na ilha deserta, não podia reclamar nada de ninguém e ninguém dele exigir coisa alguma. Com a chegada de Sexta-Feira, tudo mudou. Formou-se vínculo entre ambos. Surgiu o Direito”. (Gernicchiaro, 1998, p. 36).

Nessa relação, ensina Acquaviva (1995, p. 620), o que valia era o direito natural, visto não existir previamente uma lei escrita. Havia a

idéia de um direito universal, revelado pela razão, imbuído de um sentimento natural do justo e do injusto, eticamente superior ao direito positivo. Esta concepção, inspirado em Sócrates (470-399 a.C.) que afirmou: “não há mal na vida ou na morte de um homem bom” (Vallvé, 1982, p. 74) e de Aristóteles (384-322 a.C.) que disse ser: “Deus, o primeiro princípio de toda existência. Deus que não necessita de reveladores humanos já que todos temos a idéia da suprema entidade em nossas consciências” (Noguer, 1985, p. 90).

Alguns princípios que foram introduzidos nas Institutas de Justiniano que distinguiu três espécies de Direito: o direito natural, que a natureza ensinou a todos os animais, como a procriação, o casamento e a educação dos infantes; o direito das gentes, que é o Direito estabelecido pela razão natural entre todos os homens e povos e, finalmente, o direito civil que é peculiar a cada povo. Este conceito de Direito predominou por quase toda a idade média, inclusive influenciando o Código Civil francês, de 1804, encomendado por Napoleão Bonaparte, que em sua introdução afirma: “Existe um direito universal, imutável, fonte de todas as leis positivas, e que não é mais do que a razão natural enquanto diretora de todos os povos da terra” (Acquaviva, 1985, p. 621).

Se opondo a esta doutrina, surgiu no século XIX a Escola Histórica que teve em Montesquieu (1689-1755) na França, e Savigny (1778-1861) na Alemanha, os seus idealizadores e mais notáveis defensores. Observavam que “a lei, antes de ser uma criação arbitrária do legislador, produto de sua razão, deve espelhar o desenvolvimento

histórico de cada povo, pois, na medida em que as condições da vida social vão se alterando, deve a lei se adaptar às novas situações” (Acquaviva, 1985, p. 621).

Gény (apud Acquaviva, 1985, p. 618) afirmou que, “em princípio, a legislação é incapaz de resolver todas as questões ensejadas pela infinita gama de relações sociais”, devendo o julgador recorrer a outras fontes, como os usos e costumes, as jurisprudências, as doutrinas e a livre investigação científica, buscando amparo para a solução de determinados casos. Gény, em seu segundo livro, intitulado “Science et Technique en Droit Privé Positif (1914-1924), afirmou que “o direito positivo inclui duas categorias perfeitamente delimitadas: o dado e o construído. O dado consubstancia-se nos elementos anteriores a qualquer ordem jurídica, redutíveis a quatro espécies: a) dados reais, que seriam o clima, as condições geográficas, o sentimento moral e religioso; b) dados históricos, representados pelas tradições dos povos; c) dados racionais, representados pelo direito natural revelado pela razão; d) dados ideais, consistentes em princípios jurídicos novos, recomendados por uma nova situação histórica e obtidos pela intuição”.

O construído implica em considerar a exegese na interpretação do ordenamento jurídico, não devendo ser mera criação do arbítrio do intérprete, mas fruto de um trabalho rigorosamente científico, destinado a revelar os dados da realidade social.

O rei português, D. José, em 18 de agosto de 1769, promulgou uma lei chamada de Lei da Boa Razão, que autorizava a aplicação subsidiária do direito romano quando fundamentado na “boa razão”, ou

seja, nos princípios essenciais do direito natural e das gentes. Entretanto, nesta mesma lei há colocações que se opõem à boa razão: “Artigo 64- Os prisioneiros de guerra eram reduzidos à escravidão. § 4º- Assentavam que aqueles a quem podemos matar, muito mais os podemos fazer escravos”.

Montesquieu (*apud* Acquaviva, 1985, p. 882) refuta essa máxima em seu livro *Esprit des loix*, liv. 15, cap.2, pois na guerra mata-se aqueles que opõem resistência e que não se pode obrigar, por outro modo, a depor armas. Uma vez prisioneiros, é porque depuseram as armas e nenhuma das duas atitudes se justifica.

Acquaviva (1985) define a lei como sendo “o preceito escrito, elaborado por órgão competente e forma previamente estabelecida, mediante o qual as normas jurídicas são criadas, modificadas ou revogadas”. Dallari (1986) complementa esta composição entre povo, governo e regras, acrescentando que ao povo deve ser dada liberdade para manifestar suas opiniões, por mais divergentes ou conflitantes que sejam, pois é natural que não se concorde com tudo e é bom que se possa manifestar estas discordâncias. Assim os indivíduos se sentem respeitados e completos como pessoa e contribui para o aperfeiçoamento da vida em sociedade. Não obstante, deve-se ter regras de convivência para regular as manifestações e dar a elas um sentido positivo. Porém não é justo que só alguns estabeleçam as regras e os outros só são obrigados a obedecer. O que é justo é que todos contribuam para a elaboração das leis e também todos a elas se obriguem, obedeçam e respeitam.

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após os horrores do holocausto da Segunda Guerra Mundial, aprovou a Declaração Universal dos Direitos do Homem que procura garantir os direitos fundamentais das pessoas de todo o mundo e em todo o mundo. Dentre seus preceitos, existem os elementares que dizem:

“Todos os homens nascem livres. Todos os homens nascem iguais e têm, portanto, os mesmos direitos. (...) Todas as pessoas têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (...) As leis devem ser iguais para todos e devem proteger todas as pessoas. (...) Todo homem tem o direito de ser julgado por um tribunal justo quando é acusado se alguma falta. (...) Todas as pessoas têm o direito de pensar como e o que quiserem. Elas têm o direito de trocar suas idéias e praticar sua fé em público ou em particular, e de contar a todos sua opinião. (...) A autoridade do governo vem da vontade do povo. (...) Todas as pessoas têm o direito de votar. (...) Todas as pessoas têm direito a escola gratuita. Todos têm direito de aprender uma profissão. (...) Não se deve usar o que está escrito neste documento para destruir os direitos e deveres estabelecidos” (Rocha, 1988, páginas 12 – 40).

A partir daí, cada país adotou esses princípios e os incorporou à suas próprias Constituições. Nenhuma das demais leis, decretos, ordem, decisão judicial, ato de qualquer autoridade ou de particulares pode contrariar os seus preceitos, quem o fizer certamente será punido.

As penas previstas na Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, XLVI são: as privativas ou restritivas de liberdade, as de perda de bens, as de multa, as alternativas de prestação de serviços sociais e as suspensivas ou restritivas de direitos. No Brasil penas como as de prisão perpétua, de trabalhos forçados, de morte, de banimento e cruéis não são permitidas, segundo o inciso XLVII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Neste mesmo instrumento é assegurado que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei (CF. art. 5º, III), portanto, ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente (CF.

art. 5º, LIII) e ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal (Brasil, Constituição Federal de 1988, art. 5º, item LIV).

2.6 História do Direito no Brasil

Segundo Dotti (1999), a história da aplicação do Direito no Brasil teve início com o descobrimento e se manteve sob forte domínio dos portugueses durante o período colonial (1500-1822). Por ocasião do descobrimento, as Ordenações Afonsinas promulgadas em 1446 por D. Afonso V, era o regime jurídico Português que trazia um vasto acervo de incongruências e maldades. A servidão penal era rara mas aplicada no caso de um mouro ou um judeu se fazer passar por cristão, sendo tal indivíduo entregue como escravo a qualquer pessoa. A pena de prisão tinha mais o caráter preventivo para evitar a fuga do acusado. Também era imposta aos inimigos após a captura e aos condenados nas horas que precediam o seu sacrifício. Era aplicada ainda como meio coercitivo para obrigar o autor ao pagamento da pena pecuniária. Raramente a prisão era usada com natureza repressiva.

Poucos anos após o descobrimento D. Manuel, o Venturoso, promulgou as Ordenações Manuelinas (1514-1603) com algumas alterações sobre as Ordenações Afonsinas e Consolidando o Direito de Portugal em cinco livros. Por determinação de D. Henrique, as leis extravagantes que foram divulgadas posteriormente, foram consolidadas mas pouco modificando o que já estava instituído.

Quando D. Felipe II, de Espanha, foi empossado no trono português, sob o tratamento de Felipe I (1581-1598), mandou reformar as Ordenações Manuelinas, atualizando-as. Então no ano de 1603, Felipe III (em Portugal, Felipe II), editou as Ordenações Filipinas, que a partir daquele ano passaram a vigorar com força de lei, que em nada distinguiam das Ordenações Manuelinas acrescidas das leis extravagantes, apenas reforçavam o poder central. Trazia uma multiplicidade absurda de ilícitos e sanções corporais e infamantes ferozes (Dotti, 1999, p. 320).

O Brasil sofreu no período de dominação portuguesa as conseqüências graves de regimes fantásticos de terror punitivo. Sobre o corpo e o espírito dos acusados e dos condenados se lançavam as expressões mais cruentas da violência dos homens e da ira dos deuses. Eram impostas as mais variadas formas de suplícios com a execução da pena de morte, de mutilação e da perda da liberdade, além das medidas infamantes. Em contrapartida, fidalgos, cavaleiros, desembargadores, escudeiros e outras categorias privilegiadas gozavam de imunidade ou especial tratamento punitivo. Dotti (1999, p. 322) acrescenta que foi sob a régia deste instrumento que se processaram e condenaram os mártires da Inconfidência Mineira onde foram aplicadas as penas corporais e infamantes (morte, esquartejamento, açoites, degredo e declaração de infâmia).

Apesar da independência conquistada em 1822, a revogação das Ordenações Filipinas não ocorreram de imediato e continuaram em vigor, pois uma lei promulgada pela Assembléia Constituinte em 1823

determinou que fosse observada a legislação portuguesa até a elaboração dos diplomas legais brasileiros e a sua gradual revogação. A pena de morte, nas Ordenações Filipinas, era prevista em mais de setenta casos. A nova ordem jurídica brasileira a previa somente em caso de insurreição de escravos, homicídio agravado e latrocínio, mesmo assim, desde 1855 a pena capital não foi mais aplicada (Dotti, 1999, p. 323).

A legislação brasileira floresceu em bases de justiça e equidade, nascidas das lutas pela liberdade travadas contra Portugal e influenciadas pelas idéias liberais que dominavam a Inglaterra, a França, os Estados Unidos e outros países.

Com efeito, ensina Dotti (1999, p. 329), “a Constituição (do império) estabeleceu a necessidade da fundação de colégios e universidades para o ensino da ciência e das artes (art. 179, § 33)”. E, atualmente, este princípio se mantém na Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205 preceitua: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal do Brasil, de 05/10/88, art. 205).

2.7 A Democracia e a Educação

Anísio Teixeira (*apud* Garcia, 1989, p. 199) afirma que a democracia é um regime de saber e virtude que não tem origem no

berço, “mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados”, sendo afirmado ainda que

“Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia. Mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? Porque, força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República...” (Garcia, 1989, p. 90).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, fundamenta o espírito democrático no parágrafo único do seu artigo 1º: “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Princípio esse que teve a influência dos ideais propagados pela “Revolução Francesa” e adotado pela nação brasileira.

Devido ao estreito relacionamento histórico entre o Brasil e França, os princípios liberais e democráticos franceses foram trazidos e incorporados aos instrumentos jurídicos brasileiros a partir da independência. O próprio lema de “liberdade, igualdade e fraternidade” que sintetiza as promessas democráticas são difíceis e fazem da democracia um regime social e político de alto preço, como esclarece Garcia (1989, p. 90):

“**Liberdade** não é ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida. A **igualdade** não é o fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito. A **fraternidade** é mais do que isso, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem”.

A educação é, portanto, o supremo dever do Estado, é sua principal função para promover a justiça social na democracia. É dedicando-se à educação, que o Estado conseguirá resolver o

problema do desequilíbrio social, pois dará a todos, e a cada um, oportunidades iguais para defrontar os obstáculos da vida com as mesmas oportunidades de destino e de êxito. Garcia (1989, p. 91) conclui que “a educação é, destarte, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”. A sociedade tradicional em que a educação e o regime político se caracteriza pelo paternalismo, pelo privilégio e pela predominância dos mecanismos de pressão, como meios de progresso, nega à maioria o direito à educação. “E o que deveria ser obtido por merecimento passa a ser concedido como favor”, denuncia Garcia (1989, p. 91).

Por outro lado, o sistema de educação democrático é mais difícil e oneroso, “pois ele deve pagar pela ascensão da massa e não pelo esmagamento das elites”, explica Garcia (1989, p. 92).

A despeito de todas as teorias econômicas, regimes políticos e formas de desenvolvimento social, deve-se ter a educação em vista de um pensamento livre, onde é recomendável uma cultura viva e não um saber fossilizado. Aristóteles (*apud* Ferreira, 1989, p. 1066) já afirmava: “Ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezarem prejudicaram-se grandemente por isso”. O indivíduo precisa entender que ao receber o conhecimento, deve recolhê-lo como um dom inestimável, jamais como uma obrigação penosa. Por melhor que seja o sistema educacional de um país, sua eficácia se dará pela ação e dedicação daqueles para quem é direcionado. Einstein (1981, p. 29) esclarece que:

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado de que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade”.

Segundo Garcia (1989), a sociedade democrática é uma sociedade de pares, em que indivíduos, a despeito de suas diferenças individuais, se encontram associados, como seres humanos iguais, independentes mas solidários. A sociedade democrática não é espontânea, é uma opção, e precisa de educação para todos e na maior quantidade possível. Esta idéia é fundamental, pois dá consciência de que a individualidade realiza-se pelos outros e com responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo. Com isso, tem-se lealdade com as instituições nacionais e ao saber, aprendendo a respeitá-las como condição para o seu crescimento e da nação. Durmeval Trigueiros (*apud* Garcia, 1989, p. 201) indagou com sabedoria: “O que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarinato, de sábios de cúpula, e passou a depender da eficiência solidária da comunidade que a forma, senão aquela que não se fez uma vez para sempre, mas se faz todos os dias?”.

Einstein (1981, p. 17), amargo e consciente dos horrores permitidos na II Guerra, complementa essa indagação sobre a atuação do Estado diante da causa individual:

“Ora, nossas instituições, nossas leis, costumes, todos os nossos valores se baseiam em sentimentos inatos de justiça. (...) Mas as organizações humanas, caso não se apoiem e se equilibrem sobre a responsabilidade das comunidades, são impotentes. Devo despertar e sustentar este sentimento de responsabilidade moral; é um dever em face da sociedade”.

2.8 A Educação na Constituição

Nas sociedades modernas os principais instrumentos de proteção dos indivíduos são a Constituição e as demais leis. Segundo Dallari (1981, p. 61),

“a Constituição é a lei principal, a lei mais alta, que deve refletir o ideal de justiça do povo, deve estabelecer as regras para impedir os excessos do poder político, econômico ou militar e deve, afinal, enumerar os princípios e as regras que contém os direitos e os deveres fundamentais de cada um”.

É expressiva a evolução das sucessivas Constituições brasileiras no que diz respeito à Educação e Cultura. Caio Tácito em sua interpretação à Constituição ensina que:

“A Constituição do império, de 1824 e a primeira Constituição republicana de 1891, fiéis ao espírito do século, foram extremamente sóbrias na matéria. A Carta imperial praticamente se limitou a reproduzir o teor do preâmbulo da Constituição francesa de 1791, no qual se prescrevia a atribuição do Estado para o que então se qualificou como Socorro Público, ou seja, a de educar menores abandonados, amparar pobres enfermos e fornecer trabalho aos pobres válidos’ (Tácito, 1988, p. 416).

Não obstante, a Carta francesa ia mais longe e instituía que se deveria “criar e organizar a Instrução Pública”, disponibilizando e possibilitando a todos os cidadãos a gratuidade do que se chamou o **ensino indispensável** (Tácito, 1988, p. 416).

No preâmbulo da Constituição francesa de 1946 ainda em vigor por força do preâmbulo da de 1958, a questão da educação foi abordada nos seguintes termos: “A Nação promove o pleno acesso da criança e do adulto à instrução, à formação profissional e à cultura. A organização do ensino público, gratuito e laico, em todos os graus, é

um dever do Estado”. Sendo da competência da Comunidade (Estado) dentre outras, salvo acordo particular, o **ensino superior**. (Constituição da França de 1958, art. 78) E complementa: “Acordos especiais poderão criar outras jurisdições comuns ou regular toda transferência de competência da Comunidade a um de seus membros” (Constituição da França, 1958, art. 78).

A Constituição republicana de 1891 citada por Caio Tácito (1988, p. 92), no entanto, apenas prevê os objetivos de “animar o País o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (art. 35, nºs. 2º, 3º e 4º), devendo ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, § 6º).

A partir da Carta Magna de 1934, as Constituições brasileiras destacam capítulos especiais ao tratamento da Educação e da Cultura.

“Na Constituição de 1934 figuram 11 artigos dedicados à matéria; a de 1937 condensa o tema em 7 preceitos; a de 1946 retoma o capítulo com 10 artigos; a de 1967 (emendada em 1969) corporifica em 5 artigos, desdobrados em vários parágrafos e itens, a política educativa e cultural” (Tácito, 1988, p. 416).

A Constituição brasileira de 1988 qualifica a educação como sendo direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205).

Fazendo-se uma comparação com Constituições de outros países observa-se alguns pontos comuns. O mesmo espírito que envolve a família ou responsável pela criança no processo educacional é previsto também na Constituição do Japão promulgada em 03 de novembro de 1946, (em vigor desde 03 de maio de 1947) em seu art. 26 que preceitua:

“Todos terão o direito de receber uma educação idêntica e correspondente à sua habilidade, conforme for determinado pela lei.

Todos serão obrigados a fazer com que todos os meninos e meninas que se achem sob sua proteção recebam educação comum, conforme for estipulado pela lei. Essa educação compulsória será livre". (Constituição do Japão de 1946, art. 26).

A Constituição italiana já distingue essa parceria entre Estado e família, não eximindo-os, porém, quanto à responsabilidade de ambos na educação e formação da criança:

(art. 30): "É dever e direito dos pais manter, instruir e educar os filhos, mesmo que nascidos fora do matrimônio. No caso de incapacidade dos pais, a Lei provê para que os mesmos sejam isentos de tais incumbências. (...)"

(art. 34): "A escola é aberta a todos. A instrução de primeiro grau, ministrada durante pelo menos oito anos, é obrigatória e gratuita. (...)"

(art. 33): "A arte e a ciência são livres como livre é o seu ensinamento. A república dita as normas gerais sobre a instrução e institui escolas públicas para todos os níveis e graus. Entidades e particulares têm o direito de criar escolas e institutos de educação, sem ônus para o Estado. A lei, ao fixar os direitos e as obrigações das escolas particulares que requerem a equiparação, deve assegurar plena liberdade às mesmas, e aos seus alunos um tratamento escolar equivalente àquele dos alunos das escolas públicas. (...) As instituições de alta cultura, universidades e academias, têm o direito de fixar ordenamentos autônomos nos limites determinados pelas leis do Estado" (Constituição da Itália, arts. 30, 33 e 34).

A Constituição portuguesa promulgada em 02 de abril de 1976 (em vigor desde 25 de abril de 1976), que como a brasileira é bastante prolixa, trata da educação em vários artigos e em diversas situações:

(art. 67 – **Família**): "(...) 2. Incumbe, designadamente, ao Estado para proteção da família: (...) c) cooperar com os pais na educação dos filhos; (...)".

(art. 69 – **Infância**): "1. As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral. (...)".

(art. 70 – **Juventude**): "1. Os jovens, sobretudo os jovens trabalhadores, gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, nomeadamente: a) acesso ao ensino, à cultura e ao trabalho; b) formação e promoção profissional; c) educação física e desporto; d) aproveitamento dos tempos livres. (...)".

(art. 73 – **Educação, cultura e ciência**): "1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (...) 4. A criação e a investigação científicas são incentivadas e apoiadas pelo Estado".

(art. 74 – **Ensino**): "1. Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades e acesso e êxito. (...) 3. Na realização da polícia de ensino incumbe no estado: a) assegurar

o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo. d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; (...)

(art. 75 – **Ensino público, particular e cooperativo**): “1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população. 2. O Estado fiscaliza o ensino particular e cooperativo”.

(art. 76 – **Universidade**): “(...) 2. As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira”. (Constituição de Portugal de 02/04/76, arts. 67, 69, 70, 73, 74,75 e 76).

Portanto, a educação é tema constante em praticamente todas as Constituições dos países democratas do mundo. Bastos (1989) explica que no Brasil a educação será ministrada segundo os princípios fixados no artigo 206 da Constituição Federal, dentre os quais se destaca o inciso IV que determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Vale dizer que inicialmente trata-se do ensino fundamental que além da gratuidade também tem a obrigatoriedade, inclusive para quem não teve acesso a ele na idade própria. Bastos acrescenta que “esta obrigatoriedade e esta gratuidade deverão, gradativamente, ser estendidas ao ensino médio”, de acordo com os incisos do artigo 208. O parágrafo 2º deste mesmo artigo apresenta um dispositivo importante ao afirmar que “o não oferecimento do ensino obrigatório importa responsabilidade da autoridade competente” (Bastos, 1989, p. 368).

Em seus estudos, Bastos (1989, p. 369) chama atenção para um fator essencial para a manutenção da educação disposto no artigo 212 da Constituição Federal:

“O ensino recebe uma especial proteção da Constituição, por meio da vinculação que esta faz entre a receita proveniente de impostos e transferências. Os índices mínimos são: o da União, nunca inferior a dezoito por cento; o dos Estados, Distrito Federal e Municípios, nunca abaixo de vinte e cinco por cento”.

E acrescenta que as escolas particulares comunitárias, filantrópicas ou de caráter não lucrativo também poderão receber auxílios públicos, de acordo com o artigo 213 desta Carta. Mas de nada adianta recursos se nada se faz de prático com eles. Pontes de Miranda (*apud* Ferreira, 1989, p. 1069) adverte que “os povos retardados como o do Brasil, (no setor da educação é óbvio) devem passar em educação de plano, quer dizer – educação intensiva mediante programa enérgico, eficiente do Estado”. Senão, de que adianta estabelecer que o ensino, dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e, gratuito nos estabelecimentos primários oficiais, como define o artigo 208, inciso I da Constituição brasileira. Se, segundo Ferreira (1989), para que pudesse o Estado obrigar os alunos à freqüência, antes teria que ser obrigado a prover de escolas onde haja analfabetos no território nacional.

Ferreira (1989) entende que o ensino “não é obrigatório por parte do Estado, mas onde ele der ou puder dá-lo, será gratuito e obrigatório”. Frimim Roz (*apud* Ferreira, 1989, p. 1070) simplifica esta questão afirmando que “se é fácil proclamar a igualdade dos direitos, infinitamente menos é assegurar, a cada um, a igualdade das oportunidades no exercício desses direitos”. Entretanto, o parágrafo segundo desse mesmo artigo 208 cria uma obrigatoriedade indigesta quando impõe a responsabilidade da autoridade competente quando há omissão ou oferta irregular do ensino obrigatório pelo Poder Público. Pela vastidão do território brasileiro e as complexidades regionais, essa pressão pelo número de estabelecimentos leva à uma deficiência qualitativa, ferindo pois outro princípio constitucional, estabelecido pelo

inciso VII do artigo 206, que impõe que o ensino seja ministrado com base na garantia de padrão de qualidade. Responsabilizar alguém por não conseguir cumprir determinações utópicas e distante da realidade nacional, é culpar por negligência aqueles que não o fazem por impossibilidade real.

Analisando a posição das universidades, estas possuem regras específicas que diferem em alguns pontos com o tratamento dado ao ensino fundamental e médio. Tácito (1989, p. 419) comenta:

“Às universidades fica assegurada a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, reafirmando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sempre sob o signo do padrão de qualidade, a ser resguardado pelo apoio financeiro do Poder Público”.

E complementa sua colocação com a possibilidade e permissão dada pelo Estado de, com relação ao ensino, ser suprido pela iniciativa privada: “A educação não é monopólio do Estado. O ensino é livre à iniciativa privada, resguardadas duas condições: o respeito às normas gerais da educação nacional e subordinação à autoridade e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Tácito, 1989, p. 419).

Segundo Garcia (1989), o texto constitucional deu à educação uma preeminência incontestável. A responsabilidade da educação é definida e localizada, passando a ser servida e gerida por um aparelhamento do governo, sendo a grande obra de longo alcance e permanente do regime democrático. Pela educação forma-se o homem e conquista-se a justiça social. E conclui:

“O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade nacional, que se quer construir com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

A Constituição Federal, ao proclamar esse direito à educação, formou a consciência de que uma sociedade democrática é, por excelência, a sociedade que oferece aos seus membros igualdade de oportunidades educativas” (Garcia, 1989, p. 201).

2.9 A Escola

De tudo que se possa discutir sobre educação, chega-se à conclusão de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 1995, p. 9).

Assim, quando se trata do processo de transmissão do conhecimento ou de crenças, tabus, preconceitos, atitudes morais e outras práticas de modelagem dos indivíduos nas sociedades, utiliza-se do grupo familiar à toda a sociedade. Segundo Brandão (1995, p. 10), em todos os mundos sociais “a educação existe difusa entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.”

A primeira categoria, por ser informal, segue tradições, costumes e influências de outras culturas, estando em constante evolução e definição de novos valores sociais.

A Segunda forma, por ser coletiva e de caráter geral, segue uma estrutura mais rígida, e mesmo permitindo inovações pedagógicas, obriga a todos os indivíduos da sociedade a seguir os mesmos passos e etapas previstos no sistema regular de ensino. É justamente esse

tipo de educação, a escolar, que sofre a gerência do Estado. Ao Estado cabe definir os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e regular a educação para assegurar o desempenho uniforme em todo o país e zelar pela qualidade do ensino oferecido.

2.10 As ruas

Crítica-se a farsa do ensino convencional, onde os cuidados pedagógicos são questionados e o sistema avaliado diante da realidade brasileira e a consequência da falta de habilidade e sensibilidade do sistema de ensino em lidar com o sério problema da escola da vida, onde crianças e jovens abandonados e carentes sofrem todo tipo de agressão e discriminação.

Esse drama lamentavelmente real pode ser sentido ao se ler o poema intitulado “Quem não come, não aprende na escola” (ver os anexos) de Hamilton Werneck (1992), que ainda acrescenta ao problema do ensino fundamental, o grave risco social advindo da maior escola do Brasil, aquela com o maior número de alunos em todo o território nacional, que abriga cerca de 20.000.000 de crianças e adolescentes.

Segundo Werneck (1992, p. 75), trata-se de “uma escola sem paredes, sem diretor, sem coordenação pedagógica, sem orientadores educacionais, sem biblioteca, sem carteiras”: as ruas. (Werneck, 1992, p. 75).

Werneck explica o funcionamento desta escola;

“Ela existe em todas as ruas de nossas cidades, nas praças, nas portas das igrejas, debaixo dos viadutos e pontes. Sua grande mestra e sua pedagoga é a vida e, na maioria das vezes, a vida marginalizada, a vida abortada pela sociedade de consumo.

Nesta escola não existem alunos reprovados, eles são sempre promovidos porque o que dá conta é a idade cronológica, a esperteza para sobreviver, a malandragem para se locomover, a habilidade para se associar e, infelizmente, a “sorte” de ser aliciado por alguém que dê cobertura em troca de alguma ação não aprovada pela sociedade.

Este grande curso fundamental tem seqüência. O segundo grau não é feito na rua; é desenvolvido e organizado em regime de internato em muitas organizações, geralmente ligadas à FUNABEM e FEBEM, Sem vestibular, porque o sistema oferece quantas vagas forem necessárias, o curso de graduação é realizado na cadeia pública dos municípios e das principais cidades.” (Werneck, 1992, p. 75).

Portanto, seria demagogo uma visão da educação brasileira que não abordasse este problema específico de nossa sociedade. E, culturalmente, teme-se que uma maçã podre contamine as boas, o que justifica tamanha indiferença e a manutenção deste quadro desastroso; situação que “se reflete como pior e muito mais doentia porque a criança, ..., não tem a maldade suposta pelos adultos. Seus erros podem ser o começo de uma distorção grave em relação ao futuro, mas nunca um grave erro em tempo presente.” Ensina Werneck, (1992, p. 58).

Uma sociedade livre só se constrói com responsabilidade, mas os processos atuais são incapazes de educar para a responsabilidade:

“Costumamos dizer que é através das quedas que se aprende a andar. Pois bem, uma escola evita todos os tombos possíveis e ainda pune quando alguém cai no chão; outra, solta a criança pela escada, esperando pelo equilíbrio nesta circunstância adversa.

As duas correntes pelo radicalismo e pelo atraso pedagógico são falidas na sua estrutura, além de não contribuírem para a formação de uma sociedade livre, responsável e consciente.” (Werneck, 1992, p. 36).

Entretanto, a responsabilidade social deve fazer parte da convivência harmônica entre as pessoas que formam um povo civilizado, que buscam promover a ordem com o saneamento das discrepâncias injustas e nocivas à sua manutenção.

2.11 Conclusão do Segundo Capítulo

Foi abordado neste capítulo, de forma progressiva, cronológica, a evolução da espécie humana e como sua vida em sociedade fora ditada por regras que visavam a boa convivência, e excepcionalmente a conveniência dos que detinham o poder de instituí-las ou aplicá-las. Não obstante, paralelamente ao desenvolvimento das normas legais, a humanidade também se desenvolveu através dos conhecimentos acumulados e transmitidos às novas gerações. Esta transformação social deu ao homem uma condição privilegiada de sobrevivência em todos os ambientes da terra.

Dado a importância da educação para o crescimento individual e para a continuidade da evolução da sociedade humana, e, partindo do princípio de que a sociedade estudada seja organizada e possuidora de amparos legais, no terceiro capítulo a educação será abordada de forma complementar ao que já fora tratado no segundo, tornando-se o foco da pesquisa e justificando o cuidado que merece ao ser regulamentada pela própria sociedade a que serve.

TERCEIRO CAPÍTULO

3 EDUCAÇÃO

“Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras.”

[Rui Barbosa (1849-1923), em Reforma do Ensino Primário, apud Rónai, 1989, p. 291]

3.1 O Conhecimento

Freire (1979, p. 29) explica que o homem é um ser inacabado. “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa”. Existem graus de educação não absolutos, pois a educação tem caráter permanente. Freire afirma que a sabedoria parte da ignorância e que não há ignorantes absolutos, o que pode faltar é um saber sistematizado. Assim, Freire recomenda que os professores se mantenham “na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Freire, 1979, p.29).

O que se entende por conhecimento, que independe de ser verdadeiro ou falso, “representa uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido”, que pode ser os fatos, objetos e fenômenos da realidade exterior (Bazarian, 1985, p. 43).

Santo Agostinho de Hippo (*apud* Sagan, 1977, p. 198) que em sua juventude saudável e intelectualmente inventiva mergulhou no mundo da lógica e do intelecto. apresentou ao mundo muitos conhecimentos e os temeu. Retirou-se diante das dificuldades e tormentos que o avanço dos conhecimentos da época lhe trouxeram e aconselhou aos outros a fazerem o mesmo:

“Existe outra forma de tentação, até mais carregada de perigo. É a doença da curiosidade. ...É isso que nos guia a tentar desvendar os segredos da natureza, aqueles segredos que escapam à nossa compreensão, que nada nos acrescentam e os quais o homem não deve desejar saber. ...Nessa imensa floresta, cheia de armadilhas e perigos, eu retornei e me afastei desses espinhos. Em meio a todas essas coisas que flutuam incessantemente ao meu redor na vida cotidiana, jamais me admiro de qualquer uma delas e jamais me sinto cativado pelo desejo autêntico de estudá-las. ...Não sonho mais com as estrelas”.

Sagan (1977, p. 198) acrescenta que “a morte de Santo Agostinho, em 430 d.C., marca o início do obscurantismo na Europa”. De fato, o homem deseja o conhecimento, mas também teme o desconhecido. O conhecimento não deve ser evitado nem temido. Se oriundo de base segura, deve é ser propagado e trabalhado para que seja útil à toda sociedade.

Mizukami (1986, p. 10) ensina que “a educação é um processo amplo para alguns autores, mas na maioria das vezes, é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola.” Portanto, trata-se de passar a outrem o conhecimento que se tenha acumulado. Mas, que tipo de conhecimento se busca e se transmite?

Segundo Bazarian (1985, p. 42), o conhecimento pode ser dividido em três partes: Gnosiologia, Epistemologia e Metodologia.

“A gnosiologia (do grego *gnosis* = conhecimento e *logos* = ciência) estuda a essência do conhecimento, a possibilidade de conhecer a realidade, as origens ou fontes do conhecimento, as formas ou espécies de que se reveste o conhecimento, bem como a validade do conhecimento em geral, isto é, o que é a verdade e qual o seu critério.

A epistemologia (do grego *episteme* = ciência) estuda a validade do conhecimento científico, das ciências particulares como a matemática, astronomia, física, química, biologia, antropologia, psicologia e sociologia.

A metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento correto e do pensamento verdadeiro. A metodologia divide em lógica formal, que estuda os princípios formais do pensamento. Estuda o pensamento correto, isto é, a coerência do pensamento consigo mesmo. E em lógica dialética, que estuda as condições subjetivas-objetivas do conhecimento da realidade com o fim de alcançar a verdade objetiva. Estuda o pensamento verdadeiro, isto é, a correspondência entre o pensamento e o objeto (a realidade objetiva)".

Mizukami (1986, p. 9) afirma ainda que “a atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo físico, social, etc., as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la”. Ora, essa tendência simplificadora do conhecimento que será transmitido pode levar ao ensino predominantemente dedutivo, que segundo Freire (1979, p. 38) torna o educando apenas um depositário passivo do conhecimento, que assim perde a sua capacidade de criar, “se faz menos homem, é uma peça”. E acrescenta que, com esse sistema, “só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”.

A despeito das questões pedagógicas, mas preocupado com a causa social, H.Alfredo Pucca (*apud* Paim, 1945, p. 4) afirma que “nenhum mal se finda, sem consertar bem primeiro o ensino do povo inteiro”. É básico a necessidade de se oferecer o conhecimento a todos. E é fundamental que tal conhecimento tenha função prática e um objetivo claramente definido. É importante que cada povo, cada cultura

e cada indivíduo seja respeitado e tenha o direito de se manifestar. As diversas concepções do conhecimento não devem ser impostas de forma opressivas, mas oferecidas, toleradas e compartilhadas. Brandão (1995, p. 8) ilustra muito bem esta situação ao mencionar em sua obra a resposta dos chefes das Seis Nações indígenas dos estados americanos de Virgínia e Maryland, logo depois de enviarem alguns de seus jovens às escolas dos brancos, agradecendo e recusando a iniciativa:

“...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens”.

Observando a espécie humana, Sagan (1977) faz uma comparação com os outros seres terrestres e relata a impressionante capacidade dos seres humanos de adquirir conhecimento do seu ambiente e de sua cultura. Sagan (1977, p. 13) acrescenta que:

“a maior parte dos organismos terrestres depende de sua informação genética, que é *preestabelecida* no sistema nervoso em intensidade muito maior do que a informação extragenética, que é adquirida durante toda a vida. No caso dos seres humanos, e na verdade no caso de todos os mamíferos, ocorre exatamente o oposto. Embora nosso comportamento seja ainda bastante controlado pela herança genética, temos, através de nosso cérebro, uma oportunidade muito mais rica de trilhar novos caminhos comportamentais e culturais em pequena escala de tempo. Fizemos uma espécie de barganha com a natureza: nossos filhos serão difíceis de criar, mas, em compensação, sua capacidade de adquirir novo aprendizado aumentará sobremaneira as probabilidades de sobrevivência da

espécie humana. Além disso, os seres humanos descobriram nos últimos milênios de nossa existência não apenas o conhecimento extragenético, mas também o extra-somático: informações armazenada fora de nossos corpos, da qual a escrita é o exemplo mais notável”.

Não obstante, Mizukami (1986, p. 11) olhando a prática do aprendizado humano, e considerando o ensino baseado numa psicologia “sensual-empirista”, atribui ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Para a autora, “ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico”.

Daí se pode perceber que este não é um terreno muito seguro de se aventurar. As opiniões são divergentes, e muitas vezes contraditórias.

3.2 A Ciência

Carl Sagan, reconhecendo a importância da ciência, reporta a Sêneca, que no século I, em seu livro 7 sobre “Problemas Naturais” teve a noção exata de sua dimensão e complexidade:

“Tempo virá em que uma pesquisa diligente e contínua esclarecerá aspectos que agora permanecem escondidos. O espaço de tempo de uma vida, mesmo se inteiramente devotada ao estudo do céu, não seria suficiente para investigar um objetivo tão vasto... este conhecimento será conseguido somente através de gerações sucessivas. Tempo virá em que os nossos descendentes ficarão admirados de que não soubéssemos particularidades tão óbvias a eles... Muitas descobertas estão reservadas para os que virão, quando a lembrança de nós estará apagada. O nosso universo será um assunto sem importância, a menos que haja alguma coisa nele a ser investigada a cada geração... A natureza não revela seus mistérios de uma só vez” (Sagan, 1980, p. xi).

Assim, por inúmeras gerações o ser humano incorporou novos fatos e acrescentou novos conhecimentos aos já existentes, conquistando, gradativamente, a ciência. Segundo Ferreira (1980, p. 411), trata-se por ciência o “conjunto organizado de conhecimentos sobre um determinado objeto, em especial os obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio”.

Entretanto em cada ramo da ciência a humanidade celebra os seus destaques. Homens que conceberam idéias filosóficas, sociais, técnicas e políticas que mudaram o rumo da história. O homem procura respostas a questões que o inquieta: de onde viemos? Para onde vamos? Como tudo começou? Por que existe o bem e o mal? Dentre outras tantas indagações indefinidas.

O homem busca, portanto, o sentido das coisas da vida. Vidal (1984, p. 104) descreve que essa evolução partiu de experiências fundamentais para o homem, que constrói um verdadeiro mural cujo sentido deve ser buscado nas contradições, na grandeza e na miséria da história que se vive hoje.

Durante a 2ª Guerra Mundial, os campos de concentração nazistas expuseram pessoas a uma situação limite de resistência e (des)esperança. Aqueles que conseguiram sobreviver tocaram na essência do que é ser humano: “usar a capacidade de transcender uma situação extremamente desumanizadora, manter a liberdade interior e, desta maneira, não renunciar ao sentido da vida” (Frankl, 1991, p. 97).

Como judeu, o psiquiatra, Dr. Frankl, viveu os horrores do campo de concentração de Auschwitz e pode observar a si mesmo e o

comportamento dos demais prisioneiros. Relata e defende os conceitos fundamentais da Logoterapia que ele utiliza e “espera-se que um certo otimismo com relação ao nosso futuro possa fluir das lições retiradas do nosso trágico passado” (Frankl, 1991, p. 11).

Falando sobre o sentido da vida, questão tão cercada de interrogações, o Dr. Frankl ensina:

“... O sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento. (...) Não se deveria buscar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisto a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo. Uma vez que cada situação na vida constitui um desafio para a pessoa e lhe apresenta um problema para resolver, pode-se, a rigor, inverter a questão pelo sentido da vida. Em última análise, a pessoa não deveria perguntar qual o sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que é *ela* que está sendo indagada. Em suma, cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida *respondendo* por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável. Assim, a logoterapia vê na responsabilidade a essência propriamente dita da existência humana” (Frankl, 1991, p. 98).

Ora, o homem tem desenvolvido tecnologias avançadas, tem desvendados os segredos mais bem guardados pela natureza e o universo; mas ainda trava uma luta acirrada consigo mesmo buscando si entender. Pode-se controlar ou compreender o físico, mas não se toca no pensamento, ele é livre e só pode ser compartilhado se o seu autor permitir ou quiser.

Albert Einstein (*What I believe*, 1930) afirma que:

“A coisa mais bonita que podemos experimentar é o mistério. Ele é fonte de toda arte e ciência verdadeiras. Aquele para quem essa emoção é estranha, incapaz de soltar a imaginação e quedar-se extasiado, é como se fosse um morto: seus olhos estão fechados. (...) Saber que aquilo que nos é impenetrável realmente existe, manifestando-se como a maior sabedoria e a beleza mais radiante que nossa pobre capacidade só pode apreender em suas formas mais primitivas – esse conhecimento, essa sensação, está no centro da

verdadeira religiosidade. Nesse sentido, e apenas nesse, pertenço às fileiras dos devotos” (Einstein *apud* Sagan, 1985, p. 315).

O homem é limitado em sua capacidade de perceber a grandeza e a miudeza extrema e quando esbarra na dúvida, a entrega ao ser supremo. De fato, o ser humano tende a tornar sagrado os mistérios inexplicados, o desconhecido, o ameaçador.

Fidel Castro afirma que “uma revolução é uma batalha de morte entre o passado e o futuro” (Castro *apud* Mendes, 2001, p. 10/02) Sendo que no campo da ciência e das novas idéias, deve-se romper paradigmas e convencer com provas irrefutáveis as inovações propostas. Nessa batalha muitos já sucumbiram, seja pela repressão ou pela desistência. De forma que o homem ainda caminhará por longos caminhos em busca do domínio de toda a ciência. Quanto mais avança, mais percebe quanta estrada tem pela frente. O importante é que tenha objetivos e saiba o que procura. Sêneca afirmava que “se o homem não sabe a que porto se dirige, nenhum vento lhe será favorável”. (Sêneca *apud* Mendes, 2001, p. 26/06).

3.3 As Bibliotecas

Segundo Milanesi (1986, p. 16), o surgimento das bibliotecas se confundem com a própria história humana.

“Na medida da produção do registro informativo, o homem engendrou sistemas – tão rudimentares quanto a informação registrada – para não dispersá-las. Era preciso reter a informação sobre algum suporte concreto; conseqüentemente, tornou-se imprescindível a preservação desses suportes – os documentos – bem como a organização deles. Quanto mais documentos produzidos, maior a exigência de controles”.

Attenborough (1981) relata que tão logo o homem primitivo percebeu que não mais precisaria depender do acaso das caçadas e das coletas de frutos para sobreviver, pois poderia comer parte das sementes que coletava, reservando algumas para plantá-las em local adequado. Ele se fixou e pode desenvolver outros instrumentos, especialmente de cerâmica, onde podia armazenar tais sementes com segurança. Arqueólogos descobriram nas ruínas de Uruk, no Iraque, uma placa de argila coberta de incisões.

“É o mais antigo exemplo de escrita que se conhece. Até hoje ninguém sabe ao certo o seu significado. Assemelha-se a um registro de rações alimentares. ...Os sinais não passam de diagramas simples, que provavelmente eram reconhecidos sem dificuldade pelas pessoas a quem eram destinados”, explica (Attenborough, 1981, p. 359).

E continua:

“No dia em que o homem fez essas incisões na placa de argila e as preservou pelo cozimento, o homem mudou completamente o curso da evolução. A partir de então, os seres humanos passaram a dispor de um meio de transmitir informações uns aos outros sem dependerem da sua presença física e nem mesmo do fato de continuarem ou não a existir. Povos distantes e gerações ainda por nascer podiam, daquele momento em diante, ter conhecimento dos sucessos e fracassos de outros indivíduos, dos seus pensamentos íntimos e rasgos de gênio. Se fossem dotados, poderiam, ao pesquisarem por entre a acumulação de fatos comuns, extrair algo que conduzisse à sabedoria” (Attenborough, 1981, p. 359).

Outros povos da antigüidade, como os assírios, sumérios e babilônios, também usavam placas de argila para registrar dados em inscrições cuneiformes. Milanesi (1986) ensina que o conjunto dessas placas pode ser entendido como uma biblioteca. Os arqueólogos encontraram em Nínive (também no Iraque) cerca de 22 mil placas, que, acreditam, deveria possuir algum sistema para viabilizar a utilização desse material de difícil manuseio.

De acordo com Geraads (1989, p. 187), a transmissão do saber de uma geração para outra entre os animais é rara. “Na ausência de

linguagem articulada e de escrita, os conhecimentos não podem acumular-se muito e, por conseguinte, cada geração parte mais ou menos do zero.” E complementa:

“Pelo contrário, cada geração humana beneficia de tudo quanto foi acumulado pelas precedentes; não tem, felizmente, que descobrir tudo. ...O saber da humanidade é, no entanto, mais do que a simples soma dos conhecimentos individuais. Os museus, os livros, os professores e, sobretudo, a vida quotidiana mantêm e difundem uma cultura, patrimônio coletivo sem equivalente no mundo animal” (Geraads 1989, p. 187).

Attenborough (1981) reforça que as nossas bibliotecas, descendentes das antigas placas de argila,

“podem ser consideradas imensos cérebros comunais, memorizando infinitamente mais do que seria possível a qualquer cérebro humano. Elas podem ser consideradas também como uma espécie de DNA extracorpóreo, suplemento de nossa herança genética e fator tão decisivo e importante na determinação do nosso comportamento quanto os cromossomos nos nossos tecidos o são relativamente à forma física do nosso corpo. Foi esse saber acumulado e transmitido que eventualmente permitiu a descoberta de soluções para os problemas impostos pelo meio ambiente. O nosso conhecimento das técnicas de agricultura e dispositivos mecânicos, de medicina e engenharia, de matemática e viagens espaciais depende inteiramente de experiência acumulada. Isolados das nossas bibliotecas e de tudo que elas representam e abandonados numa ilha deserta, qualquer um de nós passaria rapidamente a viver dos frutos que recolhesse e como caçador” (Attenborough, 1981, p.361).

É inegável a importância das bibliotecas no desenvolvimento da humanidade, porém inúmeros fatores colaboraram para que muitas conquistas desaparecessem ao longo dos tempos. O principal certamente foi a limitada vida útil do material empregado na confecção dos livros e pergaminhos, que mal conservados sucumbiam à umidade, roedores, traças, e ao próprio uso (Milanesi, 1986, p. 37).

Outro fator importante foi a ignorância e os dogmas religiosos que, segundo Milanesi (1986, p. 38), mantinham “rígida censura que dividia os livros em bons e maus, ou em edificantes e prejudiciais”, e classificando a maioria dos livros pagãos, que não versavam sobre

temas religiosos, como hereges. Apesar disso, muita coisa ainda se preservou.

A mais significativa biblioteca da antigüidade que se tem notícia foi a biblioteca de Alexandria no Egito. Kindersley (1985) relata que a cidade de Alexandria foi fundada por Alexandre Magno, rei grego, em 332 a.C. e sua biblioteca por Ptolomeu I, seu descendente. Porém, foi o seu filho, Ptolomeu II, Filadelfo, quem dotou-a da maior coleção de livros do seu tempo e de um centro de investigação e estudos. “Foi planejada para conter um exemplar ou, em alguns casos, o próprio manuscrito original de todas as obras gregas, bem como material proveniente de todas as outras partes do mundo ocidental civilizado”. (Kindersley, 1985, p. 119). No seu auge, calcula-se que o número de *volumina* (rolos) possa ter atingido cerca de 700.000. Esses rolos manuscritos eram preparados por um exército de copistas e estudiosos.

Segundo Kindersley (1985, p. 119), todos os livros encontrados à bordo dos navios que atracavam no porto de Alexandria eram retidos e copiados. Ali surgiu também o primeiro sistema de classificação num catálogo de 120 *volumina*.

O fim da biblioteca de Alexandria está envolto de mistério, também o seu recheio é pouco conhecido. Segundo Roman (1991), a coleção foi danificada por sucessivas invasões e insurreições:

“Em 269 d.C., a biblioteca foi parcialmente incendiada quando a bela mas cruel Zenóbia, rainha de Palmira, conquistou o Egito; e foi dilapidada, em 415 d.C., por um ataque da multidão. Esse parece ter sido instigado, ou pelo menos perdoado, por Cirilo, o bispo de Alexandria, que patrocinava a ortodoxia contra aqueles que considerava cristãos heréticos e contra os ensinamentos pagãos. Hipácia, matemática, filósofa neoplatônica e dirigente do museu, foi brutalmente assassinada por monges, enquanto uma multidão inflamada queimava a própria biblioteca. Depois disso, Alexandria nunca recuperou sua posição como centro de ensinamentos, e caiu

em completo esquecimento até um incêndio final, durante a invasão islâmica do Egito, em 640 d.C. Mas muito antes disso os sábios tinham fugido, levando consigo valiosos manuscritos” (Roman, 1991, vol. I, p. 131).

Kindersley (1986, 1986, p.121) complementa que os invasores árabes,

“levados pelo fanatismo de sua nova religião islâmica, destruíram todos os livros que não estivessem conformes com os seus ensinamentos. Segundo a tradição, os rolos da biblioteca de Alexandria foram levados para os banhos públicos, onde, durante três meses, serviram como combustível para aquecimento da água. E desta forma tristemente ignóbil se terão volatilizado os conhecimentos coligidos durante séculos”.

Curiosamente, “foi no mundo muçulmano que os ensinamentos gregos foram preservados para serem recuperados na Europa medieval”, relata Roman (1991, vol. I, p. 131). Como também foram os cristãos que mais contribuíram para a preservação de obras literárias, descreve Milanesi (1986, p. 19), pois

“em seus redutos eles formavam acervos com o objetivo de conservar os livros litúrgicos, textos das Escrituras e escritos dos padres. Nos conventos juntavam essas obras e os religiosos, habilitados, em trabalho paciente, ocupavam parte de seu tempo na tarefa de passar para os pergaminhos os textos que lhes pareciam mais úteis, quase sempre os religiosos. Também textos profanos foram copiados dentro dos mosteiros – o que possibilitou a conservação de obras que, provavelmente, estariam perdidas se não fosse o labor minucioso dos religiosos”.

Essa tarefa cabia, notadamente à ordem beneditina, cuja Regra monástica prescrevia a leitura. Mas não só as abadias mantinham bibliotecas, também os reis e alguns estudiosos mantinham suas coleções particulares. “A obra literária era cara e só os mosteiros (que a produzia) e os homens que detinham o poder davam-se o luxo de possuir um livro” (Milanesi, 1986, p. 20).

Eco (1983), revela em sua obra: “o nome da rosa”, as angústias e os conflitos vividos pelos monges, que mesmo sob a pressão religiosa severamente imposta, tinham acesso a obras raras que chocavam com seus preceitos, mas nem por isso deixavam de dar a elas o merecido

valor. As obras consideradas obscenas eram selecionadas e suprimidas radicalmente, “as heréticas eram admitidas com as devidas cautelas, inclusive para que fosse possível rebater as heresias nelas contidas” (Milanesi, 1986, p. 26).

Nos dias atuais, mesmo com os inúmeros avanços tecnológicos na área da educação que se dispõe, as bibliotecas públicas e universitárias, ainda continuam sendo a memória do grande cérebro da sociedade.

3.4 Definição de Educação

Sagan (1985, p. 34) relata que Einstein

“foi um estudante indiferente na escola primária, onde declarou que os mestres lhe lembravam sargentos instrutores. Na mocidade de Einstein, o nacionalismo bombástico e a rigidez intelectual eram as marcas registradas da educação europeia. Ele se insurgiu contra a monotonia e os métodos mecanizados de ensino. *“Preferia suportar toda sorte de castigos do que aprender de cor aquele blá-blá-blá.”* O Sábio sempre detestou os disciplinadores rígidos, fosse em educação, ciência ou política”.

Portanto, não há uma receita perfeita que, se aplicada, infalivelmente obterá resultados melhores ou piores. Há sim muitas formas de se educar e cada sociedade, cada grupo, cada indivíduo acaba por se adaptar em algum que julga mais adequado ou mais eficiente para o que o ensino se propõe. Assim como o tempo transforma a vida das pessoas, as formas de se educar numa sociedade varia nela mesmo ou em relação às outras sociedades. Brandão (1995, p. 10) explica que “a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras

invenções de sua cultura, em sua sociedade”. De forma que o saber contido nas palavras de um povo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, as artes, os mistérios da religião, as tecnologias utilizadas, fazem parte de todo um conjunto necessário para que se reinvente, diariamente, a vida do grupo e de seus indivíduos. Brandão (1995, p. 12) complementa que “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor”.

Algumas civilizações definiram valores completamente diferentes de outros povos, e criavam verdadeiros mundos à parte pela estrutura social criada. Muitos destes povos foram destaques em seu tempo justamente por essa diferença educacional, mesmo que estranha a outros olhos . Dentre os mais conhecidos, a cidade-estado grega de Esparta, localizada na península do Peloponeso, se destaca pela singularidade de seus métodos: os espartanos aprendiam a ser espartanos fazendo uma escolha difícil entre o conformismo e a morte. a opção tinha de ser o conformismo. Kindersley (1985, p. 98) relata que

“o ideal guerreiro assumia uma importância decisiva no Estado Espartano, onde após uma rigorosa educação militar a partir da tenra idade o cidadão podia ser considerado um verdadeiro espartano. Cada homem adulto podia ter de se apresentar completamente armado para a batalha a qualquer momento”.

A palavra Esparta significa *austero*, com conotações de bravura e de admirável indiferença à dor. Enquanto a Grécia desenvolvia sua civilização no que se refere às artes, a cultura e a filosofia, os espartanos sacrificaram estes valores, concentrando-se exclusivamente na manutenção de uma incomparável máquina de guerra.

Segundo Kindersley (1985, p. 98), para os espartanos,

“a prossecução deste objetivo implicava um rigoroso estilo de vida que afetava todos os indivíduos dentro do Estado. Não que cada um deles se transformasse num guerreiro; mas as famílias que detinham o poder político e possuíam o estatuto completo de cidadania eram todas chefiadas por militares possuidores de terras com uma educação, adestramento e disciplina rigorosos. (...) Os recém-nascidos de ambos os sexos eram inspecionados por um conselho de magistrados que tinham o poder de condenar à morte por abandono todos os que fossem doentes, fracos ou deformados. As crianças do sexo masculino que passassem esta inspeção eram obrigados a deixar o lar por volta dos 8 anos, a fim de receberem educação estatal e treino militar, que incidia primordialmente na aptidão física”.

Kindersley (1985, p. 98) explica esta forma de educação, que tornou a Esparta um destaque por seus métodos particulares e incomparáveis:

“As crianças recebiam uma quantidade mínima de alimento, vestiam uma única peça de roupa, quaisquer que fossem as condições meteorológicas, dormiam em delgados leitos de junco sobre o pavimento e estavam sujeitas a constantes provas de resistência e obediência. Ao mesmo tempo, eram encorajadas a furtar alimentos, não apenas como meio de reforçarem a sua magra ração, mas também como teste ao seu espírito de iniciativa. Qualquer rapaz que fosse apanhado em flagrante era flagelado, não por furtar, mas por ter sido apanhado”.

Entretanto, o fim alcançado com sua obstinada educação ofusca alguns meios utilizados por eles para incutir nos jovens as suas qualidades: a resistência, a coragem e a responsabilidade para com a sociedade. Esse fato obriga ser cuidadosa a admiração pelo espírito espartano,

Nas outras cidades gregas, em especial Atenas, outros valores eram incentivados, como a cultura, as artes, a política e a filosofia. O desenvolvido nestes campos foi possível devido a divisão da sociedade em classes. Os gregos mantinham escravos e a estes eram reservados os trabalhos pesados que sustentavam as classes dominantes. o que permitia que os atenienses livres se dedicassem à tarefas mais

sublimes como o estudo e a filosofia, favorecidos pelo ócio que a formação desta sociedade possibilitava.

Brandão (1995, p. 49) afirma que “a educação da criança é uma tarefa doméstica” e mantém as tradições de um povo formando a consciência moral do jovem. Assim o foi em muitas civilizações desde tempos remotos, desenvolvendo no homem educado os valores “da austeridade, da vida simples, o amor ao trabalho como supremo bem do homem, e o horror ao luxo e à ociosidade”.

Entretanto, quando uma sociedade é dividida em classes com senhores e servos, livres e escravos, ricos e pobres, “começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre um modelo e outro”, Brandão (1995, p. 51), “separando em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da oficina de trabalho, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a escola livresca, para onde vão os futuros senhores”. Brandão (1995, p. 52).

Galbraith (1977) relata que por muitos séculos a classe dominante composta pelo clero e a nobreza, e, posteriormente, pelos burgueses que ascenderam financeiramente, podiam se dar ao luxo de praticar atividades consideradas mais sublimes como os esportes e os estudos. Ao resto da população cabia o trabalho quando havia, a ignorância e a resignação. Esta condição se manteve até a Revolução Francesa, que alterando o espírito das instituições possibilitou aos menos favorecidos serem bancados pelo Estado, especialmente na questão da educação básica.

Com o advento da Revolução Industrial, que despertou a ganância do capitalismo, o operário passou a ter valor como mão-de-obra e os empresários buscavam com afimco formas de se enriquecerem, produzindo milionários que procuravam perpetuar os impérios criados, capacitando seus herdeiros para o comando de suas empresas. Na América, “era uma tristeza para o homem de posses quando ele não mais pudesse enviar o filho para estudar em Yale e educar-se dessa forma” Galbraith (1977, p. 40).

Com a dissidência comunista, Karl Marx e Frederick Engels elaboraram o Manifesto Comunista que era um documento que propagava as novas idéias políticas e apresentava reivindicações de medidas reformistas:

“Expropriação da propriedade privada das terras.
 Um imposto de renda progressivo.
 Abolição da herança.

 Um banco nacional que monopolize as operações bancárias.
 Estatização da ferrovias e dos meios de comunicação.
 Extensão da estatização à industria; cultivo de terras ociosas.
 Melhor utilização do solo.
 Trabalho obrigatório para todos.
 Unificação da indústria com a agricultura; descentralização da população.
 Ensino gratuito.
 Abolição do trabalho da criança.
 Ensino juntamente com o trabalho” (Galbraith 1977, p. 87).

A atração exercida pela utopia do discurso comunista influenciou muitos políticos, forçando a popularização da escola. Da mesma forma, os capitalistas, necessitando de operários mais capacitados, incentivaram a criação de cursos profissionalizantes. A conjugação desses fatores possibilitou uma redução de analfabetos e um crescimento pela busca de melhores níveis de conhecimento e de maior domínio de certas profissões.

Ainda hoje se discute a educação e o seu real significado. Em dicionários da língua portuguesa encontra-se as seguintes definições:

“Educação: Instrução, formação física e moral” (Magalhães, 1990, p. 341).

“Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e em geral do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino” (Aulete, 1987, p. 628).

“Ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo” (Ferreira, 1980, p. 627).

Pode-se perceber uma certa confusão entre os termos educação e instrução, provavelmente pela simplicidade da informação contida nestas definições, ou mesmo por haver de fato, atualmente, uma equiparação entre os termos. Instrução significa para estes autores:

“Cultura, educação” (Magalhães, 1990, p. 480).

“Ação de instruir; ensino; educação literária; lição, preceito instrutivo; tudo o que serve para instruir; explicação ou esclarecimentos dados para uso especial” (Aulete, 1987, p. 1060).

“Ato ou efeito de instruir(-se). Ensino. Conhecimentos adquiridos; cultura; saber; erudição. Explicação dada para um determinado fim” (Ferreira, 1990, p. 954).

A educação pode ser sistemática “quando realizada intencionalmente, pela palavra e pelo exemplo, por uma ou mais pessoas, que, na influência que exercem e nos estímulos que oferecem, buscam também anular ou neutralizar influências e estímulos que não condizem com a sua própria educação”; ou assistemática, “que decorre das influências e estímulos promovidos das mais diversas fontes e direções (família, religião, amigos, tradições, costumes, hábitos), onde se adotam e vivenciam as mais diversas escalas de valores” (França, 1977, p. 88).

Porém, o autor explica que não é pelo fato de ser sistemática, formal, que a educação é necessariamente boa, haja vista a educação sistematicamente feita, de crianças e jovens para os ideais nazistas e suas terríveis conseqüências. Mas ela será, ou não, boa conforme a formação da personalidade obtida e, principalmente, da escala de valores adotada e vivenciada.

Por outro lado, algumas opiniões consideram a educação assistemática, ou informal, como ausência de educação. Percebe-se que neste caso trata-se de falta de instrução, ou seja, não freqüência à escola, deixando de receber a instrução oferecida pela educação formal sistematizada.

Contudo, a educação assistemática será boa ou ruim dependendo do lar, da comunidade, da sociedade, enfim do ambiente em que o jovem vive, com os respectivos estímulos, influências e valores vivenciados.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no item 1 do art. 26 diz, no texto em inglês: "Everyone has the right to education". Dando ao termo "education" o sentido da instrução feita na escola sistemática e formal. Já no item 2 do mesmo artigo, o termo deixa de ter o sentido de instrução, ensino, formação: "Education, shall be directed to the full development of the human personality". No item 3 é garantido aos pais o direito de escolherem o tipo de educação (no sentido de instrução) a ser dada a seus filhos: "Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children". Na versão em português faz-se a distinção entre educação e

instrução: no art. XII é garantido o “direito à educação”; no art. XXXI, lê-se: “Toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária”.

Portanto, o termo educação pode ser entendido como instrução quando tratar-se da formação escolar da pessoa, sendo educação compreendido como o somatório de todas as formas que contribuem para a formação da personalidade do ser humano, sejam elas sistematizadas ou não. Até porque “a educação tem relevância jurídica distinta da que têm a instrução, a escolaridade, o ensino, a aprendizagem, o preparo profissional e mesmo a cultura” (França, 1977, p. 90).

3.5 O Processo de Ensino e Aprendizagem

O professor Vicente Falconi Campos, afirma convicto de que “... todos deveriam estar *incomodados* com as metas difíceis que lhe são colocadas todos os anos. Esta é a força motriz do verdadeiro aprendizado” (Campos, 2001, p. 34). Trata-se do desafio lançado ao aprendiz, o estímulo para a sua busca de conhecimento e crescimento pessoal.

Entretanto, citando uma frase supostamente creditada a Marilena Chauí, onde afirma ser “possível ensinar a nadar de fora da piscina, mas aprender a nadar somente dentro da piscina”. Depara-se com a grande dificuldade do processo de ensino / aprendizagem, pois não se ensina a quem não quer, ou não pode, aprender.

Segundo Tiba (1996, p. 104), “o verdadeiro saber é aquele que aparece automaticamente no cotidiano, aumentando a eficiência e o prazer de viver”. Portanto, é necessário que seja despertado no aluno a função de discípulo, cativá-lo para que se interesse pela informação oferecida, para que o acúmulo de sabedoria e o conhecimento dinâmico armazenado tenha sentido e esteja pronto para ser utilizado a qualquer momento.

Tiba (1996, p. 105) comenta que “ensinar pode ser bastante prazeroso, porque é dividir o seu saber com quem não sabe. Não só o saber formal das escolas, mas também o informal, que às vezes é muito mais construtivo”. A palavra que traduz isto é **interação**:

“Ensinar é um dividir que soma, enriquece professor e aluno. O abuso do poder pelo saber é medíocre, já que a ignorância pode ser transitória. A verdadeira sabedoria traz embutida a humildade.

Isso é claro para quem deseja aprender, ou seja, já é um discípulo. Diz um ditado indiano: *Quando o discípulo está pronto, o mestre aparece*” (Tiba, 1996. p. 105).

Enfim, conclui Tiba (1996, p. 106) que “Os alunos vão-se interessar pelo conteúdo previsto no programa escolar se houver uma correlação entre ele e o seu dia-a-dia. O professor sábio reconhece a importância desse conhecimento para a vida”.

O processo de ensino / aprendizagem além de ser prazeroso deve ser também alegre. O prazer pressupõe, antagonicamente, ausência de sofrimento. A alegria, entretanto, tem a capacidade de romper paradigmas, evita os exageros das novas concepções pedagógicas e aproveita o que há de bom nas antigas. Aprender e ensinar devem ser projetos de vida com novas perspectivas educacionais e deve estar

constantemente sendo avaliado e modelado à realidade social dos envolvidos.

A opiniões sobre as formas de educar são muito diferentes e cada um tem um ponto de vista e uma concepção própria. Christian Morgenstern (1871-1914), em sua obra intitulada “Degraus”, afirmou que “o melhor método de educação para uma criança é arranjar-lhe uma boa mãe” (Morgenstern *apud* Rónai, 1989, p. 290). É inegável a importância do berço na formação do caráter e da personalidade de uma pessoa. É no lar que a criança mantém o seu primeiro contato com o mundo e tem a sua primeira relação social.

Entretanto, os métodos educacionais devem ser analisados no contexto em que serão aplicados. Cada civilização, cada povo, cada família cria o seu próprio método e o adapta continuamente. Uma mãe trata o seu filho nos primeiros anos de vida de uma forma, terá uma abordagem diferente depois dos sete anos, outra após os quatorze, mais uma aos vinte e um, quando julga concluída a sua missão, e continua mudando o seu método conforme muda os seus valores e a sua ascensão sobre o educando. Da mesma forma, a sociedade dedicará tratamento diferenciado às diferentes faixas etárias e sociais. Inúmeros fatores concorrem para a complexidade dos métodos. Não obstante, algumas pessoas se atreveram a estudar e formalizar suas observações em métodos didáticos aplicados genericamente a grupos definidos.

Segundo Slack (1997, p. 40) a engenharia da produção educacional desenvolve técnicas produtivas que se adaptam aos

recursos disponíveis, afetando a transformação da educação, seja em suas propriedades informativas, sua posse, sua estocagem ou sua localização, de acordo com os processos (métodos) e os resultados que se pretende alcançar

Seja qual for o método estudado ou aplicado, todos têm o seu objetivo e o seu público específico. Os resultados alcançados variam no tempo, no espaço e nas pessoas. Segundo Thomas Henry Huxley (1825-1895), em “A Educação Técnica” :

“Talvez o resultado mais precioso de toda a educação seja a habilidade de fazer com que a gente faça o que deve fazer, quando deve ser feito, quer goste ou não de fazê-lo; é a primeira lição que deveria ser aprendida; e por mais cedo que o treinamento do homem comece, será provavelmente a última lição que aprenderá a fundo” (Huxley *apud* Rónai, 1989, p. 289).

Cria-se vários métodos didáticos com as mais diversas correntes e tendências pedagógicas para se tentar ensinar. Mas, há apenas uma forma de aprender: querendo.

O relato de Santo Agostinho que percebe-se, ainda criança, aprendendo a falar é curioso e atesta a capacidade do ser humano em conquistar algo quando muito motivado:

“[...] pois eu não era mais uma criança que não falava, mas um menino falante. Lembro-me disso, e desde então venho observando como aprendi a falar. Não eram os mais velhos que me ensinavam palavras [...] num sistema metódico; mas eu mesmo, ansioso por expressar meus pensamentos por meio de gritos e pronúncia imperfeita e por vários movimentos dos meus lábios, eu que já tinha minha vontade mas ainda era incapaz de exprimir tudo o que eu queria, ou a quem eu queria, eu mesmo, pelo entendimento que me deste, ó meu Deus, fixava na memória os sons [...]. E assim, ouvindo constantemente palavras, à medida que ocorriam nas várias frases, eu ia aos poucos compreendendo seu sentido; e, havendo rompido meus lábios a esses signos, eu ia enunciando. Assim, passei a transmitir aos meus circunstantes os signos de expressão de nossa vontade e assim lancei-me mais profundamente na tempestuosa sociedade da vida humana [...]” (Santo Agostinho *apud* Slobin, 1985, p. 103).

Como o aprendizado é particular e movido a estímulos ou aptidões distintas, o ensino também deveria ser analisado de maneira a

se adequar aos aprendizes, para que o trabalho dos mestres façam sentido e o resultado seja produtivo, satisfazendo as expectativas de quem ensina e principalmente, de quem aprende.

3.6 Psicologia da Educação

Diz-se na África que “ninguém experimenta a profundidade de um rio com os dois pés”; é preciso ter prudência e cautela quando não se conhece onde se pisa. Não existe verdade absoluta em educação. O que é aproveitado em uma situação, pode ser inútil em outra, ou seja, o que se apresenta como um método didático revolucionário, pedagogicamente correto, nem sempre é perfeito ou infalível. A educação é dinâmica e sofre as mais diversas influências na sua constituição.

O que se pretende alcançar com a educação deve ser definido, de forma que cada método seja adaptado às exigências das situações.

Segundo Pitágoras, “o universo é uma harmonia dos contrários” (Pitágoras apud Mendes, 2001, p. 12/07). O universo educacional também convive com esta harmonia: opiniões diferentes se somam, se complementam, se fundem, se questionam, se fazem. A educação é uma matéria que busca a melhor forma de ser aplicada. Ela acompanha a humanidade desde o início dos tempos, mas o seu estudo ainda deverá evoluir muito e provavelmente jamais terá termo.

Em recente trabalho sobre as estruturas da mente, o psicólogo e professor americano Howard Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, onde, segundo Pellegrini (2001, p. 23), recomenda que “a escola deva valorizar as diferentes habilidades dos alunos e não apenas a lógico-sistemática e a lingüística, como é mais

comum”, mostrando que as contribuições para a educação emanam de diversas fontes e correntes e logo entram para o cenário dos debates pedagógicos.

Dentre os colaboradores das teorias educacionais, pode-se destacar três grupos que defendem correntes epistemológicas básicas com características diferentes: o **empirismo**, o **racionalismo** e o **construtivismo**.

Segundo Silva (2001, p. 15), os **empiristas** admitem que o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência que se acumula. Aristóteles afirmava que o conhecimento vem dos sentidos, que na abordagem behaviorista (do inglês: behavior = comportamento) o sujeito, visto como *tábua rasa*, “através dos órgãos dos sentidos capta as impressões do meio exterior (ambiente) acontecendo assim as aprendizagens” (Santos, 2001, p. 13).

Skinner (*apud* Silva, 2001, p. 15) propôs dois tipos de condicionamento: O condicionamento clássico, que consiste na produção de uma resposta por um estímulo identificável sob o controle do experimentador; e o condicionamento operante, onde o estímulo que evoca inicialmente a resposta não pode ser identificado. Nos dois casos, verifica-se que há a tendência a repetir a reação de efeito agradável e a não repetir a de efeito desagradável, fato que explica o princípio do condicionamento. Silva (2001, p. 17) relata que “segundo o empirismo, através da manipulação de reforços é possível promover o comportamento e a aprendizagem desejados (modelagem), assim como enfraquecer ou retirar comportamentos indesejados”, sendo esta

concepção a prática na maioria das sociedades e na educação tradicional, pois basta o ensino e uma seqüência de reforços para ocorrer a aprendizagem. Dentro desta visão empírica, “o indivíduo é sempre paciente de um processo que ocorre, na maioria das vezes, à revelia de sua vontade” (Santos, 2001, p. 24).

Os **racionalistas**, entretanto, entendem que o conhecimento é pré-formado, pois o indivíduo já nasce com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que ele se desenvolve, onde a maturação é fator fundamental no processo de desenvolvimento. Como o organismo cresce naturalmente em estágios geneticamente predeterminados, as estruturas do conhecimento são vistas como que se descortinando gradativamente para a pessoa. O aspecto mais importante para o desenvolvimento é aquilo que vem de dentro da criança, assim como uma planta que inserida em um bom ambiente crescerá; não obstante, “os fatores ambientais não têm efeitos importantes nas características da planta” (Silva, 2001, p. 20).

Silva (2001, p. 20) analisando a teoria gestaltista, originada na Alemanha, que tem como fundamento o racionalismo, observa que:

“segundo essa teoria (Gestalt), o conhecimento dependia de reorganizações perceptuais em consonância com estruturas pré-formadas no indivíduo. Os órgãos de sentido e o cérebro se situam entre o estímulo e a resposta, fazendo o indivíduo perceber os estímulos e reagir a eles de forma peculiar”.

A Gestalt defende que o conhecimento é adquirido de forma integrada e estruturada, enquanto os empiristas acreditam no caráter cumulativo do conhecimento.

Os **construtivistas**, admitem que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente, ou seja, “a criança não é vista

nem como determinada pela maturação nem como uma máquina completamente controlada por agentes externos” (Silva, 2001, p. 25).

A visão construtivista, na verdade, engloba e transcende as visões empiristas e racionalistas. Silva (2001, p. 25) relata que “de acordo com ela (visão construtivista), a criança é um pesquisador curioso, um instrumental crítico na construção e organização do mundo e do seu próprio desenvolvimento”

De acordo com Pellegrini (2001), o bielorusso Lev Vygotsky defendia a idéia de que “o aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá sobretudo pela interação social.” (Pellegrini, 2001, p. 25). Tendo, juntamente com seus colaboradores soviéticos procurado em novas bases a natureza e significação de fenômenos psicológicos humanos, de modo a favorecer a democratização do saber produzido pela sociedade.

Segundo Santos (2001, p. 33), Vygotsky entendia que:

“Graças a presença da imagem mental é possível ao homem, a substituição do objeto pelo seu representante num sistema simbólico de linguagem a partir do momento em que a inteligência se articula com a linguagem e que as possibilidades intelectuais passam a crescer em uma progressão geométrica.

A criança duplica o seu mundo ao utilizar a linguagem, passando a representar os objetos através das palavras. Pela palavra, o homem se aproxima da experiência acumulada dos outros homens, não precisando experimentar, ele mesmo, todas as situações. É o que coloca o desenvolvimento humano qualitativamente diferente do desenvolvimento animal”.

Pellegrini (2001, p. 24), descreve que o suíço Jean Piaget dedicou sua pesquisa ao desenvolvimento das crianças, percebendo ser “na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca.”

Segundo Silva (2001, p. 25), Piaget definiu três tipos de conhecimento: O **conhecimento físico** que é o conhecimento das propriedades físicas dos objetos e eventos (tamanho, forma, peso, textura, etc.) que podem ser atingidas através dos sentidos; o **conhecimento lógico-sistemático** que é o conhecimento das relações entre os objetos e eventos e só pode ser construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos; e o **conhecimento social** que é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção, regras, leis, moral, valores, o sistema de linguagem, etc. Piaget entendia que estes conhecimentos desenvolvem-se paralelamente e se influenciam, formando a realidade que não é objetiva, visto que cada indivíduo conhece e vive na realidade que construiu, que será sempre revista. Complementando esta colocação, Silva (2001, p. 26) relata que “para se conhecer um objeto é preciso manipulá-lo com os sentidos e a mente. A ação concreta, e ou mental, é fator determinante da construção dos conhecimentos em qualquer estágio”.

Para Piaget, “o indivíduo constitui com o meio uma totalidade em equilíbrio dinâmico. A noção de equilíbrio é importante na teoria construtivista, pois enfatiza a compensação progressiva das estruturas cognitivas” (Santos, 2001, p. 40).

O francês Henri Wallon defende o interacionalismo que se expressa “na concepção da natureza humana que nunca pode ser desvinculada do processo de desenvolvimento em termos de relações

sempre novas entre um ser e um meio que se modificam reciprocamente” (Santos, 2001, p. 36).

Outras teorias ou variações destas teorias são constantemente propostas, testadas, avaliadas, experimentadas, reavaliadas... numa atividade interminável. O professor francês Célestin Freinet concluiu em sua prática docente, que “a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Ninguém avança sozinho em sua aprendizagem. A cooperação é fundamental”. (Pellegrini, 2001, p. 21).

Pessoas do mundo inteiro colaboram com os processos, adaptando-os às suas realidades e particularidades locais. Segundo Pellegrini (2001, p. 22), o brasileiro Paulo Freire apregoava ser “preciso pôr fim à educação bancária, em que o professor deposita em seus alunos os conhecimentos que possui”. Deve haver interatividade entre professor, aluno e o meio em que estão inseridos.

Listar os nomes das pessoas e suas contribuições no campo da educação não faz parte do objetivo deste trabalho. Os nomes acima são alguns que foram destacados simplesmente a título de apresentação, o que em momento algum diminui a importância de outros trabalhos.

3.7 A educação e as leis na sociedade

A educação se baseia na interação, na difusão de conhecimentos que são transmitidos e aprendidos com outras pessoas, em um processo de cooperação, colaboração e crescimento contínuo.

Entretanto, educar não quer dizer simplesmente ensinar e aprender, significa: “criar homens” socialmente responsáveis.

O mundo presenciou barbaridades praticadas contra a humanidade em nome da ciência, da política, da religião e das diversas formas de discriminação. Atualmente ainda se verificam atrocidades provocada por povos em guerras insanas e por indivíduos perturbados. A educação não se limita a difundir conhecimento, antes tem a missão principal de formar cidadãos com senso moral e ético.

Dado a sua relevância, a educação requer cuidados especiais da sociedade. As normas têm o caráter de preservar certos princípios socialmente aceitáveis, como por exemplo, o direito de freqüentar a escola básica garantido a todas as crianças do país. As leis que versam sobre a educação são propostas que procuram nortear os educadores e as instituições de ensino à boa educação, à melhor qualidade e ao objetivo final que é o de construir uma nação consciente, conseqüente e socialmente responsável.

Não obstante, há um quadro negativo da sociedade que merece ser abordado. Trata-se da REEDUCAÇÃO, ou a recuperação dos indivíduos marginalizados para que sejam inseridos de volta à coletividade. Este é um problema de origens múltiplas que variam desde distúrbios psíquicos, drogas, favelização, prostituição,

abandono, violência, discriminação, exclusão social, pobreza, falta de educação ou o livre arbítrio em que o próprio indivíduo opta e corre os riscos por seus atos conscientes; às imperfeições do sistema, com o Legislativo elaborando leis confusas que estimulam o crime ou permitem impunidades; o Judiciário desaparelhado; e o Executivo que não utiliza adequadamente os instrumentos policiais para a prevenção e repressão do crime que são suas finalidades básicas.

Os por quês são relevantes e devem ser atacados e sanados para evitar a criminalidade. Porém, a preocupação recai sobre o sistema carcerário brasileiro que, como o de outros povos, não é eficaz. Tornando-se uma escola do crime que elimina as chances do recuperando.

Rosa (1997, p. 13) analisa a questão da progressividade da pena em que, “o condenado, através do seu comportamento carcerário, vai evoluindo gradativamente e com isso conquistando novo regime. Avança passo a passo. Se por acaso piorar, retorna ao ponto de partida ou a uma fase anterior”. O autor defende a manutenção deste sistema de alívio da pena, para que o condenado tenha esperança e motivação para se recuperar efetivamente, posto que se permanecer estacionado durante o cumprimento de toda sua pena, ficará desesperado, revoltado e levado a insurreições nas penitenciárias.

Como última etapa da progressão na vida carcerária, Rosa (1997, p. 13) relata sobre o livramento condicional que, precedido pelas fases intermediárias desde o regime fechado, antecede a extinção da pena.

Ocorre que, o processo de reeducação, quando possível, é de difícil implantação nos presídios e sua manutenção carece de muitos estudos e coragem.

Segundo Nascimento (2000, p. 22)

“a matriz fundamental da ressocialização daquele que afrontou a lei deverá, necessariamente, ter por premissa fundamental a humanização gradativa, com medidas de trabalho e permissões de saída para trabalho externo e aumento de vínculos familiares, afetivos e sociais, os quais, sem dúvida constituirão reingresso melhor embasado na realidade social”.

Neste caso, por se tratar de adultos, provavelmente o trabalho seja, de fato, a melhor forma de reintegração social, pois além de dar ao detento a sensação de utilidade, dá-lhe a possibilidade de obtenção de fundos para sua readaptação na sociedade livre.

3.8 Conclusão do Terceiro Capítulo

Neste terceiro capítulo o tema central foi a educação, que, como revelado, tornou-se a base da formação da cultura humana. Não se concebe mais a prática do apenas “aprender fazendo”, há a necessidade de se transmitir o conhecimento que se acumulou, os mistérios que se desvendou, os fatos que se registrou, as conquistas que fizeram a humanidade crescer e que não podem se perder, em respeito às dificuldades e aos esforços das gerações passadas.

Os homens criaram métodos e formas de tratar a educação para que ela atinja os seus propósitos de propagar a ciência, aglutinar pessoas e formar crianças, capacitando e proporcionando a todos o acesso e a conquista constante e sem limites do conhecimento.

O segundo capítulo que tratou das leis e este que mostrou a importância da educação, darão sustentação ao quarto capítulo que será visto em seguida, e onde será feito um estudo de determinados artigos da LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), revelando a forma como a sociedade brasileira lida com a educação em seu ordenamento jurídico. Com isso, revelar que, mesmo não sendo perfeita, a Lei Federal nº 9394/96 apresenta possibilidades enormes e aberturas suficientes para que o Brasil tenha oportunidade de ser elevado ao quadro dos países desenvolvidos, eliminando o estigma de “país em desenvolvimento”, com chances reais e visivelmente possíveis de sucesso.

QUARTO CAPÍTULO

4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

“As mudanças vertiginosas no mundo internacional obrigam a reconsiderar o papel da escola e da educação.

A internacionalização dos modelos culturais, a mudança de valores e referências para a juventude, as transformações do mercado de trabalho, entre outros fatores, obrigam a repensar o modelo educacional pelo qual trabalhamos.

Os desafios educacionais têm dimensões incalculáveis. A própria instrução escolar precisa mudar profundamente se não quiser desaparecer arrastada pelas ondas das exigências sociais e individuais daqueles que devem ser educados.”

(Documento elaborado por integrantes da Federação de Renovação Pedagógica – MRP, da Catalunha)

(Demo, 1997, p. 16)

4.1 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9394/96 (ver Anexo 4), é o mecanismo legal no Brasil para regulamentar a educação. Neste instrumento há regras limitadoras, como é a característica das leis comuns, bem como normas incentivadoras ao aprimoramentos da educação, que possibilita e

estimula a criatividade, a pesquisa, os processos de aprendizagem e as experiências pedagógicas, desde que realizadas com responsabilidade e compromisso com a cidadania e respeito social.

A nova LDB não é perfeita, mas se olhada com otimismo revela o entusiasmo, mesmo que contido, do seu relator. Os princípios destacados nela são atuais e pertinentes, deixando aberto o futuro.

Quando se institui uma lei em educação, surgem muitas indagações sobre sua necessidade e pertinência. Entretanto, conforme enfoca Demo (1997), pode-se distinguir duas vertentes de atitudes distintas:

“a) predomina naquilo que diz comumente como ‘letra da lei’ a expectativa de um cerco sem brechas, pois só vale o que está na lei; nada se pode subentender e mesmo interpretar; quanto mais minuciosa a lei, tanto mais proíbe e tanto mais é ‘lei’;

b) podemos, por outra, ir em direção diferente, se acolhermos uma lei como dispositivo motivador, que há de conter parâmetros estabelecidos, mas a serviço da criatividade; apontamos para isso, quando falamos em ‘espírito da lei’, supondo que a letra é algo petrificado, ao passo que o espírito se recusa a ser aprisionado” (Demo, 1997, p. 14).

Como a aplicação de qualquer dispositivo legal depende de sua interpretação e entendimento, as opiniões serão conflitantes e tenderão a rotular a nova LDB conforme a visão própria do tema educação e os interesses e tendências que se pretende instituir no país.

Demo (1997, p. 15) acrescenta ainda em seus comentários que “uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e, segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, surge compromissada com a liberdade, a flexibilidade, a autonomia e a confiança. Este instrumento parte do pressuposto de que

os educadores e as escolas, sejam elas públicas ou privadas, merecem confiança e necessitam de normas flexíveis para que se possam realizar, com autonomia e liberdade, a prática educativa com qualidade, estendida a todos os brasileiros.

Entretanto, a nova Lei também revela desacertos e contradições, especialmente quanto ao “ensino superior”, onde concentra-se a atenção. Percebe-se que neste ponto não houve tantos avanços assim. No artigo 53 da Lei é reconhecida a autonomia da universidade (“No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: ... [com dez incisos e um parágrafo com mais seis itens]”), que contraditoriamente é eliminada no artigo 9º em seu inciso VII “A União incumbir-se-á de: baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. A própria Lei dá e elimina totalmente a autonomia concedida às universidades. Cabe aqui uma interpretação cuidadosa dos órgãos normatizadores, que devem evitar perpetuar os velhos parâmetros que oprimia a educação, procurando manter os atuais princípios que caracterizam a nova LDB: a liberdade, a autonomia, a confiança e a flexibilidade.

Quanto às experiências pedagógicas previstas no artigo 81 “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”.

Há de fato uma grande inquietação sobre a intenção do legislador, pois se o curso é experimental é porque não está de acordo com as disposições da Lei, então como obedecer a estas disposições? Se deve “obedecer às disposições da lei” é porque não é novo e nem é

uma experiência. A experiência inovadora necessariamente estará fora das prescrições da Lei, fora dos padrões então conhecidos.

As diversidades culturais brasileiras são tantas que maneiras diferentes de ensinar e administrar as escolas são exigidas para atender a essas variadas realidades culturais, sociais e econômicas. Seria muita pretensão achar que a nova LDB, por mais perfeita que fosse, também fosse capaz de prever a exigências educacionais das próximas gerações. Seria o mesmo que concordar que as necessidades educacionais das próximas décadas se manterão as mesmas da época em que a Lei 9.394/96 foi promulgada, que nada mudará e o que tivesse que mudar já teria sido previsto.

Demo (1997, p. 15) afirma que “o ideal seria não ter lei nenhuma, ainda que isso fosse socialmente contraditório, porque, à falta de lei explícita, estabelecem-se os códigos naturais de conduta, ainda que tácitos”.

Nesse caso, a educação sofreria repressões ainda mais danosas, baseadas em preconceitos morais questionáveis e inflexíveis, fanatismos políticos e abusos movidos pela ganância capitalista.

O mundo é dinâmico e evolui rapidamente. Novas teorias são constantemente propostas, trazendo novos conceitos que inovam a sociedade em todos os setores, e a educação em especial, acompanha esta evolução. Verifica-se que no artigo 81 (da LDB) a confiança nas escolas e educadores ainda não é total. Ainda há dispositivos que dificultam o surgimento de formas alternativas de organização de sistemas, escolas e gestão de ensino. Dispositivos que podam a

iniciativa que procura adequar diferentes maneiras de atuar na educação, não imaginadas pela legislação atual.

Os problemas educacionais no futuro deverão ser resolvidos com criatividade e adequação aos novos recursos e tecnologias disponíveis que auxiliam o surgimento de novos métodos pedagógicos e novas formas educacionais.

Oliveira (1998) apresenta um resumo das principais e mais relevantes modificações no ensino brasileiro trazidas pela nova LDB:

- ?? “Dá liberdade para os Sistemas de Ensino se organizarem;
- ?? Reafirma o princípio da liberdade de ensino;
- ?? Define as novas atribuições dos estabelecimentos de ensino e dos docentes;
- ?? O ano letivo passa a ter 200 dias de efetivo trabalho escolar;
- ?? Estabelece o ensino médio com um mínimo de três anos;
- ?? Assegura o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- ?? Exige avaliação da qualidade do ensino;
- ?? Exige processo seletivo para ingresso no ensino superior, não necessariamente vestibular;
- ?? Inclui as creches na educação infantil;
- ?? Institui exame para concessão de registro profissional em algumas áreas;
- ?? Estabelece prazo para que as instituições se adaptem à nova Lei;
- ?? Prevê a criação de universidades especializadas por campo do saber;
- ?? Permite a Educação a Distância em todos os níveis;
- ?? Cria, como ensino superior, os cursos pós-médios;
- ?? Cria os institutos superiores de educação, para formação docente;
- ?? Exige capacidade de autofinanciamento para as escolas privadas.” (Oliveira, 1998, p. 35).

Dentre outras coisas, a nova LDB, no que diz respeito ao tratamento dado às escolas, garante-lhes maior autonomia e liberdade no trato da educação, numa demonstração de confiança nos educadores e nas instituições de ensino por parte dos órgãos normatizadores da educação. Haja vista que no seu artigo 23, que versa sobre a educação básica, coloca-se “todos os meios a serviço do fim maior, que é o processo de aprendizagem” (Demo, 1997):

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (LDB, art. 23).

Por outro lado, como que um resquício do período de opressão por que passou o país, amarra essa iniciativa aos parâmetros ditados pela lei. Flexibiliza quando permite as experiências pedagógicas, mas trava quando condiciona estas experiências à obediência das disposições legais. Assim mesmo, com estas e outras incoerências, a nova LDB é um instrumento feliz por suas intenções. Cabe, portanto, saber interpretar suas normas a favor da educação, incentivando o uso de tecnologias avançadas na disseminação de todo tipo de conhecimento.

Importante se faz mencionar o compromisso com a avaliação do processo de aprendizagem previsto no inciso V do art. 9º da nova LDB, que dentro das incumbências da União determina: “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. Que tem por objetivo conhecer e definir as prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. No caso do ensino superior, o inciso VII é ainda mais específico quanto ao “processo nacional de avaliação das instituições de educação superior”. O que se pretende com tal iniciativa é a construção de uma educação de alta qualidade, entendendo qualidade como a melhoria contínua do processo educacional.

4.2 Os Conselhos Estaduais de Educação

A Lei 9.394/96 deixa de tratar de um ponto crucial da educação, quanto ao ensino fundamental, relacionado com as “Secretarias Estaduais de Educação”, que com a omissão quanto à existência dos “Conselhos Estaduais de Educação”, centraliza nas Secretarias, exclusivamente, a direção das escolas. O fato de haver apenas um órgão responsável e controlador já trouxe muitos prejuízos no passado e é provável que ocorra novamente, pois dotará as Secretarias Estaduais de Educação de poderes legislativos, executivo e judiciário, uma vez que elaborarão as normas complementares da educação em seus estados, cuidarão pela sua execução e decidirão sobre as pendências que porventura surjam pelo seu cumprimento.

É inconcebível, em uma democracia, que tanto poder seja concentrado em um único órgão. Historicamente, quando isto acontece, o executivo cresce e torna-se tirânico. A tirania tem o absolutismo centralizador como uma de suas características. Portanto, a regra apregoa um equilíbrio entre os três poderes. Para que este equilíbrio seja verificado, há a necessidade da existência de um órgão legislativo independente, que caberia aos “Conselhos Estaduais de Educação” e um órgão que execute e vele pelo cumprimento da legislação, função da “Secretaria Estadual de Educação”. Estes órgãos são interdependentes e colaboram com a construção de um sistema educacional produtivo e democrático. Portanto, mesmo omitido na nova

Lei, os Conselhos Estaduais de Educação tem o seu papel justificado na harmonia democrática por ele proporcionada.

A execução da nova LDB ainda depende de algumas regulamentações a serem expedidas pelo Ministério da Educação e pelos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação, correndo o risco de através de Pareceres, Resoluções, Portarias, Instruções ou outro instrumento legal, tornar rígida e inflexível esta lei.

Há, entretanto, formas de normatizar sem provocar os estragos tão temidos pelos educadores, basta que, antes de expedir as normas regulamentadoras complementares, estas sejam discutidas com os educadores e estabelecimentos de ensino tanto da rede pública quanto da privada, e reconhecer que as muitas realidades sócio-econômica-cultural do Brasil e dos estados brasileiros geram possibilidades educacionais diferentes, devendo os seus representantes oferecer contribuições capazes de adequar as normas às múltiplas necessidades de cada região. “O mais grave e perigoso é que, à nova LDB cabe muitas interpretações. Não é a força do argumento, mas a força de quem defende o argumento que fará vigorar esta ou aquela interpretação” (*Introdução à nova LDB feita pela Direção Estadual do Sind-UTE de Minas Gerais, no outono de 1997*).

Um texto de autor desconhecido, encontrado num mural da PUC-SP, sintetiza este sentimento de preocupação quanto ao uso adequado da educação: “Sou sobrevivente de um campo de concentração, meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: Câmaras de gás construídas por engenheiros formados; crianças envenenadas por

médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: AJUDEM SEUS ALUNOS A TORNAREM-SE HUMANOS. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.”

4.3 O ensino à distância

O artigo 80 da Lei 9.394/96, trata, especificamente, do ensino à distância: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E especifica com maiores detalhes quanto a quem o oferecerá (instituições especialmente credenciadas pela União - §1º), quais os requisitos para a concessão e registro de diplomas (§ 2º), definição das normas para produção, controle e avaliação dos programas, e a quem cabe autorizar a sua implementação (§ 3º), além de se referir ao tratamento diferenciado que gozará a educação a distância (§ 4º), como a redução dos custos de transmissão (inciso I), a concessão de canais educativos (inciso II) e a reserva de tempo mínimo sem ônus para o poder público nos canais comerciais (inciso III).

Assim, colocado, verifica-se a intenção de regulamentar o ensino a distância via televisão, nos moldes do “Telecurso 2º Grau da

Fundação Roberto Marinho”, não abrangendo o ensino a distância ministrado via Videoconferência, Internet, ou outros que utilizam tecnologias diversas da prevista neste dispositivo. Como o artigo não é explícito quanto ao uso de canais de TV, mas o torna evidente, subentende-se que outras categorias de ensino a distância devam ser regulamentadas por normas complementares posteriores.

Neste sentido, Santos (2001, p. 98) comenta:

“Embora sem detalhamento e disciplina, está definitivamente implantado o ensino a distância na universidade brasileira o qual será uma forma de universalizar a educação superior no Brasil. Espera-se que esta matéria a ser disciplinada em documento próprio, por ser inédita e inovadora, tenha uma atenção especial dos dirigentes das instituições de Ensino Superior para que a educação online faça um percurso de sucesso no Sistema Educacional Brasileiro”.

Desta forma, as instituições que pretendem utilizar o ensino a distância através de recursos diferentes do previsto no artigo 80, têm no artigo 81 (já mencionado anteriormente) como fundamentação à esta empreitada: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, ...”, ou seja, os atuais cursos de ensino a distância baseados em novas tecnologias como a “Videoconferência ou a Internet”, que ainda são experimentais, haja vista que utilizam-se de métodos e recursos tecnológicos cada vez mais avançados, tem-se como referência a concepção de ensino convencional. Portanto, não só os cursos como também as instituições ainda não têm passado suficiente nesta prática educativa e nem possuem respaldo nos órgãos reguladores da educação para trabalharem com total liberdade.

Porquanto se trata de uma experiência pedagógica repleta de novidades e incertezas, carente de maiores estudos e avaliações. Este é o preço da inovação, do arrojo empreendedor, do risco. Pode ser bom

ou não. Pode dar certo ou não. Razão porque a nova LDB complementa este artigo com a seguinte colocação: "... desde que obedecidas as disposições desta lei". Quais seriam estas disposições? Nenhuma que "prevê" as experiências, naturalmente, mas apenas aquelas que traçam parâmetros de atuação e obriga os novos estabelecimentos (ou novos cursos) a obterem o necessário enquadramento às normas gerais da educação, evitando-se assim a leviandade e possíveis absurdos nesta área.

O que se busca com isto é que, mesmo que experimental, a organização de novos cursos ou de novas instituições tenha um mínimo de "seriedade" e responsabilidade para com a educação. Neste ponto há um retrocesso ao tempo da falta de confiança nos educadores. Volta a idéia de que as pessoas envolvidas não estão comprometidas com a educação. Dificulta-se o desenvolvimento dos progressos pedagógicos à custa do excesso de controle. Mal necessário ou não, mas certamente um mal, um empecilho que provoca o atraso do sistema educacional frente aos avanços dos outros setores da sociedade.

4.4 TBT – Treinamento Baseado em Tecnologia

Quando se refere ao TBT, a questão legal é menos exigente, porque não se trata de um sistema de educação regular que precisa de normas específicas. Trata-se de um processo de "treinamento" que visa somente instruir dentro de conteúdos próprios e voltados a públicos bem selecionados que preencham pré-requisitos bastante

exigentes e particulares. O uso de TBT está voltado para a qualificação de funcionários e de pessoas que procuram um aprimoramento profissional ou pessoal. Geralmente desenvolvido de forma bastante técnica e com os mais variados métodos didático-pedagógicos, pois o que vale aqui é o aprendizado rápido e eficiente, o máximo ganho de conhecimento na menor perda de tempo possível.

Normalmente, estes cursos de qualificação profissional ou pessoal não vinculados a estabelecimentos oficiais de ensino (públicos ou privados) não são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, sendo livres e de inteira responsabilidade de seus organizadores. Assim se verifica total “liberdade e autonomia” dos educadores. Os elaboradores se esmeram em oferecer cursos que atendam as necessidades do mercado, travando com os concorrentes uma luta árdua para disponibilizar cursos cada vez mais baratos e melhores, conforme crescem as exigências dos consumidores.

Esta utilidade prática do TBT não o exclui da forma regular de ensino, até porque a própria LDB ao garantir o exercício da autonomia das universidades, complementa no parágrafo único do artigo 53:

“Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis sobre: I – Criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ... III – Elaboração da programação dos cursos; IV – Programação das pesquisas e das atividades de extensão; ...” (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, art. 53).

Assim, as universidades poderão adaptar os seus cursos de extensão ou mesmos os seus cursos de graduação e pós-graduação às tecnologias que lhe permitam ampliar o campo de atendimento a alunos em lugares remotos, através de cursos de ensino a distância. Como

isto depende de investimentos caros e de mão de obra apta no manuseio dos sofisticados equipamentos, estes sim tornam-se os maiores entraves para a difusão desta forma de ensino.

Não obstante, algumas universidades precursoras e corajosas já se lançaram nesta cruzada, iniciando de forma pioneira o uso das mais recentes tecnologias na divulgação do conhecimento. Dependendo dos recursos aplicados, os cursos oferecidos são considerados presenciais, mesmo que a distância, como é o caso de cursos ministrados através de videoconferência, onde os professores e alunos interagem normalmente, como em uma sala de aula presencial.

Entretanto, toda uma tecnologia está ali aplicada para garantir este “conforto” de levar os professores aos alunos e os alunos aos professores, através de cabos, antenas e tecnologias, por onde passam sons e imagens em tempo real. O custo por certo é alto, mas se analisarmos pelo lado da economia feita em tempo perdido com o deslocamento, o custo da viagem e da hospedagem, os riscos e o cansaço, a modalidade de ensino a distância baseada nas novas tecnologias (TBT) compensa o seu “investimento”, já que o conteúdo apresentado é o mesmo do oferecido pelos cursos presenciais das escolas e universidades legalmente estabelecidos, e já são reconhecidos pelo MEC, desde que satisfeitas algumas exigências burocráticas.

4.6 Conclusão do Quarto Capítulo

Esta análise sobre a LDB e sua influência no sistema educacional brasileiro não tem a pretensão de apontar caminhos ou delimitar o campo de ação dos educadores. Mostra-se apenas como uma colaboração para que o processo seja continuamente repensado, avaliado e melhorado. Criticar é algo cômodo, quando feito de maneira leviana e inseqüente. É fácil apontar erros alheios, desde que não haja necessidade de se apontar soluções (ver Anexo 3).

Como o direito é dinâmico e deve ser adaptado às mudanças sociais sempre que necessário, certamente, quando alguma situação nova emergir e exigir alterações na lei, ela será feita. A sociedade é sensível a isso e os seus representantes sabiamente saberão agir, evitando qualquer estagnação ao desenvolvimento provocada por esta ou qualquer outra lei do ordenamento jurídico brasileiro.

As pessoas envolvidas no processo educacional, seja direta ou indiretamente, encontram na nova LDB, não problemas, mas soluções. A lei garante direitos e cobra responsabilidades e comprometimento dos docentes, das instituições, dos governos, da sociedade e também do educandos em todos os níveis, mostrando a importância incontestável que é dada à educação na sociedade brasileira.

É válido lembrar que a educação não visa apenas a formação profissional ou a qualificação formal de um grau de instrução qualquer. Antes disso ela busca conscientizar as pessoas do seu papel no

mundo, de sua missão de vida, de sua integração social sadia. Evitando que atrocidades outrora cometidas em nome de algum ideal ou valor efêmero se repitam.

Este trabalho, e em especial este quarto capítulo, se apresenta como um ponto de partida para novas discussões e para encorajar os educadores, e a sociedade inserida no contexto educacional como um todo, a estar sempre se mobilizando na busca de novas e melhores formas de ver e praticar o ensino com qualidade, responsabilidade e objetivos bem definidos. A educação deve ser tirada da obscuridade, deve sair do patamar dos gabinetes políticos, deve ser defendida das manipulações de interesses escusos, passando a ser tratada com clareza, simplicidade, confiança, alegria, competência e apoio social e governamental, para que os bons frutos advindos desta prática sejam colhidos pelas próximas gerações.

QUINTO CAPÍTULO

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

5.1 Conclusões

O homem é um ser extremamente complexo, o seu comportamento sofre grande influência da sociedade onde é criado, por isso foram instituídas formas de educar os jovens e formá-los dentro de conceitos aceitáveis e recomendáveis para uma boa convivência e relação social.

Como mostra a história da humanidade, esse aprendizado foi lento e difícil, custando grandes sacrifícios de muitas vidas até atingir o grau de civilidade e conhecimento verificado atualmente. Grau este que não é padronizado no mundo. Ainda hoje pode-se detectar diferenças enormes entre povos distintos, mesmo entre uma mesma população há distorções sensíveis que provocam desconforto entre suas castas.

O fato é que a educação faz parte da formação dos homens e em todos os lugares, segue praticamente os mesmos métodos de classificação dos indivíduos que dela se servirão, geralmente por idade cronológica ou por competência, ficando a cargo das instituições de ensino, os governos e os educadores a responsabilidade pelo conteúdo a ser repassado aos aprendizes. Esses conteúdos devem trazer a base

mínima de conhecimentos necessária, bem como ter o cuidado de acrescentar pontos da vivência do estudante para motivá-lo e tornar o aprendizado mais eficaz.

O prof. Otacílio José Ribeiro, em uma crônica ao jornal Estado de Minas (ver Anexo 2), levantou a importância dos conteúdos escolares, mas realçou a necessidade de se buscar a formação integral do educando, no campo ético, moral, humano, e não só no campo da instrução técnica visando uma profissão.

A escola possui um papel fundamental na sociedade e deve ser dado a ela a atenção merecida. Os cuidados nesta área são de responsabilidade de todos: famílias, governos, educadores e educandos. A educação é a principal função da sociedade, que busca manter sua integridade e conservar suas estruturas, buscando sempre o crescimento individual e coletivo.

Como o ser humano é por excelência um ser social, ele depende de regras para viver em sociedade, mesmo que regras tácitas reveladas pelos usos e costumes ou por normas religiosas tradicionais. O homem faz suas leis buscando o equilíbrio, a justiça entre os membros de um mesmo grupo social. A educação, como atividade vital para as relações sociais, também se enquadra nesta prática legal, que busca mantê-la dentro de parâmetros discutíveis, mas válidos por suas intenções. As leis que versam sobre a educação tendem a ser genéricas, permitindo ampla gama de possibilidades no que diz respeito às formas e métodos educacionais.

Faz-se novamente a pergunta inicial: “Por quê e para quê é necessário a regulamentação da educação?” A resposta não é exata e nem definitiva, mas resume-se na razão humana de dar cunho à sociedade. Como visto, tanto as leis quanto a educação são pilares indispensáveis para a formação da humanidade e para a manutenção de sua sociedade, seus valores e sua sobrevivência neste mundo.

Em se tratando da educação, dá-se às leis um motivo ainda mais importante que a simples manutenção da ordem social, trata-se da própria garantia da evolução dos seres humanos. A lei que versa sobre a educação, busca manter, garantir e aperfeiçoar a vantagem competitiva desenvolvida pelos homens nessa corrida.

Fisiologicamente o ser humano já atingiu uma maturidade evolutiva satisfatória, não que tenha terminado, mas atende às necessidades básicas da espécie: tamanho cerebral, mãos hábeis, olhos bem posicionados e postura bípede. Porém, o maior trunfo é o conhecimento armazenado pelos homens, que os tornam herdeiros da soma das experiências vividas pelas gerações antecedentes. É exatamente por isso que a educação, a ciência e o conhecimento em geral não podem vir a ser monopólio de nenhum grupo em detrimento de outros.

A lei visa, dentre outras coisas, tornar a divulgação do conhecimento a mais ampla, completa e abrangente possível. Ela dá a garantia de que todos na sociedade terão acesso ao seu conteúdo, regulando apenas a forma como será transmitido e exigindo que o

processo de ensino/aprendizagem seja bem executado e de boa qualidade.

A educação é, portanto, o principal sustentáculo da vida humana e por esta razão óbvia requer cuidados constantes. As vidas passam; os conhecimentos se acumulam e se propagam cada vez mais rápido e através de tecnologias e métodos didáticos excelentes.

Dentro desta exposição de motivos, a sociedade brasileira que se organiza em um sistema legal complexo, instituiu a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando equipar a sociedade com o instrumento essencial que lhe permita o acompanhamento e a rápida adaptação às mudanças sociais mais relevantes, como é o caso da educação. Os princípios instituídos e amparados por esta lei dá à nação brasileira a possibilidade de progredir no campo científico, cultural, político, técnico, social e humano, com conseqüências nos demais ramos, sustentando a evolução deste povo que mesmo sob as diversas influências étnicas que o constituiu, mantém uma unidade e uma solidariedade ímpares no mundo. As oportunidades à disposição da educação tratada por esta lei, se bem aproveitadas, trarão grandes e indispensáveis benefícios ao povo brasileiro.

Como nada é estático e imutável, a LDB e a educação em geral estarão sempre em observação. Ao se perceber qualquer entrave ou injustiça oriundos desta relação que possa trazer danos à população, ou a detecção de recursos que de outra forma traria mais benefícios, deve-se agir imediatamente. As questões devem ser debatidas

abertamente, em foro livre e democrático, onde as correções sejam prontamente acertadas.

As leis, como o conhecimento e a humanidade, devem estar sempre evoluindo, acompanhando ou se antecipando à evolução social. Deve-se caminhar com passos seguros, firmes e determinados, com objetivos e metas atingíveis e o ânimo ativo. É com este espírito e esta determinação que as coisas acontecem e as dificuldades se amenizam.

Em meio a tudo isso, o processo produtivo da educação, que consiste no processamento da informação ou do conhecimento, onde a sua posse é o que, essencialmente, deverá ser transformado. Desde o início dos tempos a posse e divulgação do conhecimento formaram a grande vantagem competitiva dos homens em relação às outras espécies animais: o homem é um ser falante e comunicativo.

A linguagem tem uma característica fundamental na formação do ser humano, que criou formas cada vez mais complexas de lidar com o conhecimento: primeiro transformando sua propriedade informativa, ou seja, melhorando o conhecimento adquirido; da mesma forma mudando a posse desse conhecimento, multiplicando-o; depois, aprendendo a estocar este conhecimento em cerâmicas, livros, bibliotecas; e finalmente a localização dessas informações, antes transportadas apenas pela voz e, posteriormente, por mensageiros, correios, telégrafos, etc., atualmente, com o avanço das telecomunicações: o conhecimento viaja via fax, internet e outros recursos sofisticados.

O conhecimento é abstrato uma vez que é assimilado e percebido de formas diferentes pelas pessoas. Os indivíduos possuem

capacidades e interesses variados. No entanto, as ferramentas utilizadas para o trato com a informação são mais concretas e partem de um lápis, papel, quadro e giz, a programas e computadores avançados. Estes *inputs* compostos por dados e recursos tecnológicos são a base produtiva que, somados aos métodos didáticos-pedagógicos e as pessoas envolvidas, completam o processo de transformação da educação (ver anexo 5).

A engenharia de produção e divulgação do conhecimento é antiga e já passou, e certamente continuará passando, por inúmeras revisões (reengenharia), buscando sempre o aprimoramento dos processos e a qualidade da educação. Para tanto, carece-se de regras que gerenciem estes processos produtivos e orientem para os caminhos socialmente seguros a serem percorridos.

Intimamente ligados, os parâmetros delimitados pela Lei para a convivência social e os ditames legais previstos na Constituição Federal e na LDB versando sobre a educação, apontam para uma realidade atual com amplas possibilidades de adaptações, experiências pedagógicas e aplicação de novas tecnologias.

O que de fato tem valor para a humanidade é saber que estes dois pontos, Leis e Educação, estarão sempre na pauta como o centro das discussões que tratarão do futuro da espécie.

5.2 Recomendações para futuros trabalhos

Em outros trabalhos neste campo, recomenda-se pesquisar a prática da educação nas instituições de ensino, buscando as inovações didático/pedagógicas desenvolvidas e implementadas, observando se as normas legais estão sendo acatadas e aplicadas integralmente ou se já há adaptações que burlam algumas regras. Verificando se estas “desobediências” são de fato necessárias em prol da educação ou se são apenas teimosia pedagógica ou ainda, se são deturpações em busca de interesses distantes da causa educacional. Trata-se portanto de um possível trabalho de campo, inicialmente pouco confortável uma vez que a instituição pode temer a divulgação de sua ação, mas com conseqüências maravilhosas para a sociedade se resultar na revelação de novos conceitos e práticas revolucionárias de ensino/aprendizagem, que sendo bom, a aprovação das mudanças no texto legal torna-se natural e esperada.

ANEXO 1

“Quem não come, não aprende na escola”:

“Eu tive fome e não me deste de comer
Por isso sofro a ignorância
Porque apesar da relutância
Jamais consegui aprender.
Matriculei-me aos sete anos como manda a legislação
Numa escola simples em qualquer canto da União,
Nada aprendi, livro não tinha,
Não conheço nenhuma lição
Só aquelas que estão escritas
Num velho e amassado papel de pão.
Dormia nas aulas em plena manhã
Sentia fome do estômago doer
Esperava aflito a hora da merenda
Momento alegre em que ficava entregue
À melhor lição: encher o prato e comer.
Voltava à sala, nada aprendia
Nem me lembro bem da sinfonia
Que nas manhãs se perdia
Com o cinco vezes quatro,
O sete vezes sete, o nove vezes nove...
Na hora da prova quase sempre errava
O que escrevia a professora riscava.
E, no fim do ano, triste, me reprovava.
Repeti três anos e saí da escola
Lavei carros, fui engraxate,
Limpei vidros, fui até mascate.

Juntei-me a “gangs”, conheci bandidos
Fui ventanista e puxador de carro...
Cinco vezes quatro foram as paradas
Junto às casas assaltadas.
Sete vezes sete as voltas que dei no camburão
Por crimes cometidos com minha mão
Que sem saber escrever uma lição
Matava, roubava, escapando à punição.
Até que me prenderam, as mão me algemaram
Um processo muito grande escreveram
Contando os crimes meus e os outros
Que meus amigos cometeram.
Aos vinte e cinco anos vividos
Somando dias e dias sofridos
Fui condenado a viver trancafiado
De toda a sociedade separado
Para ver se aprendia, agora, a lição.
Tarde, muito tarde, nove vezes nove
Serão os anos da soma da condenação
Sem esperança alguma de libertação.
Assinei a sentença no final do julgamento
Pressionando o polegar com a força da minha mão.
Nada aprendi, estava condenado
E nem percebi que tinha sido destinado
À condenação e à prisão do meu Estado
Quando antes da escola, aos quatro anos, fui abandonado.
Nada sei, nada estudei
Não tive condição de aprender
Porque não me deram pão para comer.”

(Werneck, 1992, p. 84)

ANEXO 2

“Lalau e os currículos escolares”

“O fato ocorreu em uma destas reuniões pedagógicas de final de ano, onde todo o coletivo da escola é convocado a participar. No meio de uma discussão acalorada, onde questões sobre emprego, violência, impunidade e drogas – entre outras mazelas sociais – eram problematizadas, uma professora nos diz: “- Então vocês acham que estes assuntos têm que ser discutidos, mesmo com prejuízo dos conteúdos?” Na seqüência, criou-se um silêncio profundo e imensurável, que foi quebrado pela voz incontestada de uma auxiliar de serviços que nos brindou: “- Olha só o caso deste juiz aí; este juiz é um péssimo exemplo pra sociedade!”. Imediatamente, lembrei-me de minha vovó Chiquinha, nos idos da minha infância, com seu interminável chavão: “- Muita instrução e pouca educação!” – maneira como muitas vezes a ouvi referir-se à pessoas, que, apesar do alto grau de escolaridade, careciam de boa educação, de bom trato com as coisas e pessoas e, no caso do Lalau e outros congêneres, por que não dizer, carecem de bons tratos com a coisa pública, numa falta de educação cívica e moral!

De fato, diante de um currículo tradicional, frio e rígido, para que saber sobre a linha do tempo e todas as datas e fatos históricos se eles não servem para entender o processo? Para que perder os cabelos com equações se estes conteúdos não se traduzem em propostas para a solução dos dramas que hoje enfrentamos? Podemos

estudar ciências desatrelada das questões acerca da qualidade de vida? Ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e sexualidade, mais do que temas transversais, deveriam ser temas de reflexão e vivência escolar. O professor, sabemos, pode tornar sua prática libertadora, na medida em que traduz esses temas em projetos de trabalho, onde, numa relação dialógica, os alunos possam atuar de uma forma reflexiva sobre os mal-estares que atropelam a sociedade. Atrelando de forma indissociável os ditos conteúdos formais às práticas sociais, explicando e problematizando o universo cultural, dando voz aos nossos alunos, estaremos liberando um processo de transformação que não ocorreria por si só, nós, professores, estaremos resgatando assim nosso papel social e político.

Um currículo que se pautar apenas pela lógica da transmissão de saberes ditos formais não basta, deixa a desejar e poderia muitas vezes – por que não? – ser gerador de personalidades como os Lalaus e Georginas da vida. É muita instrução e muita (de) formação! Precisamos de um currículo mais amplo, mais democrático, que dialogue com a realidade, com suas proposições e necessidades; que tenha como centralidade o aluno, sua vida e anseios. É preciso um currículo mais flexível, que veja a realidade em sua totalidade, propiciando a tão almejada formação integral do educando.

A escola precisa resgatar o papel que dela se espera: estimular o processo de leitura e da criatividade, oferecendo uma formação ampla, geral e humanista, uma formação que possibilite ao aluno sair da passividade, tornando-o ativo e cooperativo. Que a escola possa

oferecer, também, um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda forma de preconceitos. Instrução sim, mas educação, sobretudo! Que a escola seja um espaço de construção e vivência de um currículo com ideais de ética e justiça na promoção do bem comum. E que juntos, educadores e educandos, possamos construir a esperança num projeto de vida, em que a alegria seja a tônica do viver.”

(Otacílio José Ribeiro – é professor de matemática da rede pública e particular de Belo Horizonte-MG, especializado em Psicopedagogia)

Crônica publicada no Jornal Estado de Minas, do dia 1º de março de 2001, Seção Opinião, página 7.

Anexo 3

Como criticar

“Muitas pessoas não conseguem ficar caladas quando vêem coisas erradas acontecendo à sua volta... Só que, (...) o ato de criticar merece muitos cuidados: Analise o que você vê, pode estar errado apenas para você, dentro da sua ótica, da sua filosofia (...). O conceito de certo e errado é muito relativo e depende muito do ângulo de visão da pessoa que vê. (...) Analise a sua condição (...), você tem cacife, tem experiência suficiente, tem abertura e credibilidade para falar?”

(Extraído de um artigo publicado no Informativo: Negócios, ano II, nº 23, de fevereiro/95, página 3, escrito por Juliana Mascarenhas).

Anexo 4

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

TÍTULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º- Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º- A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º- O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas 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- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII- atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º- O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º- Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I- recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II- fazer-lhes a chamada pública;
- III- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º- Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º- Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no poder judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º- Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ele ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º- Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos deferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º- É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental.

Art. 7º- O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I- cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II- autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III- capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º- Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º- Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º- A União incumbir-se-á de:

- I- elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III- prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV- estabelecer , em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum;
- V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII- baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

- VIII- assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º- Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º- Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º- As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10- Os Estados incumbir-se-ão de:

- I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II- definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas de Poder Público;
- III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI- assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11- Os municípios incumbir-se-ão de:

- I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

- V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII- informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16- O sistema federal de ensino compreende:

- I- as instituições de ensino mantidas pela União;
- II- as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III- os órgãos federais de educação.

Art. 17- Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I- as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II- as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III- as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV- os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18- Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III- os órgãos municipais de educação.

Art. 19- As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I- públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II- privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20- As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I- particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II- comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III- confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV- filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I
DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

ART. 21- a educação escolar compõe-se de:

- I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II- educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 22- A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º- A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º- O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Art. 24- a educação básica, nos níveis fundamental e médio, organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
- II- a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
 - a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
 - b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
 - c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

- III- nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- IV- poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
- V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 - a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI- o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
- VII- cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25- Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º- Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º- O ensino da arte constituirá curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º- A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º- O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

§ 5º- Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da Quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27- Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II- consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III- orientação para o trabalho;
- IV- promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Art. 28- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30- A educação infantil será oferecida em:

- I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31- Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32- O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º- É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º- Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º- O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º- O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33- O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicas, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I- confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II- interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34- A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º- São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º- O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35- O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36- O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma Segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º- Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º- O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º- Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitação ao prosseguimento de estudos.

§ 4º- A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37- A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II- no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§ 2º- Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meio informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ART. 39- A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40- A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41- o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42- As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43- A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diversas áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44- A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I- cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45- A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46- A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º- Após um prazo para saneamento de deficiências, eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º- No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47- Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º- As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º- Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º- É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º- As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidades mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantia a necessária previsão orçamentária.

Art. 48- Os diplomas de cursos superiores reconhecidos como registrados, terão validade nacional como prova de formação recebida por seu titular.

§ 1º- Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º- Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º- Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49- As instituições de educação superior a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50- As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os

efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52- As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemáticos dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53- No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I- criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III- estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV- fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V- elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI- conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII- firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII- aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX- administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X- receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I- criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II- ampliação e diminuição de vagas;
- III- elaboração da programação dos cursos;
- IV- programação das pesquisas e das atividades de extensão
- V- contratação e dispensa de professores;
- VI- planos de carreira docente.

Art. 54- As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º- No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I- propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II- elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III- aprovar e executar planos, programas e projetos de investimento referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
- IV- elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V- adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI- realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII- efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º- Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55- Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56- As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos acentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57- Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º- A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60- Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65- A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 68- Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I- receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II- receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III- receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV- receita de incentivos fiscais;
- V- outros recursos previstos em lei.

Art. 69- A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º- A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º- Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º- Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estabelecidos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º- As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º- O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I- recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II- recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dias;
- III- recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º- O atraso da libertação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil das autoridades competentes.

Art. 70- Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II- aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III- uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV- levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V- realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI- concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII- amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII- aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71- não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I- pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II- subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III- formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV- programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V- obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI- pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72- As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73- Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74- A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final da cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75- A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º- A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º- A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º- Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º- A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76- A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77- Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I- comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II- apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- III- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV- prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º- Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinadas a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da Lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de Domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede local.

§ 2º- As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 78- O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79- A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80- O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º- A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especialmente credenciadas pela União.

§ 2º- A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º- As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º- A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I- custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II- concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III- reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81- É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82- Aos sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e Ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83- O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84- Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85- Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86- As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º- A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º- O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º- Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- I- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
- II- prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- IV- integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º- Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º- Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º- A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da ata de sua publicação.

§ 1º- As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º- O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89- As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90- As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

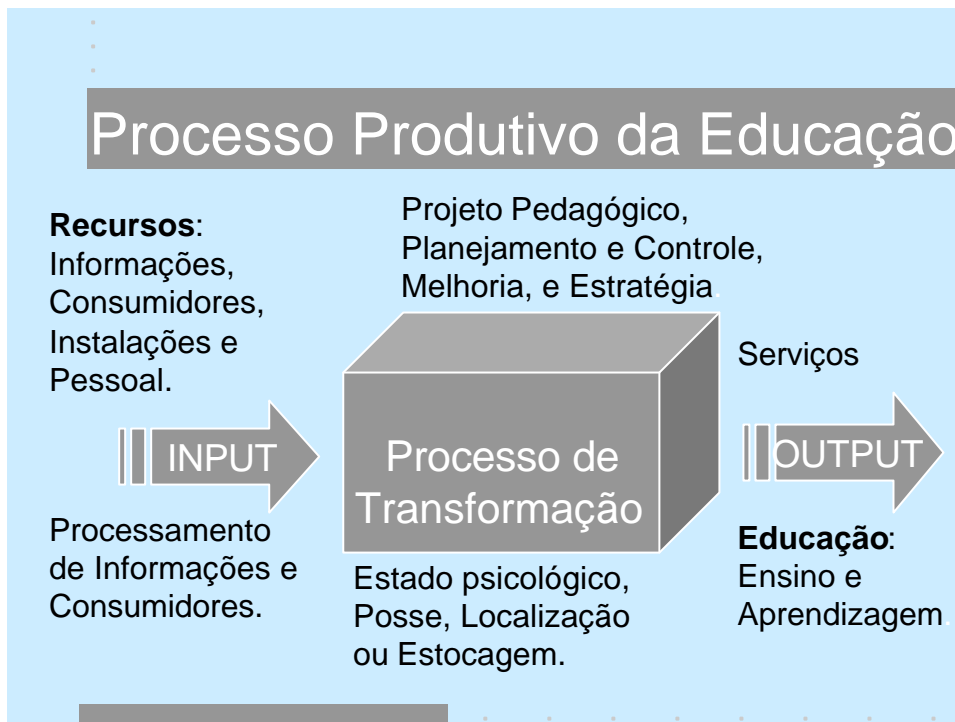
Art. 91- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92- Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificam e quaisquer outras disposições em contrário.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Brasília, 20 dezembro de 1996.

175º da Independência e 108º da República.

Anexo 5



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário jurídico brasileiro**
Acquaviva: 7ª ed. São Paulo: Jurídica Brasileira, 1995.
- ATTENBOROUGH, David. **A vida na terra, uma história natural**. 2ª ed. Porto: Selecções do Reader's Digest, 1981.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Delta, 1987.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- Bíblia Sagrada**. 57ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação / Coleção primeiros passos**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CAMPOS, Vicente Falconi. O melhor lugar para se trabalhar. **Estado de Minas Economia**, Belo Horizonte, nº 35, p. 34-35, março de 2001.
- CARVALHO, Irene Mello. **Introdução à psicologia das relações humanas**: 5ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- Constituição da França de 1958**. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas, 1987.
- Constituição do Japão**. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas, 1987.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

Constituição da República italiana, Rio de Janeiro: Edições

Trabalhistas, 1987.

Constituição da República Portuguesa, Rio de Janeiro: Edições

Trabalhistas, 1986.

COSTA JR., Paulo José da. **Crimes contra o consumidor**. São Paulo:

Jurídica Brasileira, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos da pessoa**: 1ª ed. São

Paulo: Brasiliense, 1981.

DÄNIKEN, Erich von. **Deuses, espaçonaves e Terra, provas de**

Däniken. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus,

1997.

DOTTI, René Ariel. **Casos criminais célebres**: 2ª ed. São Paulo:

Revista dos Tribunais, 1999.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**: 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1981.

FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**.

São paulo: EPU, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua**

portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FERREIRA, Wolgran Junqueira. **Comentários à Constituição de 1988**,

1ª ed. Volume 3. Campinas: Julex Livros, 1989.

FRANÇA, R. Limangi. **Enciclopédia Saraiva do direito**. Volume 30.

São Paulo: Saraiva, 1977.

- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. 2ª ed. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 31ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALBRAITH, John Kenneth. **A era da incerteza**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.
- GARCIA, José Carlos Cal. **Linhas mestras da Constituição de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1989.
- GERAADS, Denis. **A aventura da Vida**. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, 1989.
- GERNICCHIARO, Luiz Vicente. Direito alternativo. **Revista jurídica Consulex**, Brasília, Ano I, nº 7, p. 36-37, 31 de julho de 1997.
- HAAF, Günter. **A origem da humanidade**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.
- HADAS, Moses. **Roma imperial**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.
- KINDERSLEY, Dorling. **Ao encontro do passado**: 1ª ed. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, 1985.
- LATORRE, Angel. **Justiça e Direito. Biblioteca Salvat de grandes temas**. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.
- Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

- LISBOA, Luiz Carlos e ANDRADE, Roberto Pereira de. **Grandes enigmas da humanidade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- MAGALHÃES, Humberto Piragibe e MALTA, Chrostovão Piragibe Tostes. **Dicionário jurídico**. 7ª ed, Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas, 1990.
- MENDES, Miguel Ribeiro. **Memória Jurídica 2001**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editorial Dimensão, 2001.
- MILANESI, Luiz. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, José Flávio Braga. As penas no limiar do terceiro milênio. **Revista Literária de Direito**, São Paulo, Ano VII, nº 37, p. 22 e 23, set/out. 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Circulo do Livro, 1990.
- NOGUER, José Poch. **Os grandes personagens e a história – Atistóteles**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1985.
- OLIVEIRA, Antônio de. **Nova LDB**. Belo Horizonte: Caderno de Legislação Una-Lex, 1998.
- PAIM, H.Nobil. **Sauvã, o problema vital do ensino obrigatório na zona tropical**. São Paulo: Livraria Cristo-Rei, 1945.
- PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, nº 139, p. 19-25, janeiro e fevereiro de 2001.

- ROCHA, Ruth e ROTH, Otávio. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma interpretação de Ruth Rocha e Otávio Roth**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- ROMAN, Colin A. **História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge**. Volume I. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.
- ROMAN, Colin A. **História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge**. Volume II. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.
- RÓNAI, Paulo. **Dicionário universal de citações**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- ROSA, Antônio José M. Feu. Prisões: política criminal brasileira e penas alternativas. **Revista Jurídica Cansulex**, Brasília, Ano I, nº 7, p. 13, jul. 1997.
- SAGAN, Carl. **Os dragões do Éden**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.
- SAGAN, Carl. **Cosmos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- SAGAN, Carl. **O romance da ciência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- SANTOS, Rute Gomes dos. **Metodologia do Ensino Superior: O papel da didática na articulação entre saber e prática docente, numa perspectiva pedagógica-epistemológica**. Florianópolis, 2001, 205p. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.
- SILVA, Marli dos Santos. **A contribuição e os limites da tecnologia para a evolução pedagógica**. Florianópolis, 2001, 98p. Dissertação

- (mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.
- SLACK, Nigel et al. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 1997.
- SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- TACITO, Caio, CRETELLA JR., José, MARTINS, Ives Gandra da Silva, REZEK, José Francisco ... / et al./ . II Forum Jurídico. **A Contituição brasileira 1988: interpretações**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: Fundação Dom Cabral: Academia Internacional de Direito e Economia, 1988.
- TAILLE, Yves de la, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. 23ª ed. São Paulo: Gente, 1996.
- VALLVÉ, Manuel. **Os grandes personagens e a história – Sócrates**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1982.
- VIDAL, Gore. **Criação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- ZWEIG, Stefan. **Brasil, país do futuro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.