

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Ciências Humanas - Especialidade Direito.

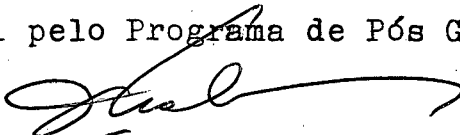
- Cesar Luiz Pasold

Abril - 1980

C

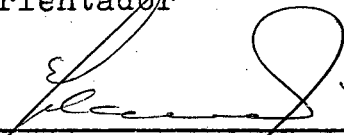
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

Mestre em Ciências Humanas - Especialidade Direito, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação.



---

Professor Osvaldo Ferreira de Mello  
Orientador



---

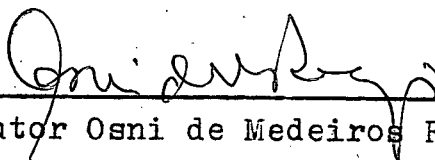
Professor Paulo Henrique Blasi  
Coordenador do Curso

Apresentada perante a Banca Examinadora composta dos Professores:



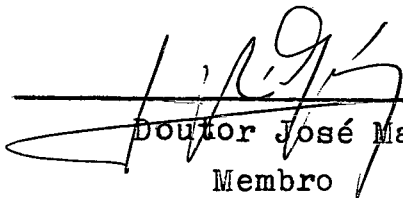
---

Doutor Osvaldo Ferreira de Mello  
Presidente



---

Doutor Osni de Medeiros Regis  
Membro



---

Doutor José Maria Gomez  
Membro

À minha esposa Bernadete,  
aos meus filhos Andrea Maria e Cesar Luiz,  
e ao amigo Lupércio Vilain João.

Em memória dos educadores  
catarinenses:

Aníbal Nunes Pires,  
Elpídio Barbosa,  
Henrique da Silva Fontes,  
Henrique Stodieck,  
Oswaldo Rodrigues Cabral,  
Simão José Hess e  
Telmo Ribeiro.

## AGRADECIMENTOS

- Ao Professor Osvaldo Ferreira de Melo do Departamento de Direito Público e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Orientador deste trabalho, pelo incentivo e amizade que sempre nos dispensou.
- A Senhora Kyrana Atherino Lacerda cujo apoio efetivo jamais será esquecido.
- Aos Professores Pedro Geremia, Cecília M. Salgado, Eugênio Trompowsky, Aldo da Fonseca Tinoco e Reinaldo Ramos pelo exemplo de dedicação ao magistério.
- Ao Professor Ari Kardec de Melo do Departamento de Direito Público e Ciência Política da UFSC que, como nosso Orientador no Curso de Pós Graduação, se fez presente como amigo e Professor.
- Aos Professores e funcionários do Curso de Pós Graduação em Direito da UFSC, através do Doutor Paulo Henrique Blasi, pela colaboração e apoio.
- Aos colegas Professores do Departamento de Direito Público e Ciência Política, através dos Professores Belisário Ramos e Carlos Eduardo Viegas Orle e aos funcionários, através do Bacharel Hugo Ulbricht, pela colaboração.
- A Direção Geral, colegas Professores e funcionários da Escola Superior de Administração e Gerência, através do Professor Alexandre Ignácio Evangelista, pelo apoio.
- Aos Ivete Mendonça e Luciano José Ribeiro, auxiliares fiéis e dedicados.
- Aos dignos componentes da Comissão Examinadora desta dissertação, pela atenção ao presente trabalho.
- A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a consecução deste trabalho.

v

"Não extraí meus princípios de meus preconceitos, mas sim da natureza das coisas".

MONTESQUIEU (in Prefácio,  
DO ESPÍRITO DAS LEIS)

"A teoria não mais forma a retaguarda, mas ao contrário, procura agir como a vanguarda da pesquisa".

DAVID EASTON (in Modalidades de  
Análise Política, p. 12)

"As leis da educação serão pois diferentes em cada espécie de governo; nas monarquias, elas terão como objeto a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o temor".

MONTESQUIEU (in DO ESPÍRITO DAS  
LEIS, p. 40, 1<sup>o</sup> Vol.)

"E, se algum de vós, tem falta de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente ...".

TIAGO. 1;5

INDICE

I	- Introdução .....	1
II	- O Estado .....	6
	1. - Retrospectiva .....	6
	2. - Perspectiva .....	19
III	- A educação .....	24
	1. - Retrospectiva .....	24
	2. - Perspectiva .....	30
	3. - A sua relação teleológica com o Bem Comum .....	47
IV	- O Estado e a educação, esboço de uma teoria .....	57
	1. - Considerações iniciais .....	57
	2. - As interações .....	58
V	- O Estado Brasileiro e a educação .....	67
	1. - Considerações preliminares .....	67
	2. - Aspectos histórico-político-jurídicos .....	67
	3. - Realidade e perspectiva .....	78
VI	- Conclusões .....	97
	Bibliografia .....	99

RESUMO

Inicialmente procura-se delinear a retrospectiva do Estado e a da educação, refletindo sobre suas perspectivas. Examina-se, ainda, a relação teleológica entre educação e Bem Comum.

Em seguida, apresenta-se um esboço de teoria para o entendimento da relação existente entre o Estado e os fatos educacionais, com base na identificação de quatro pontos principais de confluência: participação da educação na organização política; financiamento do sistema educacional; determinação do conteúdo e da finalidade do processo educacional; estabelecimento e realimentação do Bem Comum.

Examina-se historicamente a interação do Estado Brasileiro com a educação e, utilizando o esboço de teoria como referência, estimula-se a reflexão quanto às perspectivas desta interação.

Nas Conclusões, postula-se que o grau de intervenção do Estado no domínio educacional seja fixado pelo Bem Comum, e que o conteúdo e instrumental para a consecução do Bem Comum devam ser estabelecidos, periódica e livremente, pela sociedade.

RÉSUMÉ

Dans la première partie du travail nous essayons de dresser une rétrospective de l'État et de l'éducation, en réfléchissant sur leurs perspectives. Nous analysons encore la relation téléologique existante entre l'éducation et le Bien Commun.

Ensuite nous présentons une ébauche de théorie pour la compréhension de la relation existante entre l'État et les faits de l'éducation ayant comme base l'identification de quatre points principaux de confluence: la participation de l'éducation dans l'organisation politique; le financement du système de l'éducation; la détermination du contenu et des finalités du processus d'éducation; et l'établissement et la re-alimentation du Bien Commun.

Dans les Conclusions, nous proposons que le degré d'intervention de l'état sur le domaine de l'éducation soit déterminé en fonction du Bien Commun et que le contenu du Bien Commun et les instruments pour l'effectuer soient établis périodiquement et librement par la société.



ABSTRACT

First of all we attempt to draw a retrospect of the State and of education, pondering over their perspectives. We also examine the teleological relationship between education and the Common Welfare.

Then we present an outline of theory for the understanding of the relationship which exists between the State and the educational facts based upon the identification of four main basic points of confluence: the participation of education in the political organization; the financing of the educational system; the determination of the content and of the aims of the educational process; the establishment and the feedback of the Common Welfare.

We examine historically the interaction between the Brazilian State and education and referring back to the outline of theory we stimulate the reflection concerning the perspectives of such interaction.

In the Conclusion we postulate that the degree of intervention of the State in the educational domain be determined by the Common Welfare and that the content of the Common Welfare and the means for its attainment be established periodically and freely by society.

## I - I N T R O D U Ç Ã O

### 1. - Objetivo, método e estrutura

O presente trabalho procura discutir uma série de inquiries quanto ao Estado e à educação e que podem ser resumidas na questão: qual é e em que medida deve ser estabelecida a relação do Estado com a educação.

O exercício reflexivo foi efetuado segundo uma opção metodológica específica que consistiu em:

1º - levantar informações sobre cada tema, quanto aos aspectos históricos, vinculando o relato às fontes selecionadas;

2º - especular quanto às perspectivas do Estado e da educação com base em manifestações de especialistas em cada matéria;

3º - procurar fundamento teórico para sustentar a legitimidade da interação entre Estado e educação;

4º - examinar objetivamente a relação histórica entre o Estado Brasileiro e a educação, especialmente nos aspectos políticos e legais;

5º - verificar a realidade presente e discutir perspectivas desta relação em nosso país, especialmente à luz de manifestações publicadas na imprensa nacional.

O resultado das leituras e reflexões é o presente trabalho que, sem a pretensão de esgotá-lo, procura estimular a discussão do assunto. A estrutura compõem-se de:

I - Introdução

II - O Estado:

1. - Retrospectiva

2. - Perspectiva

III - A educação:

1. - Retrospectiva

2. - Perspectiva

3. - A sua relação teleológica com o Bem Comum

IV - O Estado e a educação, esboço de uma teoria:

1. - Considerações iniciais
2. - As interações

V - O Estado Brasileiro e a educação:

1. - Considerações preliminares
2. - Aspectos histórico-político-jurídicos
3. - Realidade e perspectiva

VI ---Conclusões

Bibliografia

2. - Peculiaridades do conteúdo, forma e problemas conceituais

Nos relatos históricos, mais do que em outros capítulos, preocupamo-nos com a fidelidade às fontes selecionadas, resultando deste compromisso uma redação que procura concatenar os registros colhidos.

Na reflexão das perspectivas para o Estado e para a educação, tentamos desenvolver - em alguns instantes, extensivamente - nossas opiniões, sustentando-as em raciocínios baseados na manifestação dos cientistas citados e procuramos estimular o debate sobre aspectos dos temas, na busca de formulação de alternativas para a decisão da sociedade.

Já no "esboço de uma teoria", tentamos iniciar uma resposta objetiva à questão fundamental, "qual o papel do Estado frente à educação", que é transformada em "o que deve delimitar e como há de ser determinada a interação entre Estado e educação".

A observação do tema no Brasil mereceu tratamento que procura conciliar imparcialidade com o resultado obtido nas fontes pesquisadas, utilizando o "esboço de uma teoria" como indicador do raciocínio efetuado e exposto.

Em "Conclusões" optamos pela formulação, em síntese, da proposta básica do trabalho, fundamentada no Capítulo IV. Isto porque entendemos que tanto os Capítulos II e III quanto o V propõem-se a subsidiar o leitor para uma continuidade de reflexão quanto aos aspectos apresentados e a teoria esboçada.

Para os termos estratégicos ESTADO, EDUCAÇÃO e BEM COMUM adotamos as conceituações - para os raciocínios expostos - nas ocasiões devidas. Fazemos uma distinção entre educação (cujo conceito abordado é exposto no item Relação teleológica entre educação e Bem Comum) e ensino (transmissão de conhecimentos). No entanto, é conveniente registrar que, em diversas fontes consultadas, não encontramos tal distinção (como, por exemplo, no parágrafo 2º do Artigo 1º da Lei 5692).

À palavra Sociedade conferimos o sentido de comunidade nacional que antecede ao Estado.

O nosso conceito de Desenvolvimento considera o aspecto econômico como um de seus componentes,mas não o principal, pois o desenvolvimento implica na elevação constante das condições políticas, sociais, culturais e econômicas de uma nação.

De qualquer forma, houve sempre a preocupação em estabelecer um acordo semântico que permita ao leitor divergir, concordar, e nestas duas dimensões, prosseguir o raciocínio aqui iniciado.

Finalmente, na pesquisa e na redação, procuramos cumprir a lição de UMBERTO ECCO, para quem

"a tese é uma experiência de trabalho metódico que visa a construir um objeto que em princípio sirva também aos outros".

## II - O ESTADO

### 1. - Retrospectiva

1.1 - DALLARI alerta, quando estuda a "Origem e formação do Estado" (1), para a importância de se atentar às diversas noções de Estado adotadas pelas inúmeras correntes que o estudam. Isto por que delas resultam conclusões completamente diversas tanto no aspecto de época quanto no dos motivos determinantes do surgimento dos Estados.

A partir desta premissa, abordemos sucintamente os principais posicionamentos, quanto à época de surgimento do Estado que, para o autor citado, são redutíveis a três:

- 1º - O Estado e a própria sociedade teriam existido sempre;
- 2º - a Sociedade existiu sem o Estado durante um certo período, após o qual o Estado teria sido constituído buscando satisfazer as necessidades ou conveniências dos grupos sociais;
- 3º - o conceito de Estado não pode ser entendido como geral e válido para todos os tempos; é um conceito histórico concreto, tendo surgido quando nasceram a idéia e a prática da soberania.

---

(1) DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria do Estado. São Paulo, Ed. Saraiva, 1979. pp. 45 a 52

No que concerne aos motivos determinantes, CALMON (2) encontra, no âmbito das teorias justificativas do Estado, a abrangência de três atitudes, assim:

- 1ª - o Estado é divino, porque se origina do sobrenatural;
- 2ª - o Estado é humano, porque provem da Lei e portanto da razão;
- 3ª - o Estado é social, desde que deriva da História, e, conseqüentemente, da evolução.

Neste mesmo aspecto JELLINEK (3) apresenta cinco espécies de teorias: justificação teológica-religiosa; teoria da força; teorias jurídicas; teorias éticas e teoria psicológica. Critica-as por serem limitadas, na medida em que não procuram justificar a comunidade do Estado em sua totalidade, fixando-se num de seus elementos, em especial, no poder de mando ou poder coativo ("imperium").

1.2 - Para DALLARI a verificação da evolução histórica do Estado "significa a fixação das formas fundamentais que o Estado tem adotado através dos séculos", ressaltando a impossibilidade

---

(2) CALMON, Pedro. Curso de Teoria Geral do Estado. Rio/S. Paulo, Freitas Bastos, 1964. p. 34

(3) JELLINEK, Georg. Teoria General del Estado. Buenos Aires, Ed. Albatros, 1954. pp. 137 a 163



de se "dispor cronologicamente, em ordem sucessiva apoiada na História, os exemplares de Estado que tenham realmente existido uns após os outros". (4)

Além disto, é significativo o alerta de HELLER (5):

"Para compreender as relações políticas do passado, não há, em última análise, outro recurso senão medi-los com os conceitos do pensar atual. (...). Por este meio, se se quiser evitar ter imagens totalmente falsas do passado, deve usar-se o mesmo com a máxima cautela e na compreensão de que os nossos conceitos políticos são inadequados, em princípio, para um passado bastante remoto".

Sob estas premissas restritivas, examinamos os tipos históricos fundamentais de Estado, adotando basicamente a proposta de JELLINEK (6), assim:

1º - Os Antigos Estados Orientais: o mais importante, segundo o autor citado, é o israelita, pela influência que exerceu quer na constituição da Igreja primitiva, quanto na ideologia política da Idade Média e da época moderna. Ainda que não se possa referir a uma participação regulamentada do povo no governo do Estado israelita, muitas vezes "rei e povo contraem obrigações mú

---

(4) DALLARI, 1979, op. cit. p. 53.

(5) HELLER, Herman. Teoria do Estado. S. Paulo, Ed. Mestre Jou, 1968. p. 158

(6) JELLINEK, op. cit. pp. 215 a 248

tuas na forma de um pacto diante de Jeová".

2º - O Estado Helênico: desvalorizando completamente o indivíduo perante o Estado, o seu ponto fundamental reside na sua "onipotência". DALLARI (7) recorda o caráter restritivo da democracia helênica, desde que somente os cidadãos é que participavam das decisões políticas. JELLINEK, no entanto, ao explicitar este tipo de Estado, enfatiza o aspecto união entre "comunidade de Estado e comunidade de culto", pelo que fica explicado o fenômeno importante que são as incidentes exigências das doutrinas dos pensadores gregos, para quem a educação do cidadão para a virtude é o fim último do Estado.

3º - O Estado Romano: apresenta diversas semelhanças com o Estado Helênico, mas "o sagaz espírito jurídico dos romanos", para JELLINEK, reconheceu a dualidade da qualidade de cidadão: titular de exigências a prestações do Estado e de direitos de participação na vida do mesmo. CALMON ressalta a posição do Estado (isto é, a Cidade) como uma superordem, na qual família e propriedade são elementos principais e sagrados, e a noção de que "o indivíduo é ser sujeito de direito, membro da corporação política, cidadão". (8).

4º - O Estado da Idade Média: a característica do Estado antigo segundo a qual ele era unidade geral que não admite divisão interior sofre, na evolução do Estado na Idade Média, uma reversão de expectativa. O exemplo que JELLINEK desenvolve é o dos

---

(7) DALLARI, 1979, op. cit. p. 56

(8) CALMON, op. cit. pp. 45-46

Estados do mundo germânico, cujos começos da vida política, tem "um caráter imperfeito", ainda que neles se tenha formado,

"com muitas dificuldades um elemento importante do Estado perfeito: no princípio o Estado germânico é uma associação de povos à qual falta a relação constante com um território fixo; o vínculo permanente do território com o povo só muito lentamente foi levado a cabo em sua história". (9)

Neste tipo de Estado encontra-se uma relação especial com a Igreja. HELLER descreve, historicamente, tal fenômeno:

"Na Antiguidade, Estado e Igreja, grupo político e grupo cultural, haviam constituído uma unidade inseparável; cada "polis" tinha os seus próprios deuses".

A situação se altera, para o autor, com o monoteísmo judeu-cristão:

"... formou-se uma Igreja universal, independente das fronteiras políticas, que tirou boa parte da vida pessoal e pública da dominação do grupo político" ...

No entanto, na Idade Média, configura-se um panorama específico:

"... a Igreja reclamou uma obediência, embora extra-estatal, política, de todos os homens, inclusive dos que exerciam o poder po

---

(9) JELLINEK, op. cit. p. 238

lítico, a ela obrigando, em muitos casos, por eficazes meios coativos espirituais e mesmo físicos. Desta maneira, a Igreja limitava o poder político medieval não só exteriormente mas, de modo mais intenso, no interior, indiretamente, valendo-se do clero".

O final deste quadro ocorre com a Reforma que "trouxe como consequência a emancipação definitiva e total do poder do Estado a respeito da Igreja, inclusive nos Estados católicos". (10)

Ainda assim, JELLINEK pondera que a Igreja ofereceu aos Estados da Idade Média um exemplo vivo e permanente de uma associação unitária.

A busca de características de um Estado Medieval não é tarefa fácil, conforme DALLARI, desde que a Idade Média, no plano do Estado, desenha-se como "um dos períodos mais difíceis, tremendamente instável e heterogêneo". Ainda assim, este autor propõe que três fatores conjugados (cristianismo, a invasão dos bárbaros e o feudalismo) caracterizariam mais "como aspiração do que como realidade" o Estado na Idade Média, presentes certos elementos (poder superior: o Imperador; pluralidade, sem definição hierárquica de poderes menores; variedade imensa de ordens jurídicas) que ditam um quadro de instabilidade, gerando o "germe da criação do Estado Moderno", qual seja a necessidade de ordem e de autoridade. (11)

---

(10) HELLER, op. cit. p. 159

(11) DALLARI, 1979, op. cit. pp. 58 e 62

SOUZA, no entanto, desenha tal tipo de Estado, assim:

"Na sociedade medieval, o Estado-se é que se pode empregar esta expressão para as realidades políticas daquela época - se reduzia à pessoa do Soberano e às dos poucos homens de prole que o assessoravam ou formavam seus Conselhos". (12)

HELLER chega ao extremo de considerar duvidosa a denominação Estado Medieval, argumentando:

"É patente o fato de que durante meio milênio, na Idade Média, não existiu o Estado no sentido de uma unidade de dominação, independentemente no exterior e interior que atuara de modo contínuo com meios de poder próprio, e claramente delimitada pessoal e territorialmente". (13)

5º - O Estado Moderno: para JELLINEK ele nasceu na condição de unidade de associação. Sua organização sustenta-se numa Constituição, porque nele se caracteriza a dominação de um duplo dualismo composto por rei e povo, poder espiritual e temporal.

Evidentemente que este fenômeno apresentou componentes peculiares em cada Estado em particular; em todo caso, propõe o citado autor, a polêmica entre o Estado e a Igreja se decide em benefício do Estado graças à Reforma, não somente em países protes

---

(12) SOUZA, José Pedro Galvão de. O Estado Tecnocrático. São Paulo, Ed. Saraiva, 1973. p. 19

(13) HELLER, op. cit. p. 158

tantes. O aspecto da unidade merece referências especiais, e, para JELLINEK, a idéia da unidade resulta de uma grande evolução histórica, propondo que o Estado moderno tem como ponto final o que para o Antigo era o ponto de partida.

Quanto ao aspecto relação indivíduo e Estado:

"Na antiguidade faltou a consciência clara de uma exigência jurídica-positiva para que se reconhecesse ao indivíduo frente ao Estado uma esfera de liberdade. Na época moderna, ao contrário, mesmo quando reinou um absolutismo sem limites, jamais deixou de existir a convicção de que o indivíduo era um ser de direitos frente ao Estado e que, portanto, haveria de ser reconhecido moral e juridicamente por este". (14)

No que concerne aos elementos essenciais do Estado Moderno, DALLARI ressalta a grande variedade de posições dos autores, desde a de SANZI ROMANO (soberania e territorialidade) à de DEL VECCHIO (o povo, território e vínculo jurídico) chegando à sua opção de estudos: quatro "notas características" do Estado Moderno (soberania, o território, o povo e a finalidade). (15)

Duas colocações de HELLER são especialmente interessantes e pertinentes.

A primeira, do ponto de vista histórico:

"Uma manifestação prematura do Estado Moderno

---

(14) JELLINEK, op. cit. p. 245

(15) DALLARI, 1979, op. cit. pp. 62 a 64

criou-se na primeira metade do Século XIII na Sicília pelo genial Frederico II, que tirou de forma radical ao sistema feudal, o exército, a justiça, a polícia e a administração financeira, centralizando tudo de modo burocrático. As origens propriamente ditas do Estado Moderno e das idéias que a ele correspondem devem procurar-se, não obstante, nas cidades-repúblicas da Itália setentrional na época da Renascença". (16)

A segunda, a partir de MAX WEBER, quanto à evolução, no aspecto organizador, que foi levada à efeito para o Estado Moderno e que,

"consistiu em que os meios reais de autoridade e administração, que eram domínio privado, se transformassem em propriedade pública e em que o poder de mando que se vinha exercendo como um direito do indivíduo se expropriasse em benefício do príncipe absoluto primeiro e depois do Estado". (17)

Destaque-se, agora, o metamorfismo do Estado Moderno, que, conforme SOUZA vai desde o Estado autocrático até o Estado tecnocrático; estes movimentos encontram-se numa interação entre o corpo político e o ambiente cultural de cada época e de cada espaço considerado. Por isto mesmo, SOUZA formula:

"As metamorfoses do Estado refletem variações do pensamento. E ainda que se procla

---

( 16) HELLER, op. cit. p. 161

( 17) idem, p. 163

me o fim das ideologias, o Estado tecnocrá-  
tico aí está para demonstrar o poder domi-  
nante das idéias, e demonstrá-lo não só pe-  
los seus pressupostos filosóficos, mas por-  
que a sua própria essência consiste em imen-  
so esforço racionalizador da vida social.  
Esforço orientado no sentido da praxis, não  
enquanto expressão de mero empirismo, mas  
decorrente de uma concepção materialista  
da vida, em função da qual se passa a en-  
tender o sentido do "desenvolvimento". (18)

O Estado Moderno desenha-se presentemente como o grande substituto dos detentores do capital, constituindo-se num "grande empresário", exercendo uma crescente intervenção no domínio econô-  
mico e social, e, em consequência, criando um vácuo político. As tendências e práticas centralizadoras no campo da Administração Pública aliam-se e servem ao controle estatal; este, a princípio e em certos casos, instalado temporariamente, torna-se, a partir da criação de mecanismos de fixação, permanente, e logo que possível, institucionalmente consagrado.

Desta inclinação não escapam até mesmo os Estados tradi-  
cionalmente vinculados ao capitalismo, nos quais a sociedade de consumo é causa e efeito de pressão que necessita ser regulada por instrumento mais forte que o simples jogo da oferta e da procura. Daí porque SWEEZI propõe que o próprio capitalismo cometa ao Es-  
tado a "responsabilidade básica" de assegurar o funcionamento sem impecilhos do processo de acumulação. (19) Para tanto, mecanismos

---

(18) SOUZA, op. cit. pp. 15 e 33; o grifo encontra-se no original.

(19) SWEEZI, Paul M. Capitalismo Moderno. Rio, Ed. Graal, 1977.  
pp. 11 a 14



de intervenção nos campos social e econômico são, sutil ou evidentemente, acionados. Em certos instantes, isto se faz com tal ímpeto que o Estado assume e reserva para si monopólios, ingressa no jogo de mercado, desrespeita regras clássicas de política tributária, e, especialmente, condiciona produção e consumo. Nestes momentos os Estados vinculados ao capitalismo, aproximam-se, em sua performance, aos Estados submetidos ao que COLLETTI qualifica como regime soviético. Nestes, no dizer do autor citado acontece um fenômeno decorrente de uma contradição profunda na teoria política do marxismo:

"ela se caracteriza, de uma parte, pela promessa da progressiva extinção do Estado e pela idéia da autogestão da sociedade. O próprio Lênine reconheceu que a teoria política marxista é, em nove décimos, a mesma teoria do anarquismo. A diferença estaria apenas em que o anarquismo queria a abolição imediata do Estado, enquanto para o marxismo a abolição teria de ser gradual. E aí começam os problemas, porque um programa político no fundo anarquista, que proclama que o Estado deve acabar, propõe que esse mesmo Estado, fadado à extinção, precisa centralizar os meios de produção". (20)

E, para atingir esta meta imediata, compõem uma estrutura e um desempenho autoritários na forma e no conteúdo, intervindo permanente e amplamente.

O Estado contemporâneo, com raras exceções, comporta-se

---

(20) COLLETTI, Lúcio. in: VEJA (Revista), nº 576 - 19/9/79, p. 4

sob o que SOUZA denomina de "prisma meramente técnico", reduzindo os homens a coisas, emergindo ou tentando emergir o "poder técnico que pretende absorver o poder político", resultado de "um novo princípio de legitimação da autoridade": a cooptação. (21)

Talvez por esta visão crítica, RUSSEL seja tão enfático:

"A democracia, tal como existe nos Estados modernos, não oferece âmbito adequado para iniciativa política a não ser para uma es casa minoria".

E mais:

"A vida individual tem ainda o seu devido lugar, e não deve estar completamente sujeita ao controle de grandes organizações. A proteção contra este perigo é muito necessária no mundo que a técnica moderna criou".  
(22)

A tecnologia, presente no Estado contemporâneo, é, quando encarada e estabelecida inconvenientemente, uma das dificulda des do homem e do Estado que deve representá-lo, na busca de novos rumos. A ADESG descreve sucintamente a questão, assim:

"a era tecnológica que nos envolve cobre -nos em sua face negra quando traz em seu bojo uma pletora de novos condicionamentos negativos da vida humana, traduzindo-se al guns em exigências criadas ficticiamente por uma tenaz, sistemática e maledicente

---

(21) SOUZA, op. cit. pp. 125, 126 e 127

(22) RUSSEL, Bertrand. A Autoridade e o Indivíduo. Rio. Zahar, 1977, pp. 67 e 94

propaganda". (23)

Há, também, quem veja no Estado uma irresistível e irreversível vocação autoritária, a partir de seu controle burocrático crescente.

Na verdade, mais do que um Estado tecnocrático, o que observamos é um Estado tentacular. Os campos e graus de intervenção estatal estão tendendo a ultrapassar limites que nos parecem lógicos à concepção do Estado como "instituição destinada a manter a organização política de um povo e assegurar o bem comum, utilizando mecanismos de controle coercitivo sobre toda a sociedade e exercendo jurisdição sobre determinado espaço". (24) O Bem Comum justifica, mas, antes de tudo, deve limitar as intervenções estatais.

No fundo da questão comportamental do Estado encontra-se a ausência de uma descrição conceitual precisa do Bem Comum. Este, ora estabelecido pelo Estado (que não foi criado para conceituar mas para assegurar o Bem Comum), ora mal caracterizado pela Sociedade, é um dos aspectos principais da disfunção do Estado contemporâneo. Confundindo Bem Comum com Bem Estar Material Coletivo, muitos Estados hipertrofiaram-se, burocratizando-se em excesso, intervindo desmesuradamente.

Assim:

a) no campo social, em especial na saúde e na educação,

---

(23) ADESG. A Época Contemporânea - o Homem. (Fascículo do Depto. de Ciclos de Estudos da Adesg). p. 10

(24) MELLO, Osvaldo Ferreira de. Dicionário de Direito Público. Rio, Forense, 1978. p. 46

tem o Estado de hoje, ações tipicamente intervencionistas;

b) no campo econômico, o Estado moderno tende a um processo radical e incontrolado de intervencionismo;

c) no campo político são múltiplas as questões a serem colocadas. FRIEDRICH, por exemplo, aborda o problema da prioridade dos direitos humanos, os quais, para o autor, conflitam frequentemente entre si. (25) A este respeito, uma das indagações básicas é: qual o papel do Estado no estabelecimento da prioridade dos direitos humanos?

Diante deste quadro sucintamente exposto, surge naturalmente a indagação: qual o futuro do Estado?

## 2. - Perspectiva

DALLARI realizou exaustivo estudo sobre o assunto, a partir da proposta de viabilidade científica e da utilidade da predição do futuro do Estado. (26)

Apresenta um panorama de diferentes teorias, principian do pela do "Estado Mundial", entre cujos defensores encontra-se TOYNBEE pregando a necessidade de educação da humanidade para o ideal da Cidadania Mundial. (27) A tese gira em torno de uma orga

---

(25) FRIEDRICH, Carl J. Uma introdução à teoria política. Rio, Zahar, 1970. p. 18

(26) DALLARI, Dalmo de Abreu. O Futuro do Estado. São Paulo, (edição do autor), 1972.

(27) TOYNBEE, Arnold. A Sociedade do Futuro. Rio, Zahar, 1973.

nização política mundial que possui um centro de poder superior aos Estados, mas enfrenta diversos óbices, em especial quanto à soberania e à forma.

Outra teoria considerada é a do "Mundo sem Estados", basicamente anarquista e com defensores adeptos do marxismo devidamente criticada com ponderações de KELSEN.

Já a concepção de um "Mundo de Super-Estados" teria viabilidade discutível, a partir de sua vinculação à possibilidade da existência de pólos de convergência com capacidade de atração para um grande número de povos, que descobrissem nesta concentração o veículo mais conveniente para a contenção de seus próprios valores fundamentais, e que esta descoberta e adesão transcorressem abstraidas de nenhuma espécie de coação ou ameaça.

Por sua feita, a tese dos "Estados do Bem-Estar", inicialmente sustentada exclusivamente em dados econômicos, busca caracterizar uma gama de objetivos do Estado, desde o desenvolvimento econômico até padrões mínimos protegidos, não só quanto à renda, mas à nutrição, habitação, saúde e educação. Tal teoria se concentra na possibilidade de alterações qualitativas dos Estados, despreocupando-se com a redução quantitativa de Estados. Uma das principais críticas a esta tese reside na necessidade de grande intervenção do Estado desde a criação até a manutenção do sistema, fato que tornaria o Estado do Bem Estar dificilmente conciliável com a democracia.

DALLARI apresenta, também, dez tendências apontadas por CHASE e propõe seis características da sociedade contemporânea que

mais intimamente se relacionam com o Estado, com o que prepara sua proposta de quatro "futuríveis" do Estado, a saber:

"1º a integração crescente do povo nos fins do Estado. 2º a racionalização objetiva da organização e do funcionamento do Estado, imPLICANDO formas autoritárias de governo. 3º a homogenização relativa dos Estados. 4º oriENTação predominantemente nacionalista".(28)

A observação dos acontecimentos mundiais, leva-nos à constatação de que os três primeiros "futuríveis" apresentam-se com grandes possibilidades de ocorrência. Ao quarto, no entanto, se contrapõem comportamentos expansionistas recentes, nos quais a força pretende sufocar a emergência nacionalista.

De qualquer forma, um resumido exame da perspectiva do Estado não nos parece deva ser encerrado sem algumas reflexões axiológicas. Para MARITAIN, a realidade política fundamental não é o Estado, porque ela se encontra no "corpo político com as suas variadas instituições, as múltiplas comunidades que supõe e a comunidade moral que dele nasce". O Estado é, assim, redutível a uma das instituições do grande complexo que é o corpo político; e nesta condição é seu papel especializar-se e dedicar-se aos assuntos pertinentes ao Bem Comum do corpo político. Tal colocação eleva-o à condição de "instituição política suprema". Este grau de prestígio, no entanto, não o transcende à condição de todo, mas sim o caracteriza como uma parte, cujas funções são "meramente instrumentais". De mo

---

(28) DALLARI, 1972, op. cit. pp. 212 a 215; 215 a 226; e, 238.

do que não tem cabimento admitir ao Estado a pretensão de "ser uma pessoa, uma pessoa sobre-humana, gozando, por isso, de um direito de soberania absoluta". (29)

O futuro do Estado deve depender do futuro da sociedade. E, para esta questão, pode-se buscar em PLATÃO, "ecoando através dos séculos", uma proposta:

"A não ser que os amantes da sabedoria e sensatez se tornem os dirigentes das cidades, ou que aqueles que são hoje chamados reis ou dirigentes se tornem assim verdadeiramente, e que o poder político se junte com essa sabedoria, e a não ser também que as numerosas naturezas que hoje praticam a política ou a filosofia, uma excluindo a outra, sejam forçosamente desviadas disso, não será possível evitare o mal nem nas cidades nem na humanidade ...". (30)

Acrescente-se a perplexidade de MARITAIN:

"Trata-se é de saber se a consciência humana e a inteligência moral, conjugadas ao esforço das energias criadoras, conseguirão transformar a Máquina em uma força positiva a serviço da humanidade". (31)

O fortalecer ou o refortalecer do homem é, ao que nos pa

---

(29) MARITAIN, Jacques. O Homem e o Estado. Rio, AGIR, 1959. p. 236 e 223

(30) in FRIEDRICH, op. cit. p. 87.

(31) MARITAIN, op. cit. p. 223.

rece, o fundamental em termos de futuro da sociedade. Neste aspecto, há que se revigorar, constantemente, a discussão e a reflexão questionada sobre os valores não materiais que o homem detém e deve deter. Aqui, a educação tem importante papel a desempenhar, especialmente prevenindo no sentido de que o "futurível" da sociedade e do Estado não seja o previsto por HUXLEY, isto é, o homem transformado em robô, a sociedade estratificada com rigidez absurda e o Estado como o grande dominador. (32)

---

(32) vide HUXLEY, Aldous. Brave New World. New York, Harper e Row, Inc. 1969.



### III - A EDUCAÇÃO

#### 1. - Retrospectiva

A visão histórica da educação deve considerar pelo menos quatro premissas:

- a) a interrelação da educação com a sociedade;
- b) a orientação política é fator integrante da educação;
- c) a educação e a história mantém relação estreita;
- d) a política educacional, no dizer de WOLFE (33), expressa o que uma sociedade determinada deseja ser no futuro.

Aceitos tais pressupostos, adotamos a proposta de LUZIRIAGA (34) que apresenta as seguintes "fases principais" da história da educação: 1. primitiva; 2. oriental; 3. clássica; 4. medieval; 5. humanista; 6. cristã reformada; 7. realista; 8. racionalista e naturalista; 9. nacional; 10. democrática.

A primeira, de difícil determinação cronológica, apresen

---

(33) WOLFE, Marshall. Problemas sociales y politicos del planeamiento de la educacion en América Latina. in Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educacion. Paris, Unesco, 1965.

(34) LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1978.

ta-se como educação natural, na qual a influência intencional é inexistente devido à predominância da espontaneidade educativa. O Estado em sua concepção hodierna não existia, mas a coparticipação nas atividades vitais trazia uma vinculação profunda entre a educação e a sociedade.

"A educação oriental" ocorreu do Século XXX ao Século X antes de Cristo, aproximadamente. Na China, à doutrina de Confúcio alia-se uma educação voltada para a administração pública; na Índia, destaca-se a devoção do aluno ao mestre; no Egito, os sacerdotes se encarregavam da educação e esta sofre a influência do fato de que os Faraós encarnavam o Estado e a divindade; na Palestina, a educação era fundamentalmente religiosa e teocrática.

A educação clássica, entre os séculos X a.C. e V d.C., na Grécia e em Roma, tem caráter predominantemente humano e cívico. Sócrates (a educação há de estar de acordo com as leis e tradições do Estado), Platão (para LUZURIAGA, é o fundador da Pedagogia), Aristóteles (a lei deve regular a educação, e esta deve ser pública), e Marco Fábio Quintiliano (defensor da escola em geral ou particular, ante a educação doméstica) são figuras expressivas deste período. Interessante registrar a constatação de MONROE de que tanto para PLATÃO como para ARISTÓTELES "o sistema da educação forma uma parte componente do sistema do Estado" e "só 2.000 anos mais tarde, é que a educação voltaria novamente a ser considerada como uma função do Estado e tratada como uma parte da política". (35)

---

(35) MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979, p. 68.

A "educação medieval ou cristã", do Sec.V ao XV d.C. exerce influências até os nossos dias; destaque-se a "educação política e estatal" de CARLOS MAGNO, a educação cavaleiresca, a universitária, a gremial e a municipal. Referência especial, aqui, há que ser feita a SANTO AGOSTINHO e sua dúplici proposta pedagógica, inicialmente de formação humanística e, após, de formação ascética.

O Século XV é o tempo da educação humanista. O Renascimento traz novas dimensões à educação, entre as quais o impulso causado pelo Colégio humanista ou escola secundária e a força do cultural, definido por RICKERT como "o produzido diretamente por um homem atuando de acordo com fins valorados", (36) com características delineadas em três níveis, no dizer de SALVADOR, "adaptativo, associativo, ideológico". (37) A "Casa Giocosa" de FELTRE, Erasmo de Rotherdam, a Universidade espanhola de ALCALÁ, a Inglaterra das Universidades de OXFORD e CAMBRIDGE e MONTAIGNE são nomes caracterizadores deste período.

A educação cristã reformada é vista em duplo aspecto: o da reforma (Protestante) e o da contra reforma (Católica). A da reforma principia com a leitura da Bíblia e afirma a supremacia da autoridade secular sobre a eclesiástica, pelo que àquela deva ser cometida a educação, a da contra reforma, com a Companhia de Jesus e sua disciplina sustentada na emulação e na competição.

---

(36) in SALVADOR, Ângelo Domingos. Cultura e Educação Brasileiras. Petropolis, Vozes, 1976. p. 21

(37) SALVADOR, op. cit. p. 22

A educação realista, despontando no Século XVIII, introduzindo idéias filosóficas (DESCARTES e LEIBNITZ; BACON e LOCKE), e nova didática no seio da pedagogia (RATKE e COMENIUS). Neste período, o Estado germânico exerce grande influência na educação com os decretos de Weimar, Gotha, Braunschweig, Hessen e de Magdeburgo, respectivamente em 1619, 1642, 1651, 1656 e 1658. O mesmo não ocorria na Inglaterra e França. Já, na América Britânica, surgem as escolas particulares (Boston, 1635 e Harvard, 1636), com a imediata ação complementar de autoridades públicas, traduzida na legislação de ensino, cuja pioneira é a lei escolar de 1642 da Colônia de Massachusetts, incentivando a educação cívica.

A educação racionalista e naturalista, no Século XVIII, vincula-se aos movimentos que lhe emprestam o nome. A Prússia de FREDERICO GUILHERME I e FREDERICO II considerava a educação como função política do Estado e voltada ao fortalecimento deste. Em 1717 é assinado por Frederico Guilherme I o Decreto que estabelece o princípio da obrigatoriedade escolar. Em 1794 surge o ALLGEMEINES LANDECHT, entre cujas disposições encontra-se o respeito à confissão religiosa dos alunos.

A educação nacional ocupa também espaço no Século XVIII, estimulada pela Revolução Francesa, preocupada com a educação do cidadão para que este participasse do governo de seu país. Da França irradia-se para a América e para o resto da Europa. Ainda que a Revolução não tivesse logrado êxito na aplicação total de seus princípios, é inegável sua influência que se estende aos Séculos XIX e XX. Na América espanhola a educação torna-se mais secular e civil após a expulsão dos jesuítas em 1767. Na América do Norte a

educação perde crescentemente seu cunho religioso. Interessante registrar que a Constituição dos Estados Unidos, de 1787, colocou educação como matéria de competência dos Estados Confederados, e, em função disto, novas leis escolares, a nível estadual, foram a provadas. Estas refletem "o princípio democrático de educar o povo para a capacidade do governo, e de considerar a educação como necessidade da segurança republicana". (38)

Ressalte-se, aqui, JEFFERSON que, no relato de LISITZKY, "havia assentado um plano para a instrução pública que abrangesse todo o sistema de educação. Cada condado estava para ser dividido em bairros de cinco ou seis milhas quadradas. Cada bairro tinha de manter uma escola e um professor com contribuições daqueles que possuísem propriedades, tivessem filhos ou não... Cada criança, rica ou pobre, estaria obrigada a freqüentar a escola para aprender a ler, escrever e contar". (39) Este esquema, parte integrante de uma política global que JEFFERSON havia esboçado para edificar um "estado ideal" na Virgínia, foi muito pouco sucedido porque "como o custo da educação tinha de ser mantido pelas classes afortunadas (que possuíam educadores particulares para seus próprios filhos) raras escolas foram estabelecidas". (40)

A Revolução Industrial principiada no Século XVIII e seu produto, a sociedade de massa, transbordam o seu tempo e levam a

---

(38) LUZURIAGA, op. cit. p. 10

(39) LISITZKY, Gene. Jefferson. Rio de Janeiro, Pongetti, Ed. 1953, p. 68

(40) idem, p. 69

que "todo o século XIX" seja "um contínuo esforço para efetivar a educação do ponto de vista nacional". (41) Na França, NAPOLEÃO, através de uma lei de 1806, monopoliza inteiramente a educação pelo Estado, especialmente a nível de Universidade. Logo após, na sucessão do tempo em França, surge com FERRY um conjunto de reformas culminando com a escola leiga, obrigatória e gratuita, consolidando-se de 1880 a 1904 (ano em que foi proibido que as Congregações religiosas ministrassem ensino de qualquer tipo).

Já na Alemanha, ao encerrar-se o século XIX, a educação pública encontra-se: a) como instituição vinculada ao Estado; b) com grande desempenho didático e administrativo.

Na Inglaterra, em 1899, cria-se o Board of Education, corporificando a "autoridade superior da educação inglesa", que, no entanto, limitava-se na prática a um papel de assessor e não de dirigente, colocando não obstante alguns requisitos mínimos de ordem material e pedagógica como condição para o incentivo financeiro que fornecia o Estado inglês às escolas.

Na Espanha, em 1806, surge o Instituto Pestalozziano; há um crescente movimento de nacionalização da educação que culmina com a Revolução de 1868 e a Institución Libre de Enseñanza e o Museu Pedagógico Nacional (criado em 1882, dirigido por COSSIÓ), entidades que introduziram e fomentaram as idéias progressistas na educação espanhola, tanto privada quanto pública.

---

(41) LUZURIAGA, op. cit. p. 180

Nos Estados Unidos, em 1837, o Estado de Massachusetts cria o State Board of Education, dirigido por Horace MANN, cuja ação pessoal, humanitária, estendeu-se à toda a União norte-americana. Os Estados Unidos terminam o século XIX, no dizer de LUZURIAGA, "com um sistema de educação nacional com base democrática, que se aperfeiçoaria em nosso tempo e serviria de guia e exemplo aos demais países da Europa e da América". (42)

No século XX, a educação democrática ocorre como uma sequência de conquistas do século anterior, procurando-se a extensão da escola primária pública à escola secundária, e, em muitos Estados, à escola Universitária. Há que registrar recuos (na Alemanha de Hitler, na Itália fascista, na Espanha de Franco), distorções (na educação soviética, aluno e mestre "mais não são do que peças dessa grande máquina constituída pelo Estado coletivista" ...) (43), e porções enormes de analfabetismo. Mas, acima de tudo, parece haver, uma crescente consciência universal quanto à importância de educação e, em especial, de seu papel na construção do futuro da humanidade.

## 2. - Perspectiva

Torna-se difícil especular sobre a educação e o futuro sem recorrer a abordagem de aspectos de filosofia da educação, de pedagogia e até mesmo de didática.

---

(42) LUZURIAGA, op. cit. p. 191

(43) idem, p. 222

Duas grandes questões, parece-nos, surgem quando se tenta equacionar e refletir a perspectiva da educação.

A primeira engloba quatro indagações levantadas por HOOK quando apresenta o "conteúdo da educação": o quê devemos ensinar? por quê? a quem estamos educando? para quem estamos educando?(44)

A determinação do conteúdo que se pretende veicular no processo de educação, depende, em essência, da finalidade que se colocar previamente. Em outra oportunidade discutiremos quem deve estabelecer esta finalidade e sob que condições.

Neste momento, entretanto, pode-se especular quanto a uma finalidade comum, primária mesmo: a educação deve adequar o homem para construir sua vida e fazê-lo participante da dinâmica da sociedade em que se encontrar, numa busca inteligente da continuidade cultural de sua espécie.

O espectro desta colocação ressalta que a atividade educativa, em primeiro lugar, deve estar voltada para o próprio homem, individualmente considerado. Quanto a isto estamos, obviamente, rejeitando tentativas da educação denominada massificante, desde que aderimos à idéia do homem, ser especial, livre, inteligente, indivíduo.

---

(44) HOOK, Sidney. Educação para o Homem Moderno: uma nova perspectiva. Rio, Zahar, 1965, pp. 133 a 176



Por outro lado, se a educação necessita tornar o homem participante na vida social, ela deve assumir, em prioridade, um aspecto instrumental, no sentido de que o processo educacional forneça ao homem um equipamento cultural que o capacite a atuações adequadas ao complexo social em que vive.

A própria determinação deste equipamento, a que nos referimos, deveria surgir da visão objetiva que cada homem e todos os homens terão de sua sociedade, se, preliminarmente, a individualidade for respeitada no processo educacional.

Para utilizar a linguagem sistêmica, o homem, na órbita educacional, deve constituir-se em sistema aberto que tem interdependência com o sistema educacional. Esta interdependência que "se manifesta por relações recíprocas (interações) inapeláveis" no discurso de ABREU (45), insere-se num contexto maior, no qual os dois sistemas considerados interagem com o seu ambiente que, a rigor, deveria ser o mesmo. Isto é, uma das distorções do processo de educação que nossa experiência nos permitiu observar é exatamente aquela pela qual os ambientes do educando e do agente educador, por uma distorção de convenção e/ou de visão de vida, são diferentes e, muitas vezes, conflitantes. Esta mútua agressividade de ambientes distintos, imaginados ou reais, gera um fechamento de um ou dos dois sistemas, que passam a relacionar-se de maneira formal (o educando fecha-se e segue automaticamente as regras e restrições que o sistema educacional lhe impõe, enquanto o agente edu-

---

(45) ABREU, Alcides. Análise Sistêmica de Partidos Políticos. Porto Alegre, Ed. Movimento/Udesc, 1977. p. 16

cador, se suprapõe, isolando-se do educando e também do ambiente) ou, num outro extremo, de maneira anárquica (o educando rebela-se, o agente educador reprime, ampliando-se a rebelião) numa relação interativa negativa. Os menos observadores costumam concluir optando quer pela despreparação implícita do educando (avaliado como "displícite", no primeiro caso, e "indisciplinado", no segundo), quer pela "falta de organização e direção" do agente educador (a que se segue, usualmente, a sugestão de imediata e forte intervenção no sistema educacional). Estas conclusões, como se percebe, operam no plano comportamental.

Na realidade, as diferenças e imprecisões do enquadramento de seu ambiente por parte do educando e do agente educador tem origem atitudinal. Isto é, elas decorrem de tendências quanto a visão da realidade, que nascem de crenças e valores distintos.

Não se discute aqui a veracidade das opções. O que pretendemos ressaltar é que, se a diferença existe, temos as possibilidades:

- a) ambas as visões do ambiente estão longe da realidade;
- b) uma das duas está mais próxima da realidade, enquanto a outra encontra-se ultrapassada e/ou inadequada à realidade do ambiente de ambas;
- c) ambas estão muito próximas da realidade, divergindo em função de pequenas diferenças de crenças e valores.

No primeiro caso, uma intervenção externa somente terá sucesso se fundamentada numa visão muito próxima da realidade ambiental que está sendo percebida pelo educando e agente educador.

No segundo caso, o diálogo seria o comportamento adequado de dois sistemas que se propõem abertos. Adequado, mas difícil, se o sistema de visão inadequada e/ou ultrapassada reagir fechando-se a uma interação (para negociar).

Na possibilidade c), os sistemas considerados, se estiverem em conflito, este deverá ser ameno e rapidamente contornado, porque a proximidade da realidade é sinal de interação constante de ambos, como o seu ambiente comum.

A digressão supra é essencial ao pensamento que estamos desenvolvendo porque se o agente educador e o educando não são capazes de se identificar num mesmo ambiente, torna-se difícil ao primeiro fornecer ao segundo as condições que lhe permitem atuar no contexto em que ambos vivem. Evidentemente que não estamos operando o raciocínio a partir da posição ingênua de que todos os homens devem analisar a realidade de uma mesma forma. Ao contrário, isto é exatamente o que deseja a educação para massificar. O que postulamos é - e acreditamos na viabilidade, já experimentada em treinamentos de que participamos -, de que educando e agente educador tenham o seu ambiente captado de forma semelhante, análoga, seguindo-se em ambos, interrelacionados, um processo de percepção (aqui entendido como submissão da captação à uma análise) que pode levá-lo a conclusões não necessariamente idênticas quanto à forma de participar no ambiente. Neste caso, as individualidades

e a organização básica (condição essencial ao desempenho eficiente dos seres humanos) estarão sendo respeitadas e há probabilidade de que, numa interação eficiente, seja determinada a abrangência, as características e os elementos diferenciados do equipamento que o sistema educacional irá fornecer ao educando.

Na prática entendemos que a educação é um contrato com um conjunto de regras básicas fixadas pelas partes (sociedade, indivíduo, Estado), algumas de caráter permanente e essenciais ao desempenho da dinâmica educacional, somadas a determinantes que cada processo encontrará em função das peculiaridades do seu ambiente, dirigidas a um objeto (a preparação do homem), a um objetivo (para atuar num dado contexto social) e com um único sujeito (o próprio homem).

Desta forma intenta-se o alcance do equipamento cultural já referido. Quanto a este, especialmente considerado, não pretendemos que se confunda a sua essencialidade com uma postura instrumental imediatista.

Julgamos, isto sim, que tal equipamento (e o termo aqui não tem sido empregado no sentido mecânico) seja uma dosagem equilibrada de informações com valores e crenças, capaz de levar o seu detentor à realização de operações mentais adequadas à construção conveniente de sua vida e à participação ativa da sociedade.

Encerramos esta reflexão sobre a finalidade da educação com algumas ponderações quanto ao aspecto "continuidade cultural" da espécie a que pertencer o sujeito da educação.

Não pretendemos evidentemente entrar na discussão a respeito de educar para o presente, que é o que fazemos em última análise segundo HOOK, (46) ou a idéia de que "o futuro é fundamental na educação", como quer WERDELL. (47)

Não que a discussão nos assuste ou desagrade. Ocorre que este aspecto, pensamos, ressalta uma obviedade, se partirmos da premissa da finalidade comum da educação que apresentamos em páginas anteriores: - o homem adequadamente equipado constrói sua vida, e esta construção, se for resultado do aproveitamento inteligente da continuidade cultural de sua espécie, fará com que ele aprenda para o presente e para o futuro. Isto sem deixar de valorizar de forma adequada o passado e a tradição de sua espécie e de seu ambiente.

Julgamos que tão somente após estabelecida a finalidade da educação é possível determinar o quê e até mesmo o por quê de vemos ensinar. Por isto, parece-nos que o futuro da educação guarda relação de dependência com o estabelecimento do para quê estamos educando.

Por outro lado, se concordarmos com TOFFLER quanto ao fato de que "o futuro não pode ser concebido em termos da simples continuação das formas de trabalho que brutalizam e frustam a grande maioria dos seres humanos" (48), devemos admitir que a educação

---

(46) HOOK, op. cit. p. 135

(47) in TOFFLER, Alvim. Aprendendo para o futuro. Ed. Artenova, 1977, p. 26

(48) TOFFLER, op. cit. p. 26

tem papel fundamental, em termos de perspectiva, na composição do futuro e, pois, dáve ela preparar-se e, ao mesmo tempo, exercer já, eficientemente, este papel.

O que propomos é que a educação seja objeto constante de apreciação filosófica. Filosofia entendida na lapidar significação que lhe tributa FURTER, assim:

... "a filosofia é uma reflexão (e não uma elaboração a priori) que pensa os problemas que surgiram na ação (e não uma atitude dogmática que prevê a ação)". (49)

Este repensar contínuo, interativo e seu exercício por parte do agente educador e mesmo do educando (por que não?), de terminarão, certamente, as perspectivas quanto à educação em seus aspectos de finalidade, conteúdo e forma.

Quanto à indagação sobre quem estamos educando ou iremos educar, a resposta varia em função da realidade diversa do mundo. Em 1979, "o ano internacional da criança", fomos informados pelos meios de comunicação de massa quanto à situação misérravel de muitas crianças e estimulados para a necessidade de nos voltarmos a elas. Muitas são as crianças subnutridas e esfomeadas: - a elas estamos ensinando?

---

(49) FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. Petrópolis, Vozes, 10a. ed. p. 12, os grifos constam no original.

Os dados apresentados já em 1960 por LEBRET (50) quanto aos índices de mortalidade infantil em diversos países do mundo e os resultados de YUNG e RONCHEZEL (51) relativos à mortalidade infantil especificamente no Brasil no decênio 1960-70 (cerca de 105 óbitos por 1.000 nascidos vivos<sup>+</sup>), podem ser uma resposta amarga: estamos educando às crianças que sobrevivem ao primeiro ano de vida? E, destas, quantas ao alcançarem a escola de 1º grau, em função de seus antecedentes nutricionais, tem condições de acompanhar o processo educacional?

Não ignoramos os esforços, no Brasil, para uma complementação (para muitos, talvez, uma introdução) alimentar conveniente as crianças nas escolas, bem como para possibilitar acesso escolar a crianças e adultos marginalizados.

Mas há que se enfatizar um aspecto básico: a educação é sub-sistema de um sistema maior. Há fatores múltiplos e imensas variáveis que merecem consideração quando são examinadas as perspectivas da educação. Além de questões didático-pedagógicas, filosóficas, há que se ressaltar o contexto sócio-econômico, que compõe um ambiente constantemente interativo com a educação. Ignor

---

(50) LEBRET, L.J. O Drama do Século XX. São Paulo, Livr. Duas Cidades, 1962.

(51) YUNG, J. e RONCHEZEL, V.S.C. Evolução da mortalidade geral, infantil e proporcional no Brasil. Rev. Saúde públ., S. Paulo, 8 (supl); 3-48, 1964.

+ Os cálculos dos autores foram baseados em dados das Capitais (vide p. 19 do op. cit.).

rar tal ambiente, minimizá-lo, esquecer ou esconder suas dimensões; é ver e projetar uma educação sem futuro.

A perspectiva da educação, neste sentido, depende da perspectiva da sociedade considerada.

A segunda questão, que resolvemos destacar neste capítulo, refere-se à relação entre tecnologia e educação. Detemo-nos, agora, no momento interligatório do processo educacional, que é a veiculação das informações.

Neste ponto, estrategicamente, incide a tecnologia, repercutindo na transmissão e também na captação, de modo que sua discussão acaba derivando no debate sobre o produto final do processo educacional.

Principiamos por constatações, valendo-nos de THAYER:

"O meio de comunicação por escrito possibilitou a manutenção de relações a grandes distâncias. A televisão criou meios comuns de pensar e crer de grande número de pessoas. Os "satélites" de comunicação possibilitam a disseminação (e, conseqüentemente a aquisição potencial) de fatos consumíveis em todo o mundo - enquanto ocorrem". (52)

---

(52) THAYER, Lee. Comunicação, Fundamentos e Sistemas. São Paulo, Atlas, 1976. p. 279.



Por isto talvez, que WILLIAMS tenha proposto que:

"As muitas influências que, conjuntamente, representam a moderna cultura das massas: a imprensa popular, a televisão, o cinema e, em menos escala, o teatro - tem tido a tendência de solapar a responsabilidade do indivíduo por uma linha original de opinião e uma conceituação própria de relacionamento social". (53)

Está colocado, pois, um ponto especial: - a tendência à perda da individualidade. O homem contemporâneo, envolvido pela ambiência comunicativa, absorve elementos valorativos, crenças, sentimentos padronizados pelos veículos de comunicação de massa. A televisão atrai, magicamente, a atenção. O conteúdo que costuma veicular é "pronto", acabado e, em regra geral, facilmente digerível. Este conteúdo, aliado à "luminosidade magnética" não estimula a reflexão mais profunda. Isto tudo, por outro lado, é lançado igualmente para muitas pessoas. Estas talvez reajam individualmente na fase inicial do processo. Mas, com o tempo, é possível supor-se que se dobrem a um acomodamento que abre seu senso crítico à entrada dos elementos comunicados, estabelecendo-se um círculo de influência e crescente aceitação ao meio e sua mensagem. Tal fenômeno, é de se supor, ocorre mais prontamente com as crianças, as quais, se levam a vantagem de uma quantidade precocemente maior de informações, recebem a desvantagem de uma padronização quanto às atitudes, com as quais encaram os fatos, as

---

(53) WILLIAMS, Michael. Relações Humanas. São Paulo, Atlas, 1972, p. 23

situações, as outras pessoas. É de se ponderar se tal preço por um cabedal maior e mais imediato de informações deva ser pago. HUXLEY (54) desenhou, com bastante objetividade, a padronização de níveis atitudinais, corporificados em seres (humanos?) categorizados rigidamente, desempenhando papéis compatíveis com as tendências que lhes foram programadas: a sociedade dividida em fatias profundamente distintas, mas todas convergentes a um comando central.

De modo que merece discussão a proposição de LIMA:

"É falso supor que a mecanização robotize os alunos: o que se mecaniza são os processos de informação e não a mente que recebe os dados, principalmente se houver o cuidado de colocar em discussão a informação. O pavor da mecanização da educação é o mesmo do artesão da revolução industrial diante do tear mecânico ...". (55)

Na relação dos meios de comunicação com as massas, a característica ressaltada é a unilateralidade. Os manipuladores dos meios raramente estão interessados em estimular reflexões, entre outras razões por que o custo de operação é tal, que o bombardeio informativo há que ser constante e, especialmente, de cunho comercial (e, portanto, em tese, comprometido com uma ten

---

(54) vide HUXLEY, op. cit.

(55) LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. Petrópolis, Vozes, 1971, pp. 15 e 16, grifo no original.

tativa de coletivização atitudinal) a intervalos certos e sustentadores de toda a máquina.

Por outro lado, a tecnologia em emprego ainda não permite um feed-back imediato. Ao receptor não se ofereceu (e tão cedo não será oferecido, novamente pelas razões de custo operacional) a oportunidade de debater com produtores e/ou autores os conteúdos veiculados.

McLUHAN afirma que:

"Os novos meios ultra-rápidos de comunicação à grande distância - rádio, telefone, televisão - estão a ponto de ligar o mundo inteiro numa ampla rêde de circuitos elétricos, suscitando uma nova dimensão do engajamento do indivíduo face aos acontecimentos". (56)

Ora, se esta nova dimensão de engajamento é a descrita por WILLIAMS e comentada antes, há que se preocupar a sociedade e, especialmente, pais e professores, pois uma ou mais atitudes coletivas podem gerar certos e (pré) determináveis tipos robotizados de comportamentos.

Se isto ocorrer na "aldeia global", que instituições sociais podem, ainda, neutralizar os aspectos que forem nefastos neste esquema? Talvez duas instituições o consigam.

---

(56) in LIMA, op. cit. p. 21, grifo no original.

A primeira é a família, que por ser grupo "primário" e pela sua dimensão, costuma levar os indivíduos a dela se beneficiarem grandemente e a sentirem enorme satisfação, como ensina WILLIAMS. (57)

A segunda é a escola, desde que ela acompanhe os tempos. Sobre esta, cabem algumas das críticas de LIMA, como:

"O mais grave problema do sistema escolar atual é, sem dúvida, a falta de comunicação, mesmo porque os alunos vêem no professor tradicional uma caricatura dos modernos instrumentos de comunicação de massa". (58)

Surge, pois, outro ponto estratégico à questão: como processar a interação da escola com os meios tecnológicos de comunicação?

A escola tradicional apresenta um processo de comunicação que LIMA denomina de "natural: depende da expressão (sobretudo oral)". (59) E, acrescenta-se, neste tipo de processo ocorre o fenômeno descrito por PIGNATARI, qual seja:

"Quanto mais fechado e imutável for o sistema ou a cooperativa de consumidores de signos, mais cresce a tendência dos usuários de

---

(57) WILLIAMS, op. cit. pp. 89 e 90

(58) LIMA, op. cit. p. 6

(59) ídem, p. 15

se julgarem proprietários dos mesmos, mais redundantes se tornam os signos, mais se reduz o teor da informação destes mesmos signos". (60)

Isto é, a relação entre o "professor-informador" e o "aluno-ouvinte" cria um clima, no ambiente escolar, semelhante ao da comunicação de massa, no grande ambiente: ou o aluno fica absorvendo informações conducentes à formação de atitudes segundo o Professor, ou o aluno se desinteressa e "desliga" (como faz o telespectador com seu aparelho de TV) o professor.

A escola não tem, ao que se percebe, poder, autoridade e influência, - (portanto força política) - para, no momento, provocar uma drástica estatização dos meios de comunicação de massa, de modo a que todos, em todo o tempo, livres do espectro "custos", ficassem voltados a um processo global segundo parâmetros convenientes. Além da ausência desta força, é questionável se tal estatização seria válida. E mais se, no mundo denominado ocidental, seria viável. Além do que desconhecemos detalhes e resultados de eventuais experiências a este respeito.

De todo modo, a escola contemporânea necessita recompor-se diante da nova realidade comunicativa e deve, em especial, buscar e trazer, no possível, os meios modernos em seu auxílio. A maneira, como ela fará isto, influirá na perspectiva de educação .

---

(60) PIGNATARI, Décio. Informação, Linguagem, Comunicação. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1969. p. 128

Esquemáticamente, ponderamos que:

1º - os meios modernos deverão desempenhar papel nos seus estritos limites, como veículos: há que ser criado um consenso da sua condição instrumental, sem a supervalorização que, se o correr, pode levar irreversivelmente a uma ênfase ao meio em detrimento do fim;

2º - a escola há que se estruturar para absorver aos meios e aos seus custos; o esquema de funcionamento da escola necessita de revisão para atender e valorizar os novos meios que estarão à sua disposição;

3º - em outro aspecto, os currículos e programas devem ser reconsiderados para atender convenientemente ao "clima de troca" no dizer de Mc LUHAN;

4º - pressupõe-se uma tendência natural ao incremento do ensino tipo pesquisa, graças ao arsenal de dados que os meios modernos permitem acumular e acionar agilmente; disto decorre que alunos e professores deverão estar preparados para desempenhos diversos dos tradicionais, assumindo papéis preponderantemente de pesquisadores e orientadores, respectivamente.

É conveniente considerar, finalizando este capítulo, que em muitos países, em diferentes estágios de desenvolvimento econômico, as perspectivas refletidas nas duas grandes questões colocadas, não se apresentam com características de viabilidade a curto e médio prazo. Neles, todas as perspectivas talvez este

jam na dependência da conscientização dos homens públicos, no sentido de conferir prioridade à educação, alocando-lhe recursos financeiros suficientes, valorizando-a pelo treinamento e remuneração dos recursos humanos e, conseqüentemente, criando esquemas voltados à conteúdos e meios convenientes para responder a uma espécie de vida, a contemporânea, cuja característica básica é a mutabilidade e a difícil previsibilidade do futuro.

### 3. - A sua relação teleológica com o Bem Comum

Esta é uma questão específica do tema "Estado e educação" que nos merece tratamento cauteloso, porque o posicionamento a respeito irá condicionar muito especialmente o raciocínio a ser exposto no próximo capítulo.

Numa primeira aproximação, combinamos dois conceitos de MELO:

1º - EDUCAÇÃO: "Num contexto jurídico-político e, de certa forma idealista, a ação do Estado através de instituições, como a escola e meios de comunicação, no sentido de preparar o homem para uma participação responsável nos destinos de sua comunidade, moldar o cidadão, propiciar a mobilidade social e com esta abrir os canais de ascensão do estrato apolítico para o estrato político da sociedade, e formar os recursos humanos para o desenvolvimento nacional";

2º - BEM COMUM: "Diz-se dos fatores propiciados pelo Estado com vistas ao bem estar-coletivo, formando o patrimônio social e configurando o objetivo máximo da Nação". (61)

Vejamos os elementos comuns aos dois conceitos.

---

(61) MELO, op. cit. pp. 43 e 12.



Ressalta-se, de início, a ênfase ao Estado em ambos os conceitos. Sob esta ótica é possível especular o seguinte: seria, pois, a educação, como ação do Estado um dos fatores que este propicia com vistas ao bem estar coletivo?

Adotada, imediatamente, a resposta positiva, conclui-se por um posicionamento simples quanto à relação teleológica entre EDUCAÇÃO e BEM COMUM: a EDUCAÇÃO encontrar-se-ia no bojo do BEM COMUM, privando de uma intimidade estrutural com ele, na medida em que, "fator propiciado pelo Estado" comprometido com o "patrimônio social", estaria sendo partícipe do objetivo do BEM COMUM. Este objetivo, ao exame estrito do segundo conceito antes transcrito, é o bem estar coletivo, que se alcança, ainda segundo tal conceito, pela formação do patrimônio social. Então, do ponto de vista digamos "instrumental", a educação estaria confundida com um dos elementos estruturais do BEM COMUM; isto é, a "ação do Estado" ..... considerada como "fator propiciado pelo Estado" ..... praticamente conduz à identificação: no grande leque de fatores propiciados pelo Estado, uma das peças é a EDUCAÇÃO. E, neste sentido, não seria causa nem efeito, mas parte do BEM COMUM.

Por outro lado, se examinarmos mais detidamente os dois conceitos apresentados, haveremos de ressaltar, entre outros, os seguintes pontos:

a) é possível interpretar-se que tais conceitos não partem do pressuposto de que a EDUCAÇÃO seja uma "dádiva" do Estado, e muito menos que o BEM COMUM se componha de fatias de

dávivas que o Estado concede a seus súditos;

b) no conceito de BEM COMUM, o "propiciar" está, parece-nos, semanticamente mais comprometido com "ensejar" do que com "dar", "permitir", "conceder", em sentido paternalístico;

c) o BEM COMUM deve ser compreendido como patrimônio social que se forma por elementos e componentes do bem estar coletivo que são, que existem ou que decorrem de uma dinâmica social na qual o Estado deve desempenhar o papel de incrementador;

d) na condição descrita na letra c, o BEM COMUM torna-se objetivo máximo da Nação e apresenta-se com certas características essenciais, a saber:

- estimulação: conjunto de fatores incentivados pelo Estado;
- estrutura e conteúdo: patrimônio social;
- objetivo: bem estar coletivo;

e) no conceito de EDUCAÇÃO, por sua feita, vamos encontrar uma opção descrita de "Ação" específica do Estado: ele atua na certos instrumentos ("escola e meios de comunicação") buscando certos objetivos (:preparar o homem para participar na vida comunitária; moldar o cidadão; ensejar a mobilidade social; formar recursos humanos) para alcançar o desenvolvimento nacional, aqui entendido como algo mais do que crescimento econômico;

f) isto conduz-nos, também, às características essenciais que, no caso do conceito de EDUCAÇÃO seriam:

- estimulação: a ação do Estado;
- estrutura e conteúdo: a escola e os meios de comunicação; a caracterização dos destinos da comunidade e do desenvolvimento nacional;
- objetivo: preparar o cidadão que, participe, constrói o desenvolvimento nacional.

O quadro a seguir pretende visualizar comparativamente os dois conceitos, a partir das três características referenciais utilizadas. Assim:

QUADRO Nº 1 : - COMPARAÇÃO ENTRE CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E BEM COMUM +

<i>Características conceito</i>	ESTIMULAÇÃO	ESTRUTURA E CONTEÚDO	OBJETIVO
BEM COMUM	. fatores propiciados pelo Estado	. patrimônio social	. bem estar coletivo
EDUCAÇÃO	. ação do Estado	. escola . meios de comunicação . destinos da comunidade . desenvolvimento nacional	. cidadão preparado e participante no desenvolvimento nacional

+ a diferenciação apresentada é do ponto de vista político-jurídico.

A estimulação de ambos se aproxima e é identificável. A estrutura e conteúdo do BEM COMUM resulta, principalmente, do desempenho da família, da escola, enfim da sociedade como um to do na busca dos seus destinos e do desenvolvimento de suas po tencialidades. O objetivo do BEM COMUM só pode ser alcançado com cidadãos convenientemente preparados e conscientes participan tes do desenvolvimento nacional (isto é, a EDUCAÇÃO é causa, ou participa na causa do BEM COMUM).

A respeito desta interligação dinâmica e para firmar uma posição filosófica que a sustente, cabe a advertência de DEWEY:

"Não podemos ultrapassar a concepção pla tônica de que o indivíduo é feliz e a so ciedade bem organizada quando cada qual se dedica às atividades para as quais es ta preparado pelo seu natural, nem a sua idéia de que a primacial tarefa da educa ção é descobrir esta aptidão em seu pos suidor e exercitá-la para ser utilizada eficazmente. Mas o progresso dos conheci mentos fez-nos ver a superficialidade da idéia platônica de acumular os indivíduos e suas aptidões naturais em poucas clas ses determinadas; aquele progresso ensi nou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a conseqüência deste fato é reconhecer que à proporção que sociedade se torna democrática, a verdadeira organização so

cial está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do individuo e não na sua estratificação em claases". (62)

A genialidade de Platão defrontou-se, pois, com uma limitação: o BEM COMUM apresenta mutações em suas características ao longo do tempo, porque a ecologia e os componentes da sociedade mudam constantemente, de modo que o estado ideal reduz-se a uma formulação proposta.

Em função disto, pondera DEWEY a fraqueza da filosofia platônica, neste aspecto,

"revela-se no fato de que não se poderiam esperar gradativas melhorias da educação que produzissem uma melhor sociedade, a qual por sua vez, melhoria e educação, e assim por diante, indefinidamente". (63)

E é esta interação sociedade-educação-sociedade que, diânâmica por excelência, existe e sustenta, a nosso ver, a relação teleológica entre EDUCAÇÃO e BEM COMUM, que repetem entre si diâta interação. De tal forma é forte este realimentar constante entre BEM COMUM e EDUCAÇÃO, via constante realimentação entre sociedade e educação, (em especial entre a sociedade politicamente orde

---

(62) DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1979, p. 97

(63) ídem, p. 62

ganizada e a educação) que é necessário refletir sobre situação do tipo apresentado por HIST e PETERS:

"Um político ou administrador, numa disposição de espírito econômica, poderia pensar em educação como o meio de assegurar uma oferta de potencial humano treinado. Ele poderia considerar a educação puramente desta forma, sem nenhuma atenção aos esforços dos educadores que poderiam, por sua vez, ser impermeáveis à estrutura de referência do economis-  
ta". (64)

Ora, o simples equipamento de pessoas para "servir a necessidade nacional de potencial humano treinado, sem pensar muito no desenvolvimento, como pessoas, dos indivíduos..." (65) não se caracteriza, a nosso ver, como educação, reduzindo-se a simples (e nobre, e válido) ensino. E este não tem necessária relação teleológica com o BEM COMUM.

Esta distinção é essencial para uma fixação do que sig-  
nificaria no Quadro nº 1 o objetivo "cidadão preparado". Os parâ-  
metros desta preparação são redutíveis a um grande: o bem estar  
coletivo. Isto é: prepara-se o cidadão de modo a que o desenvolvi-  
mento de suas próprias potencialidades o levam a participar da  
conquista, da análise e da recomposição do bem estar coletivo, on

---

(64) HIST, P.H. e PETERS, R.S. A Lógica da Educação. Rio, Zahar,  
Ed. 1972. p. 42

(65) idem, p. 43

de, inclusive, possa estar a análise e a recomposição da própria educação a ser desenvolvida na preparação dos cidadãos seguintes. De modo que parece consagrar-se a formulação de HOOK:

"A história demonstrou - valha-nos Deus! - que as liberdades não são indivisíveis, mas as liberdades estratégicas que suportam a maior promessa de maior liberdade cultural, no mais compreensivo significado do termo cultura, são as liberdades política, social e ética, as quais se dirigem, elas próprias, criticamente, aos valores e instituições da sociedade". (66)

Este exercício crítico é necessário ao estabelecimento e equilibrado da relação entre BEM COMUM e EDUCAÇÃO.

Os valores e instituições da sociedade formulam o conteúdo do BEM COMUM no tempo considerado. A EDUCAÇÃO deve participar na criação, sedimentação e no uso inteligente das liberdades e das instituições, bem como no repensar a respeito delas.

De modo que, se pelo Quadro nº 1 procuramos demonstrar que a EDUCAÇÃO interage com o BEM COMUM nos aspectos de estimulação, estrutura e conteúdo, e objetivo, agora estamos a propor que esta interação se processa, também, na fundamentação.

Ambos, BEM COMUM e EDUCAÇÃO, estão sustentados (ou deveriam estar) na definição e no exercício inteligente das liberdades

---

(66) HOOK, op. cit. p. 29, grifado no original.

e na ação quanto às instituições e valores da sociedade.

O exercício inteligente é aquele que resulta da preparação adequada do indivíduo para o uso das liberdades na vida em sociedade, exercício que considera como limite assumido das liberdades individuais, exatamente a linha do desenho do bem estar coletivo. A composição deste desenho, por sua feita, é restrita, conforme lembrado por GOULART:

"O indivíduo, em que pese sua necessária participação na comunhão social, tem o direito de viver como homem inteiro". (67)

Parece evidente que o bem estar coletivo há que resultar não da soma necessária de "bem estares" individuais, mas de um exercício coletivo das liberdades, com respeito à igualdade, condizente à construção de valores e de instituições que levem a sociedade a respeitar-se e a seus membros e a ser por eles respeitada. Especialmente, a legar aos homens, que se sucedem, o sagrado direito de, por informação e reflexão, repensarem as liberdades, os valores, as instituições. Isto é: um dos objetivos do bem estar coletivo há de ser a educação.

Chegamos, pois, ao ponto chave da questão: a educação causa o bem comum, ou é efeito dele?

---

(67) GOULART, Clóvis de Souto. Fundamento filosófico das liberdades individuais. Florianópolis, 1974, p. 8



A digressão que se fez até aqui pretendeu caracterizar que a relação teleológica entre a EDUCAÇÃO e BEM COMUM se processa através de um tipo de fenômeno ao qual aplicamos a expressão que obtivemos de TINOCO, qual seja, a "causação - circular - acumulativa". (68) A evidente redundância na denominação é proposital, reforçando a idéia de que, no caso que estamos a considerar, a educação causa o bem comum ou participa de sua causação na sua composição, estrutura e objetivo. Por outro lado o BEM COMUM, dinamicamente perseguido pela sociedade, causa ou induz às modificações na estrutura, no conteúdo, no objetivo e até mesmo na estimulação da EDUCAÇÃO, de forma que, agora, a educação encontra-se como efeito do BEM COMUM. A educação, nesta configuração, de forma circular, acumulativa, volta a ser causa da recomposição do BEM COMUM.

---

(68) TINOCO, Aldo da Fonseca. Apontamentos das aulas de Administração Sanitária. São Paulo, USP, 1974.

#### IV - O ESTADO E A EDUCAÇÃO: esboço de uma teoria

##### 1. - Considerações iniciais

Os conceitos de MELO (69) para Estado e educação, já expostos neste trabalho, possibilitam-nos especular a educação como produto estatal ou, ainda, como um instrumento que o Estado aciona, entre outros, para assegurar o BEM COMUM. Neste sentido, a educação é um elemento inerente à dinâmica do Estado, é uma ação do Estado.

A inserção da educação no campo intrínseco do Estado, coloca-a num prisma político e, numa primeira aproximação, torna o Estado responsável pelo desenvolvimento do processo educacional.

Tal responsabilidade tem justificado teoria favorável à absoluta tutela, pelo Estado, da educação. Também se presta para a sustentação de tese no sentido de que ao Estado cabe prover com recursos financeiros e materiais ao processo educacional, devendo omitir-se quanto ao seu direcionamento e conteúdo ideológico.

Existe, ainda, um posicionamento comprometido com a desvinculação da educação com o Estado, ficando a educação sob a égide da comunidade.

---

(69) MELO, op. cit. pp. 46 e 43

As três propostas caracterizam-se, respectivamente, em termos de: conexão absoluta; conexão relativa; omissão.

Durante a pesquisa empreendida para a composição do presente trabalho, preocupamo-nos em refletir especialmente sobre os pontos de interação positiva e negativa entre Estado e educação, na busca de traços característicos do desenho resultante desta interação.

## 2. - As interações

### 2.1. - A educação participa na organização política.

BONAVIDES lembra que o povo, no absolutismo, é "objeto" e "com a democracia ele se transforma em sujeito" (70), isto porque, segundo MELO, esta teoria política se "assenta nos princípios de liberdade, igualdade e soberania popular". (71)

Na posição de objeto, o povo é excluído das decisões políticas e a educação, - por omissão ou por colocar-se a serviço do regime absolutista -, contribui para a manutenção do status quo.

Na condição de sujeito, o povo constrói e reformula sua

---

(70) BONAVIDES, Paulo. Ciência Política. Rio-S.Paulo, Forense, 1976. p. 66

(71) MELO, op. cit. p. 32

organização política. Aqui, a educação - presente e democrática - tem papel relevante a desempenhar. Cabe a ela subsidiar com informações e estimular com reflexões a realimentação cultural da sociedade. Esta, organizando-se no plano político, gera o mecanismo destinado a "manter a organização política de um povo e assegurar o bem comum". (72)

Qualquer que seja a opção ideológica, pois, quanto ao posicionamento do povo frente à organização política, ocorre uma interação entre educação (pela omissão, servilismo ou presença construtiva) e o Estado (resultante da organização política).

2.2. - Outro aspecto de interação a ser considerado é o financiamento do sistema educacional. Em tese, o Estado pode, quanto ao assunto, assumir pelo menos 4 (quatro) posições:

- a) manter integralmente o processo educacional;
- b) dividir a manutenção com os beneficiados pela educação;
- c) deixar o financiamento por conta exclusiva dos beneficiados;
- d) compor um sistema misto: a rede pública é mantida pelo Estado e a particular pelos beneficiados.

---

(72) MELO, op. cit. p. 46

A observação histórica demonstrou-nos a utilização das quatro opções. Do ponto de vista meramente econômico, caberia uma análise da rentabilidade a médio e longo prazo de cada alternativa, mas o assunto foge ao escopo do presente trabalho.

Do ponto de vista político, percebemos que a manutenção integral, pelo Estado, do processo educacional, pode ensejar mais facilmente a interferência absoluta do Estado na educação.

A divisão da manutenção é defendida por muitos e colocada, periodicamente, no centro das discussões, especialmente quando à educação universitária. Argumentos ponderáveis existem a favor e contra a idéia. Em todo o caso, a opção pela alternativa considerada implicaria num rigoroso esquema de verificação da capacidade real de contribuição dos beneficiados.

Já a idéia de deixar o financiamento por conta exclusiva dos beneficiados implica na completa omissão do Estado e pressupõe uma comunidade rica, consciente e organizada para desenvolver tal sistema. Entendemos que a segunda parte da proposta de JEFFERSON aproxima-se desta alternativa. O estadista norte-americano, por volta de 1817, propôs à Assembléia da Virgínia uma lei para "estabelecimento de um sistema de educação pública" da qual destacamos, resumidamente:

1º - fundamento ideológico: - que as pessoas sejam capazes de receber e guardar, por uma educação liberal, "o depósito sagrado dos direitos e liberdades de seus concidadãos", "a despeito de sua condição econômica, nascimento ou outra condição acidental

ou circunstancial"; as escolas da comunidade teriam seus supervisores escolhidos por um corpo de dirigentes eleitos periodicamente, sendo que os supervisores deveriam ter "eminente saber, integridade e fidelidade ao bem comum" e os professores deveriam "ju<sup>u</sup>rar fidelidade ao bem comum";

2º - esquema financeiro: as escolas seriam mantidas pe<sup>u</sup>las comunidades distritais; os residentes e proprietários do distrito contribuiriam para as despesas com as escolas, na proporção dos impostos pagos "ultimamente" ao Estado por suas pessoas e propriedades". (73)

Finalmente, a composição do sistema misto revela vanta<sup>u</sup>gens e problemas. Entre as primeiras, destacamos a livre iniciati<sup>u</sup>va fazendo-se presente no campo educacional, limitada por regras básicas que garantam requisitos que o bem coletivo exige do processo educacional. Dos problemas, mencione-se a distorção de cer<sup>u</sup>tos estabelecimentos educacionais particulares que passam a obje<sup>u</sup>tivar apenas o lucro, constituindo-se, na prática, em atividade comercial, fato que, a nosso ver contraria a natureza peculiar que fundamenta a instituição voltada à educação. Desta natureza res<sup>u</sup>saltam dois aspectos: a preocupação com a qualidade do processo e de seu produto e a busca da verdade.

---

(73) in Writings of Tomas Jefferson. Virginia, Ford Edition, II, pp. 220-237

Aliás, parece-nos interessante encerrar estas considerações sobre o ponto estratégico "financiamento", com a colocação de HIRST e PETERS sobre o princípio da autonomia acadêmica:

"Esse princípio afirma que, quer as instituições sejam financiadas pelo Estado ou por pessoas isoladas, os responsáveis pelo desenvolvimento e transmissão de conhecimento devem ter liberdade para fazer isso, pois, como J.S.Mill argumentou em seu ensaio *On Liberty*, a busca da verdade seria impossível sem insistência no princípio da liberdade". (74)

2.3. - o terceiro traço de interação Estado-educação que destacamos diz respeito à determinação do conteúdo e da finalidade do processo educacional.

CUNNINGHAM considera o currículo escolar como "a herança social organizada para a sua rápida assimilação por mentes imaturas". (75)

DEWEY estabelece que "as matérias dos estudos traduzem sob forma concreta e detalhada as significações da presente vida social cuja transmissão seja desejável". (76)

---

(74) HIRST, P.H. e PETERS, R.S. op. cit. p. 149, grifado no original.

(75) CUNNINGHAM, William F. Introdução à educação. Porto Alegre, Ed.Globo, 1975, p. 247

(76) DEWEY, op. cit. p. 201

A questão que nos interessa, aqui, relaciona-se com quem deve estabelecer o currículo escolar e quem decide o que é desejável transmitir. Em princípio, é nossa opinião que ao Estado cabe margem pequena de intervenção neste campo: estabelecer um currículo mínimo que assegure a base comum de informações que, em cada grau de estudos, devam deter os alunos. HIRST e PETERS trazem um alerta a respeito:

"O conteúdo do currículo pode, ..., tornar-se estreitamente relacionado com a ordem instrumental. Os homens de negócio ou os governos, por exemplo, podem financiar programas destinados explicitamente a tipos de emprego e, pelo fato de uma das finalidades subsidiárias das escolas e universidades ser a de preparar pessoas para o trabalho, as instituições podem receber com prazer tal financiamento. .... Todavia, a questão crítica é se tais programas são exercícios de treinamento estritamente concebidos, ou se também são veículos para a educação". (77)

Admitimos as intervenções específicas e voltadas para o suprimento de mercado de trabalho, mas com base no princípio de que o direcionamento do conteúdo do processo educacional é decisão a ser tomada pela sociedade, a qual, inclusive, pode expressar-se pela delegação desta tarefa do Estado.

---

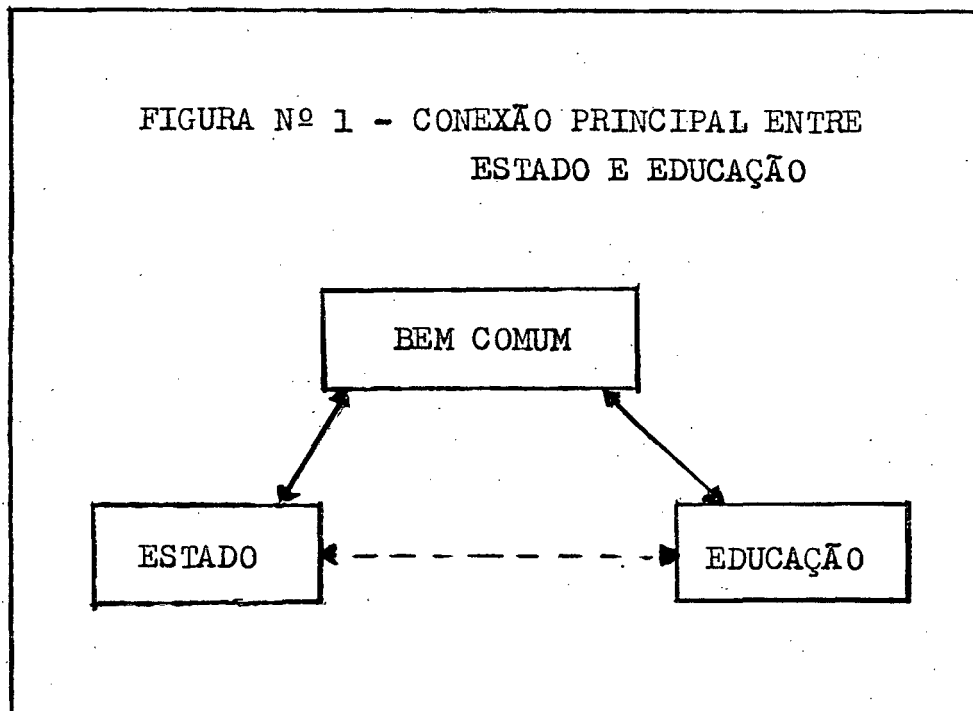
(77) HIRST e PETERS, op. cit. p. 142



2.4. - A principal conexão entre o Estado e a educação encontra-se no BEM COMUM.

Já comunicamos, em capítulo próprio, a nossa proposta de relação de causa e efeito entre educação e o Bem Comum. Por outro lado, a vinculação entre Bem Comum e Estado encontra-se na criação deste para assegurar aquele.

Daí porque parecer-nos lógico que o ponto que liga fundamentalmente Estado e educação seja o Bem Comum. A figura nº 1 é uma tentativa de visualização simplificada da idéia.



Aceito este pressuposto, segue-se que o Bem Comum é o fator regulador da intervenção do Estado na educação, quer no grau de participação no financiamento, quer na intensidade da determinação do conteúdo e da finalidade de educação, quanto na participação da educação na organização política. À composição do BEM COMUM aplica-se o raciocínio exposto para a relação entre a educação e a organização política.

Assim: se o estabelecimento do BEM COMUM, nos seus componentes permanentes e transitórios, for resultado da expressão livre da sociedade, ela determina a interação entre o Estado e a educação, e, especialmente, legitima o espectro intervencionista. Quando, contudo, a noção de BEM COMUM não se estabelece e não se realimenta pela autêntica manifestação nacional, a interação do Estado é ilegítima.

Nestes casos, o Estado assume a condição de ditador da vontade popular, extrapola seu âmbito, intervém no processo educacional transformando as escolas em exclusivas geradoras de recursos para atender mercado de trabalho e impõe o seu direcionamento ideológico ao ensino ministrado.

Tal procedimento influi na qualidade do egresso da educação, que, ao inserir-se na vida nacional, encontra-se limitado como cidadão.

Para este tipo de situação, cabe a lição de HIRST e PETERS:

"... as instituições implicam finalidades distintas. Elas também implicam regras que os membros têm de aceitar a fim de se dedicarem efetivamente a essas finalidades. Idealmente, todas essas regras deveriam estar estreitamente relacionadas com as suas finalidades ou deveriam ser parte do código moral e legal mais amplo da comunidade. Mas, na prática, surgem arranjos arbitrários, especialmente num sistema paternalista, que assumem importância totalmente desproporcional com sua justificativa racional". (78)

---

(78) HIRST e PETERS, op. cit. pp. 144 e 145

## V - O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

### 1. - Considerações Preliminares

Tanto o Estado como a educação no Brasil refletem, em retrospectiva, influências da evolução apresentada por ambos no contexto internacional, cujos destaques foram apontados nos capítulos II e III.

Ali examinamos cada uma das matérias; para o caso brasileiro, no entanto, optamos pela abordagem conjugada e submetida a três óticas principais.

### 2. - Aspectos histórico-político-jurídicos

Para TOBIAS "nítidas são as quatro fases da educação brasileira: a educação cristã, a aristocratização do ensino brasileiro, a socialização do ensino brasileiro e a procura de autenticidade, devendo-se intercalar uma "transição" que leva da aristocratização para a socialização". (79)

A "educação cristã" englobaria o período do início da colonização portuguesa até depois da expulsão dos Jesuítas, em 1759.

---

(79) TOBIAS, José Antônio. História da Educação Brasileira. São Paulo, Ed. Juriscredi, 2ª ed. p. 415.

Nesta fase não existia um Estado Brasileiro e o Estado Português não manifestava maiores preocupações com a educação na Colônia.

Implantada já na primeira fase, a "aristocratização" que se estenderia ao Século XX caracterizava-se pela "instrução exclusivamente para certas pessoas" (80) e pela tímida posição do Estado frente ao processo educacional. Por influência das idéias de Rousseau e da Revolução Francesa, a educação passou a ser preocupação de certos políticos brasileiros logo após a proclamação da Independência, como indicam o Artigo 179 da Constituição de 1824 e a Lei de 15 de outubro de 1826, inspirada na "reforma do ensino nacional" do Cônego Januário da Cunha Barbosa.

A Revolução Industrial na Europa e no Mundo, a Carta Régia de 1808, a Guerra do Paraguai, a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, o progresso industrial e comercial do Estado de São Paulo estimulariam a "transição da aristocratização para a socialização". (81)

Para TOBIAS um dos pontos altos deste período é o Movimento Leão XIII - Farias Brito, cujas influências juntamente com as do positivismo comporiam "as duas maiores e mais fortes cores da contemporânea educação brasileira". (82)

Do ponto de vista de manifestação do Estado, neste período

---

(80) TOBIAS, op. cit. p. 416

(81) ídem, pp. 299 a 302

(82) ibídem, p. 312

do, mencione-se a descentralização educacional, já prevista no Ato Adicional de 1834. Destaque-se, outrossim, em 1911, a Lei Orgânica, retirando do Estado a interferência no setor educacional, posicionamento que teria breve existência.

A fase de "socialização" apresenta-se como um período de colocação de idéias que estimulam o debate, bem como um tempo de disputas entre a escola oficial e a escola particular.

Para TOBIAS pode-se afirmar que, no período,

"o ensino brasileiro, especialmente o ensino oficial, não corresponde, muita vez, à educação brasileira, porque o povo e a família brasileira ministram educação que nem sempre corresponde à educação ministrada através do ensino brasileiro", ao contrário do ocorrido na educação cristã". (83)

O trabalho de ANÍSIO TEIXEIRA merece reconhecimento especialmente pela defesa ao acesso dos brasileiros à educação e às escolas. LOURENÇO FILHO, ÁLVARO VIEIRA PINTO, FERNANDO DE AZEVEDO, ALCEU DE AMOROSO LIMA, bem como AZEREDO COUTINHO e RUI BARBOSA - estes dois como "pioneiros" - são nomes cujas idéias se vinculam ao período em questão.

A denominada "Educação Nova" destaca-se a partir da reforma de 1920 em São Paulo (comandada por ANTÔNIO DE SAMPAIO DO

---

(83) TOBIAS, op. cit. p. 340

RIA) e foi publicamente proposta em 1932 no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova":- colocando-se declaradamente contra a "educação clássica", posiciona a educação à condição de problema nacional mais importante e define-a como "função social eminentemente pública" a ser realizada pelo Estado em cooperação com outras instituições sociais. O "Manifesto" admite que o Estado não pode impedir que nas escolas particulares ocorra uma educação de classe determinada, mas no seu próprio sistema escolar o Estado tem o dever de impedir que o acesso seja exclusivo a uma minoria privilegiada economicamente.

A fase apresenta outros acontecimentos marcantes, como, por exemplo: em 1912, 1920 e 1934 são fundadas, respectivamente, as Universidades do Paraná, do Rio de Janeiro e de São Paulo; em 1931 é assinado o Decreto nº 19.861 ("reforma de Francisco Campos") que "personalizou" o ensino médio tentando a sua implantação como período de formação do adolescente e procurando possibilitar a infra-estrutura ao ensino superior; em 1942, surge o Decreto-Lei nº 4244, denominado Lei Orgânica do Ensino Secundário, em cuja exposição de motivos o Ministro Gustavo Capanema refere que "formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação". (84)

A fase de "Procura de Autenticidade" inicia-se em 1960 e, para TOBIAS, caracteriza-se, especialmente após 1964, pela "procura de solução dos problemas nacionais dentro do contexto da realidade brasileira". (85)

---

(84) in TOBIAS, op. cit. p. 388

(85) ídem, op. cit. p. 421

estudos (Art. 50); prevê que a gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo serão "progressivamente substituídas no ensino de 2º Grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição" (Artigo 63).

Tais aspectos permitem um panorama da abrangência da intervenção estatal, a começar pela formulação do princípio do "dever" constante do Artigo 41 semi-transcrito, e que, aliás, inicia o capítulo dedicado ao "financiamento" da Educação.

Também a formação de mão-de-obra habilitada à nível médio é preocupação do texto legal (vide parágrafo 3º do Artigo 4º, e Artigo 22, entre outros), pretendendo-se direcionar a educação neste sentido. (88)

Em 1975, o Estado Brasileiro procura incentivar projetos de formação profissional, através da Lei nº 6.297, de 15 de dezembro daquele ano. O princípio do texto legal reside em admitir que as pessoas jurídicas possam "deduzir do lucro tributável, para fim do Imposto de Renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período base, em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho", incluindo despesas para construção ou instalação de centros de formação profissional, bem como custeio do ensino de 1º Grau, do 2º Grau

---

(88) Os excertos e nossos comentários à Lei 5692, baseiam-se no texto publicado na Coletânea LEX, vol. XXXV - julho - setembro, 1971, pp. 1114 a 1125



e de nível Superior, desde que constantes dos referidos Projetos. (Artigo 1º, caput e parágrafo 1º do Artigo 2º). (89)

SALVADOR, quanto à classificação, difere de TOBIAS e distingue apenas três períodos na educação brasileira: "educação colonial; educação semi-colonial e educação nacional". (90)

A primeira, estender-se-ia até 1925 e se caracteriza pela atitude do colonizador, em cujo projeto de colonização não constando "a intenção de desenvolver uma cultura nacional, também não estava no pensamento dos educadores a implantação de um sistema educacional que respondesse às necessidades nacionais". Daí resultar uma educação acadêmica, conservadora e aristocrática, com um sistema educacional "extremamente heterogêneo" (com diversos tipos de escolas) e "as ideologias explícitas ou implícitas de todas estas escolas são bastante diferenciadas e as diferentes escolas proporcionam educação diferente, conferindo direitos diferentes". (91)

Já nas décadas de 20 e 30 do nosso século, dois eventos são caracterizadores, para SALVADOR, do surgimento de uma nova era na educação brasileira: a pesquisa sobre educação no Brasil e efetuada em 1925, pelo Ministro JOÃO LUÍS ALVES, com o ob

---

(89) Com base no texto legal publicado na Coletânea LEX, vol. XXXIX, outubro a dezembro, 1975, pp. 780 e 781

(90) SALVADOR, op. cit. pp. 188 a 217

(91) ídem, pp. 189 e 202

jetivo de levantar opiniões que fundamentassem uma reforma educacional; e o manifesto dos pioneiros de 1932, que "representa um passo decisivo para educação no Brasil" (92) com sua defesa dos princípios da laicidade e da nacionalização do ensino, e luta pela efetividade da obrigatoriedade escolar e do acesso ao ensino secundário e superior.

Finalmente, "o movimento de que resultou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" é o início da terceira fase que SALVADOR vê como uma procura de equacionamento e solução dos dilemas da educação brasileira: prioridade à qualificação profissional ou ênfase à conscientização das massas; a persistência da sociedade arcaica ao lado da sociedade industrial e a coexistência das respectivas culturas; e opção entre as exigências de democratização do ensino e as exigências de seleção das melhores capacidades de todas as classes sociais; a opção entre as exigências quantitativas e qualitativas da educação; a cultura científico-tecnológica ou a cultura geral?; prioridade à educação ou ao desenvolvimento econômico? (93)

É interessante noticiar, neste capítulo, resumidamente, os resultados de trabalho de pesquisa efetuado por professores

---

(92) SALVADOR, op. cit. p. 211

(93) ídem, pp. 213 a 217

da Universidade Federal de Santa Catarina (+), que verificou o posicionamento das cartas constitucionais brasileiras quanto a educação. Estes princípios da lei maior são manifestas intenções do Estado quanto à educação e, parece-nos, devam ser considerados na reflexão sobre o Estado Brasileiro e a educação.

Os pesquisadores levantaram dezessete aspectos relativos a educação e cultura, em sete documentos constitucionais: Ensino Primário; Ensino Secundário; Ensino Superior; Gratuidade do Ensino Primário; Ensino Primário: direito ou dever; Plano Nacional Educacional; Sistema Administrativo; Orçamento; Ensino Religioso; Ensino de Educação Física; Ensino de Trabalho Manuais; Ensino Profissional; Ensino Médio e Superior pago (bolsas de estudo); Direitos industriais e autorais; Institutos de Pesquisa; Idioma Nacional; Provimento de cargos de Magistério; - nas leis constitucionais de 1824, 1834, 1934, 1937, 1946 e 1967. (++)

---

(+) O trabalho foi realizado em cumprimento de tarefa do Curso de Estágio Probatório, em 1979, pelos Auxiliares de Ensino Sidneya Gaspar de Oliveira; Estera Muskat Menezes; José Pinho Alves Filho; Jorge Lorenzzetti, e, Bernadete Passold, para a disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior", sob a responsabilidade da Professora Aurora Goulart.

(++) A equipe não abrangeu o texto decorrente da Emenda nº 1, de 1969, mas pretendemos que as conclusões apontadas não som alterações significativas.

Em síntese, percebe-se o seguinte:

- os ensinos primário, secundário e superior sofrem variações nos princípios constitucionais, desde a responsabilidade centralizada pelo Império (1824) até a coparticipação do Poder Público, família e empresariado (a partir de 1937);

- a questão gratuidade do ensino primário faz-se presente, com exceção de 1891, em todas as demais e o ensino primário como "dever" do Estado consta nos textos de 1934 em diante;

- a necessidade de um Plano Nacional de Educação é determinada nas Cartas de 1934, 1937 e 1946, enquanto que o Sistema Administrativo do setor educacional é estabelecido de forma descentralizada nas leis de 1834, 1934, 1946 e 1967, e de forma centralizada nas demais;

- quanto ao posicionamento da educação no Orçamento, somente as Cartas de 1934 e 1946 preocupam-se em discriminá-lo;

- em 1824 e 1834 há omissão quanto ao ensino religioso, que é proibido em 1891 e facultativo em horário escolar a partir de 1934; já os ensinos de educação física, de trabalhos manuais e o profissional têm normas estabelecidas apenas na Constituição de 1937;

- os temas pagamento e bolsas de estudo para Ensino Médio e Superior merecem menção apenas na Carta de 1967;

- somente a Constituição de 1946 prevê explicitamente a criação de Institutos de Pesquisa;

- o idioma nacional como exclusivo no ensino ministrado no grau primário é princípio constante nas Cartas de 1934, 1946 e 1967;

e,

- a exigência de concurso de títulos e provas para provimento de cargos de magistério consta nas Constituições de 1936, 1946 e 1967.

As Constituições ao revelarem as intenções que lhe são contemporâneas evidenciam, em nossa opinião, uma crescente evolução da atitude intervencionista do Estado.

Há manifesta tendência constitucional, quanto à educação como direito de todos e dever do Estado, a ser dada no lar e na escola e com envolvimento da comunidade, em especial das empresas. O princípio permanece consagrado na redação atual. (94)

#### 4. - Realidade e perspectiva

4.1 - Procuramos verificar a relação entre o Estado Brasileiro e a educação no momento presente e refletir sobre tendências, tomando como roteiro o esquema já proposto no "esboço de uma teoria".

---

(94) Com base no texto publicado pela Gráfica Auriverde, RJ, 1977.

Assim, examinamos objetivamente os pontos principais da interação Estado-Educação, ou sejam, Participação na Organização Política, Financiamento, Determinação do Conteúdo e da Finalidade, e Bem Comum, no caso brasileiro.

4.2 - Participação da educação na Organização Política: no discurso de posse, o Ministro da Educação, Professor Eduardo Portela, declarou:

".... "não estamos desligando o programa educacional do processo global da sociedade brasileira" .... "se conseguirmos confundir, ao longo de medidas concretas, o projeto político com o projeto pedagógico, estaremos servindo de modo superlativo à História do Brasil de nossos dias. Estaremos, a uma só vez, promovendo a democratização da informação cultural, conseqüentemente, a redistribuição da renda nacional". (95)

Para tanto, julgamos nós, torna-se necessário evitar que a escola se coloque como aparelho ideológico do Estado, que nela se dê prioridade à cultura e à ciência e que o Estado não se relacione com professores e alunos como se eles fossem funcionários incondicionalmente subordinados - do ponto de vista intelectual - a ele. Em contrapartida, a comunidade educacional deve ter consciência de suas responsabilidades de influência na organização política.

---

(95) in Folha de São Paulo, 16/3/79, "A Transmissão do Poder".

4.3 - No bojo do tema Financiamento, consideramos, entre outros, os tópicos: problemas de financiamento do ensino público; iniciativa privada; vagas ociosas; autonomia das universidades.

Numa estimativa publicada, o percentual destinado ao Ministério da Educação para 1980, não ultrapassou 5% do Orçamento da União. Segundo a mesma fonte, o índice contrasta com os 12,25% do orçamento de 1965, num processo de redução constante nos últimos 15 anos. (96). De qualquer forma, o MEC terá em 1980 cerca de Cr\$4 bilhões (\*), o que, para o próprio Ministério, constitui-se em montante "muito baixo da expectativa, atendendo somente às necessidades mínimas das áreas educacional, cultural e de esportes". Ao par desta posição financeira da União, também os Estados e Municípios estão carentes. (97)

Muitas são as sugestões para o incremento dos recursos destinados à educação, dentre elas uma reforma tributária que recupere a situação financeira dos Municípios e Estados de modo que possam arcar pelo menos com as responsabilidades salariais dos

---

(96) Vide Folha de São Paulo, 17/8/79, pp. 2 e 12; e 19/8/79, p.2

(\*) Apenas como ilustração, nos Estados Unidos da América do Norte, em 1975, foram dispendidos mais de 100 bilhões de dólares em educação, dos quais 80% por conta do Poder Público; naquela época, 8% do Produto Nacional Bruto norte-americano esteve voltado para Educação - (conforme EBENSTEIN, WILLIAM et alii. American Democracy in World Perspective. New York, Harper e Row, Publishers, 1976, pp. 428 e 429)

(97) Vide Folha de São Paulo, 18/8/79, p. 13

professores de 1º e 2º Graus. Também a criação do "Banco Nacional de Educação" foi proposta, a ser sustentado por "nada menos do que 23 fontes" ("participação em novas loterias; contribuição sobre rendimentos da locação de imóveis", etc ...) (98). A questão traz a baila um tema controvertido: o ensino superior pago. DALLARI analisou o assunto sob três "principais pontos de dúvida: a constitucionalidade do ensino superior pago ou gratuito: qual orientação é mais justa; e o que é mais conveniente para o ensino". Entre suas conclusões, destacamos: "o ensino pago foi posto na Constituição como um objetivo para ser atingido a longo prazo" ...; "seria razoável que os primeiros beneficiários que são as empresas para as quais a Universidade prepara a mão-de-obra altamente qualificada dessem uma contribuição maior para a manutenção e a melhoria das Universidades"; "a exigência da prova de falta ou insuficiência de recursos significará a oficialização das categorias "universitário pobre" e "universitário rico". (99)

O Secretário de Ensino Superior do MEC revelou, em agosto de 1979, que a viabilidade de implantação do ensino pago nas escolas públicas de nível superior estaria sendo estudada por "um grupo de especialistas de São Paulo", enquanto a Assessoria do Ministério da Educação advertia que a decisão "só será tomada depois de uma ampla discussão sobre o assunto", a qual já se iniciou no ano de 1980. (100)

---

(98) Vide Folha de São Paulo, 13/10/79, p. 13

(99) DALLARI, Dalmo. O Ensino Pago, in Folha de São Paulo, 20/7/79, p. 3

(100) Vide Folha de São Paulo, 19/7/79, p. 9; e 28/9/79, p. 3



A iniciativa privada no campo da educação é matéria polêmica. Para ALMEIDA o ensino privado "só é legítimo para oferecer a possibilidade de experiências técnicas e filosóficas, deixando certa margem de escolha às famílias. O pluralismo o justifica. Mas no geral ele apresenta o inconveniente de criar condições desiguais e segregacionistas para as crianças .... Numa linha de conciliação, a escola particular, não como negócio, mas como serviço social e exercício de criatividade pedagógica, coexistindo com oferta abundante do ensino público de boa qualidade". (101) Já o Professor WARREN DEAN (um "brazilienista" da Universidade de Nova York), em entrevista, concedida em março de 1979, recomendava que "o Brasil precisa promover a educação como uma necessidade para o desenvolvimento econômico e social". A educação, para ele, não pode ser considerada um negócio, porque visando o lucro "não é boa para a Sociedade". (102)

Para as autoridades governamentais existe, no país, uma crise financeira também nas instituições particulares de ensino superior. Tanto assim é que, em novembro de 1979, o Ministro da Educação anunciou a conclusão de estudos disciplinando a criação de um programa de apoio a estas instituições, com recursos extraídos do orçamento da União, legados e doações, e de convênios, contratos e financiamentos celebrados com instituições nacionais e estrangeiras. Por outro lado, o Poder Público estabeleceu medida proibitiva de reajuste de anuidade às escolas particulares de todos os níveis

---

(101) ALMEIDA, Rômulo. Ensino Particular e Crise da Educação.

in Folha de São Paulo, 30/7/79, p. 3

(102) in Folha de São Paulo, 31/3/79, p. 17

que não estivessem promovendo convenientemente o aumento salarial dos professores ou descumprindo suas obrigações fiscais. Há, também, a intenção governamental de regular, através da "legislação de ensino", as entidades mantenedoras de escolas superiores. (103)

Outro fenômeno de considerável proporção e que se vincula ao tema financiamento é o das vagas ociosas. MORAES relata que, segundo o presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Particular, existiriam, em 1979, "dois milhões de vagas ociosas em todas as suas escolas"; MORAES critica a escola privada, afirmando que

"a razão da presença do Estado na atividade de escolar é a mesma de sua atuação direta na economia: a incapacidade da empresa privada",

e

"não podem pretender os donos das escolas privadas se isentar do dever de também estudar previamente a viabilidade econômica de seus cursos e a oportunidade de sua valia sócio-profissional". (104)

O problema estende-se também às escolas públicas, como ocorre em Recife, onde em função de falhas na distribuição espacial das escolas, no ano de 1978, das "245.000 vagas existentes, pe

---

(103) Conforme Folha de São Paulo, 22/11/79, p. 19; 8/2/80, p. 12 e 10/7/79, p. 15

(104) MORAES, Gilberto. Escolas sem alunos. in Correio do Povo, 30/6/79, p. 2

lo menos 20.000 ficaram ociosas". (105)

Em março de 1979, o Ministro da Educação anunciou sua pretensão de conferir maior autonomia às universidades, seguindo-se durante todo o ano os debates, principalmente em função de anteprojetos de leis que foram distribuídos à comunidade universitária brasileira. (\*)

Um dos anteprojetos prevê o regime especial das autarquias, pelo qual as universidades teriam autonomia administrativa, financeira, didático-científica e disciplinar, mantido o vínculo de orientação do MEC.

O assunto merece reflexão e o seu encaminhamento para obtenção de resultados convenientes à educação universitária deve depender de debates enquanto o esquema final necessita ser o resultado de consulta nacional.

4.4 - Quanto ao ponto de interrelação que designamos como determinação do conteúdo e da finalidade, é possível apresentar uma série de tópicos pelos quais o Estado pode interagir com a educação. Sem preocupação com uma possível hierarquia e com o intuito de fornecer uma visão global deste aspecto, apontamos: - pré-escolar; ensino de 1º e 2º graus; vestibular; universidade abert

---

(105) Conforme Revista VEJA, 13/2/80, p. 52

( \* ) A UFSC imprimiu e distribuiu os textos referidos.

ta, pós graduação; situação do magistério; currículo; tecnologia da e na educação; participação estudantil; educação e mercado de trabalho.

Em termos de Brasil, sua realidade e perspectiva, encontramos inúmeras questões relativas a cada um dos tópicos arrolados, cujos problemas e busca de soluções vêm sendo discutidos quer a nível de Poder Público quanto da comunidade interessada. Tal constatação parece confirmar a formulação de ECHEVARRIA em seu ensaio acerca das "Funções da educação no desenvolvimento":

"Se as sociedades industriais mais amadurecidas apresentam manifestações patentes e cada vez mais reiteradas da tomada de consciência acerca da relação fundamental que existe entre a educação, a economia e a estrutura social, compreende-se por si, e como evidente por si mesma, que essa preocupação atinja maior intensidade e agudez nos países em desenvolvimento, embora isso nestes ocorra, como é natural, com características muito peculiares". (106)

Abordaremos, de forma objetiva, dois tópicos entre os examinados durante a fase de pesquisa do presente trabalho, para, a título de exemplos, tentar comunicar aspectos da realidade nacional e estimular reflexões.

---

(106) ECHEVARRIA, José Medina. "Funções da Educação no Desenvolvimento", in PEREIRA et alii. Desenvolvimento, Trabalho e Educação. Rio, Zahar Ed., 1967, p. 19

No que concerne à situação do magistério no Brasil, o assunto pode ser examinado sob dois ângulos que se interpenetram: remuneração e qualificação.

MONTORO FILHO, em estudo que intitulou "Professor Universitário, o mais baixo salário da década", adverte:

"A Universidade e os centros de pesquisa só poderão cumprir sua função social se contarem com profissionais preparados e competentes e com tempo disponível para o exercício de suas atribuições e para o aperfeiçoamento. Para tanto é indispensável oferecer aos professores e pesquisadores um nível de remuneração, condições de trabalho e possibilidades de carreira que lhes permitam viver do magistério e da pesquisa". (107)

E, em outro artigo, aduziu:

"Não basta a simples transmissão (ou repetição) de conhecimento. É necessário que as Universidades sejam centros de pensamento livres e criativos, para poderem contribuir decisivamente para o desenvolvimento técnico, científico e artístico do País". (108)

Especificamente quanto ao magistério de nível superior, mister se faz noticiar a proposta do Ministério da Educação e Cul

---

(107) in Folha de São Paulo, 18/8/79, p. 3

(108) MONTORO FILHO, André Franco. Universidade ou Fábrica de Bachareis? in Folha de São Paulo, 21/10/79, p. 8

tura traduzida em anteprojeto que "reestrutura a carreira de Magis  
tério superior" (109), colocado ao debate, e que entre outros dis  
positivos introduz a progressão funcional por tempo de serviço ao  
lado daquela por titulação, e que é, a nosso ver, o reconhecimento  
expresso do Estado quanto aos problemas que envolvem tal catego  
ria.

Aviltada está, também, a remuneração dos professores de  
1º e 2º graus, fato que ao lado da sua qualificação, especialmente  
na rede pública, merece atenção.

Cabe aqui, muito especialmente, refletir sobre a lição  
de ILLICH:

"Um bom sistema educacional deve ter três  
propósitos: dar a todos os que queiram a  
prender acesso aos recursos disponíveis  
em qualquer época de sua vida; capacitar a  
todos os que queiram partilhar o que sa  
bem, a encontrar os que queiram aprender  
algo deles, e, finalmente dar oportunada  
de a todos o que queiram tornar público  
um assunto, a que tenham possibilidades  
de que seu desafio seja conhecido. Tal siste  
ma requer a aplicação de garantias constitu  
cionais à educação". (110)

---

(109) Conforme texto distribuído e impresso pela UFSC, já mencionado.

(110) ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Ed. Vozes  
Ltda., 1973, p. 128

HOOK, por sua vez, propõe:

"A função do professor está entre as mais importantes da nossa cultura. Não só transmite conhecimentos e habilitações essenciais, mas, quando toma a sério sua profissão influencia fortemente a formação de hábitos e o desenvolvimento de uma filosofia de vida. Todavia, essa alta missão não é avaliada em seu real valor pela comunidade nem, bastante ironicamente, pelos próprios professores.... . Em períodos áureos a profissão é abandonada por um turbilhão de empregos muito melhor pagos; em tempos de depressão, fica inundada por quantos almejam um recanto de segurança. A falta de estima social opera como um princípio de seleção e alimenta um tipo geralmente notado por sua timidez ... . O primeiro passo no caminho das muito necessárias reformas, na seleção de professores, é a estabilização das condições econômicas da profissão". (111)

Encontramo-nos, diante da constatação de que a melhoria da situação do magistério brasileiro depende basicamente da forma como o Estado exerce sua interação com a educação no aspecto financiamento, aliás, um dos pontos já abordados neste trabalho.

Torna-se necessário, portanto, encontrar uma fórmula ágil e eficaz para possibilitar a recuperação salarial do magistério no Brasil. Talvez o sistema norte-americano (112) possa subsidi

---

(111) HOOK, op. cit. pp. 239 e 240

(112) vide EBENSTEIN, op.cit. pp. 429 e 430

diar reflexões quanto a uma reforma tributária, já sugerida, que permita aos Estados e Municípios participarem com a União na manutenção condigna do magistério, de tal forma que aos professores brasileiros sejam conferidas condições de exercício de sua função com as qualidades necessárias ao agente educador numa sociedade democrática. (113)

Quanto à educação e o mercado de trabalho, tivemos a oportunidade de, durante os dois anos em que exercemos a função de membro da Comissão de Planejamento da Universidade Federal de Santa Catarina, propugnar pela necessidade de que a realimentação do sistema universitário se fizesse basicamente pelo acompanhamento de seus egressos e estudo permanente do mercado de trabalho.

Ao tema a imprensa nacional volta, periodicamente, sua atenção. Um órgão da imprensa gaúcha, em setembro de 1979, dedicou página inteira à matéria. Destacamos do conjunto de reportagens a posição do professor Mário EPSTEIN para quem "o problema do Brasil é a falta de formação de técnicos de nível secundário ....", havendo necessidade de ênfase ao ensino profissionalizante de segundo grau, de modo que "aqueles que desejarem ir para a universidade, que tiverem vocação - por terem vocação e não por ter uma visão elitista - esses poderiam vir para a Universidade". Do texto sob responsabilidade da equipe editorial extraímos a advertência quanto à necessidade de se tornar o sistema de ensino no Brasil

---

(113) vide HOOK, op. cit. pp.241 a 255, com sua proposta de "critérios de um bom professor numa sociedade democrática".



tão diversificado quanto o é o próprio país, "multiplicando a criação de escolas realmente técnicas" evitando-se que o respeito aos dispositivos legais sejam manifestamente formais, com "subterfúgios a que recorrem hoje a maioria das escolas".."pseudoprofissionalizando seus alunos". (114)

LEWIS apresenta um panorama que merece ser considerado:

"Se, ao mesmo tempo, a comunidade não se encontrar em processo de desenvolvimento econômico, e não existindo mercado em expansão para engenheiros, cientistas ou médicos, o país se inundará de graduados ou escolas superiores que aceitarão qualquer emprego que lhes oferecerem; ficaram extremamente insatisfeitos, e serão material de primeira ordem para agitação política, porque não obterão os salários, ou mesmo o status social de que acreditam ser merecedores pela sua educação superior". (115)

Já entre as "Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina", realizado em 1962 sob o patrocínio de diversos organismos internacionais, encontramos propostas como esta:

---

(114) in Correio do Povo, 9/9/79, p. 17

(115) LEWIS, W.Arthur. Prioridades no setor escolar. in PEREIRA, op. cit. p. 126

"Que a formação profissional seja programa da como parte de um plano de educação que esteja em harmonia com uma política nacional de desenvolvimento econômico e social tendente a elevar o nível de vida mediante a utilização ótima de todo o potencial humano do país". (116)

No Brasil, o Poder Público evidenciou-se preocupado com o problema, tendo anunciado, em 1979, pelo menos dois programas. O primeiro, através convênio entre o Ministério de Educação e Cultura e o Projeto Rondon, "para resolver o sério problema de desemprego a nível universitário", e destinado a interiorizar o profissional, buscando levá-lo a empregar-se em áreas deficientes em técnicos universitários, e terá a duração de um ano. O segundo, especial para áreas rurais, com planos de diversificação do regime escolar, flexibilidade de horário e de calendário, levando em conta a precocidade dos jovens na atividade de produção e "a necessidade de ser bem fundamentada à realidade sócio-econômica na zona rural", e visando a "redução do índice de analfabetismo na área rural". (117)

Tais manifestações, por sua feita, podem ser cotejadas, em exercício reflexivo, com outra proposta de constatação de LEWIS:

---

(116) in PEREIRA, op. cit. p. 235

(117) in Folha de São Paulo, 5/6/79, p. 19; e 10/6/79, p. 38

"Os pontos de vista políticos em matéria de prioridades educacionais vem mudando. Há cinquenta anos, a maioria dos políticos nacionalistas agitava a bandeira da alfabetização; afirmava-se que o objetivo supremo da política educacional era colocar todas as crianças na escola. Acentuava-se primordialmente, a educação como serviço de consumo; o ensino iria também produzir dividendos, sob a forma de aumento da produção, mas era principalmente uma questão de orgulho nacional que a comunidade se alfabetizasse fosse qual fosse o efeito sobre a renda nacional. Atualmente as prioridades estão mudando, e a educação-investimento está cobrando importância que nunca teve. Assim, por exemplo, a dotação financeira para serviços de extensão agrícola e para institutos técnicos expande-se rapidamente em muitos países. E a educação de adultos ganha ponto de destaque. Há mesmo teóricos da educação que afirmam ser mais importante educar os pais do que os filhos neste estágio" ..... "A educação de nível universitário é vista primariamente como um instrumento, por aqueles que nela ingressam: é um meio de se obter melhor renda e status social superior". (118)

Parece-nos pertinente também, a lição de MYINT:

"Por uma parte podemos considerar o sistema educacional como desempenhando um papel passivo ao tratar de prover os diferentes tipos de mão de obra especializada que serão requeridas por um modelo e uma velocidade de crescimento econômicos dados. Por outra parte, pode-se atribuir ao sistema educacional um papel ativo, que trata de transformar a velocidade do crescimento econômico. Não devemos menosprezar o primeiro papel do sistema educacional, com nossa preocupação com os aspectos "dinâmico" e de "transformação" da educação". (119)

As informações e idéias que selecionamos pretendem reforçar a constatação de que o Estado Brasileiro necessita, a partir do conhecimento exato do mercado de trabalho no país, colocar à discussão da sociedade brasileira as alternativas de direcionamento do conteúdo e da finalidade da educação. Este ato democrático permitirá que a nação reflita e manifeste suas intenções que devem ser as determinantes da decisão do poder público. O pressuposto deste comportamento é, sem dúvida, a fixação também pela sociedade brasileira do tipo de desenvolvimento social e econômico que deseja.

---

(119) MYINT, HLA. Educação e Desenvolvimento: um balanço teórico. in PEREIRA, op. cit. p. 136

4.5 - No que diz respeito ao ponto interativo Bem Comum: o trecho que parece sintetizar a proposta de conteúdo da política educacional até 1985, contida no documento "Política setorial da educação, cultura e desportos", é o seguinte:

"A educação, considerada na ótica da política social, se compromete a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda e procura ser parceira do esforço da redistribuição dos benefícios do crescimento econômico bem como fomentadora da participação política, para que se obtenham uma sociedade entranhadamente democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja apenas função da posse econômica ou da força de grupos dominantes". (120)

Abstraindo-se de discutir a fundamentação filosófica ou ideológica da diretriz que norteou o Estado Brasileiro especialmente nos últimos 20 anos, desejamos provocar a reflexão quanto à configuração do Bem Comum que este mesmo Estado deve assegurar.

Repensar a educação e encará-la diante de sua relação teleológica com o Bem Comum, parecem-nos atos revitalizadores do processo educacional, que podem e devem ser estimulados pelo Estado Brasileiro, especialmente a partir das intenções manifestas

do Ministro da Educação.

Ao lado disto, o Estado necessita assegurar à sociedade nacional, em sua plenitude, a condição de decidir quanto ao conceito e meios para atingir o Bem Comum, inclusive pela manifestação sobre a capacidade e dimensão da intervenção do Estado no domínio sócio-econômico e cultural, em especial, no educacional.

Como se propõe no presente trabalho, a participação expressa da nação legitima e regula a dimensão intervencionista do Estado. Mesmo porque, como lembra HADFIELD, "o poder político é dado em confiança aos governantes e deve ser usado em beneficio da comunidade" e " ... a democracia se baseia no compromisso". (121)

4.6 - Em resumo, neste capítulo que se constitui uma crônica da relação entre o Estado Brasileiro e a educação, procuramos revelar o mosaico em que se constitui tal interação.

Seus múltiplos aspectos indicam a necessidade da revalorização do papel da educação na consecução do desenvolvimento nacional.

Tentamos evidenciar, outrossim, a realidade da presença do Estado Brasileiro e suas interferências na educação, em

---

(121) HADFIELD, James. Manual de Política, Rio, Zahar Ed., 1967, pp. 15 e 56

muitas das vezes sem a necessária sustentação da manifestação na  
cional.

Em termos de perspectiva, registramos a confiança na re  
visão da composição do mecanismo de interação Estado-educação no  
Brasil.

## VI- CONCLUSÕES

1. Com a presente dissertação procuramos iniciar a discussão do tema "O Estado e a educação" numa dimensão político-jurídica.

A partir desta premissa optamos pela abordagem descritiva e abrangente, razão porque tanto na apreciação histórica do Estado e na da educação quanto na colocação dos pontos de confluência, ressaltam-se a complexidade e amplitude do assunto.

O resultado é um trabalho que, por conter categorias não suficientemente delimitadas - especialmente no campo do Direito - encontra-se aberto e na expectativa de debates.

2. Pretendemos, basicamente, estimular a reflexão quanto às relações do Estado (considerado como instrumento para a consecução do Bem Comum) com a educação (compreendida em sentido global, nos seus aspectos formal e informal).

Neste contexto, ao que nos foi dado perceber durante as pesquisas, a sociedade (concebida como um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais) tem sido excluída. Tal fato adquire especial significado na medida em que a interação conveniente entre o Estado e a educação depende da relação íntima que deve existir entre a sociedade e a educação e do posicionamento que a sociedade conferir ao Estado diante do Bem Comum.

3. A relação entre o Estado e os fatos educacionais ocorre, principalmente, através de quatro pontos de confluência:

a - a educação participa na organização política, pela omissão, servilismo ou presença construtiva.

b - o Estado interage com a educação assumindo pelo menos quatro posições quanto ao financiamento do sistema educacional: mantendo-o integralmente; dividindo os custos com os beneficiados; deixando o financiamento por conta exclusiva dos beneficiados; ou compondo a rede pública e admitindo a iniciativa privada no setor.



c - o Estado participa na determinação do conteúdo e da finalidade do processo educacional, pelo estabelecimento de currículos e até mesmo de programas de disciplinas, intervindo na formação de recursos humanos para o mercado de trabalho.

d - o ponto principal de conexão é aquele que se presta à condição de parâmetro para a intervenção do Estado no domínio educacional: o Bem Comum.

O Bem Comum deve ser estabelecido e realimentado, tanto no conteúdo quanto no instrumental para sua consecução, pela sociedade, democraticamente.

4. À sociedade cabe, enquanto assinala dinamicamente o Bem Comum, fixar o grau de interação entre o Estado e a educação.

Praticamente o mecanismo há de ser sustentado na efetivação de consulta à sociedade, de modo a que esta, periódica e livremente escolha seus representantes no Legislativo e no Executivo através de eleições nas quais os programas partidários sejam referentes básicos ao voto.

Somente a representação popular assim constituída terá condições de, legitimamente, precisar o volume e o conteúdo da intervenção do poder público no processo educacional.

BIBLIOGRAFIAI - LIVROS E ARTIGOS

1. - ABREU, Alcides. Análise Sistêmica de Partidos Políticos.  
Porto Alegre, Ed. Movimento/Udesc, 1977.
2. - ADESG, A Época Contemporânea - O Homem. Fascículo do De  
partamento de Ciclos de Estudos da Adesg.
3. - ALMEIDA, Rômulo. Ensino Particular e Crise da Educação.  
in Folha de São Paulo, 30/7/79.
4. - BONAVIDES, Paulo. Ciência Política. Rio-São Paulo, Foren  
se, 1976.
5. - CALMOM, Pedro. Curso de Teoria Geral do Estado. Rio-São  
Paulo, Freitas Bastos, 1964.
6. - DALLARI, Dalmo de Abreu. O Futuro do Estado. São Paulo,  
1972.
7. - \_\_\_\_\_ . Elementos de Teoria Geral do Es-  
do. São Paulo, Saraiva S/A, 1979.
8. - \_\_\_\_\_ . O Ensino pago. in Folha de São  
Paulo, 20/7/79.

9. - DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo, Cia.Edit. Nacional, 1979.
10. - DUVERGER, Maurice. Institutions Politiques et Droit Constitutionnel. Paris, Presser Universitaires, 1971.
11. - EASTON, David et alii. Modalidades de Análise Política. Rio, Zahar Ed., 1970.
12. - EBENSTEIN, William et alii. American Democracy in World Perspective. New York, Harper e Row, Publishers, 1976.
13. - ELLIOT, Florence. Dicionário de Política. Lisboa, Publ. Dom Quixote, 1972.
14. - FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Curso de Direito Constitucional Brasileiro. Rio, Forense, 1958.
15. - FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. Petrópolis, Vozes, 10a. ed.
16. - FREIDRICH, Carl J. Uma introdução à teoria política. Rio, Zahar, 1970.
17. - GOULART, Clóvis de Souto. Fundamentos Filosóficos das Liberdades Individuais. Florianópolis, 1974.
18. - HADFIELD, James. Manual de Política. Rio, Zahar Ed., 1967.
19. - HAURIOU, André. Droit Constitutionnel et Institutions Politiques. Paris, Ed. Montchrestier, 1968.
20. - HELLER, Herman. Teoria do Estado. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1968.

21. - HIRST, P.H. e PETERS, R.S. A Lógica da Educação. Rio, Zahar Editora, 1972.
22. - HOOK, Sidney. Educação para o Homem Moderno. Uma nova perspectiva. Rio, Zahar, 1965.
23. - HUXLEY, Aldous. Brave New World. New York, Harper e Row Inc., 1969.
24. - ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
25. - JELLINEK, Georg. Teoria General del Estado. Buenos Aires, Editora Albatros, 1954.
26. - LEBRET, L.J. O Drama do Século XX. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1962.
27. - LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo Mc Luhan. Petrópolis, Vozes, 1971.
28. - LISITZKY, Gene. Jefferson. Rio de Janeiro, Pongetti Editora, 1953.
29. - LOPES, Ruy. Nas mãos do Estado. in Folha de São Paulo, 15/7/79.
30. - LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.
31. - MARITAIN, Jaques. O Homem e o Estado. Rio, AGIR, 1959.
32. - MELO, Osvaldo Ferreira de. Tendências do Federalismo no Brasil. Fpolis, Lunardelli, 1a. edição.
33. - \_\_\_\_\_ . Dicionário de Direito Político. Rio, Forense, 1978.

34. - MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, Cia.Ed. Nacional, 1979.
35. - MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. São Paulo, Brasil Editora, 1960. (2 vol.)
36. - MONTORO FILHO, André Franco. Universidade ou fábrica de Bacharéis ? in Folha de São Paulo, 21/10/79.
37. - \_\_\_\_\_ . Professor universitário: o mais baixo salário da década. in Folha de São Paulo, 18/8/79.
38. - MORAES, Gilberto. Escolas sem alunos. in Correio do Povo, 30/6/79.
39. - PEREIRA, Luiz et alii. Desenvolvimento, Trabalho e Educação. Rio, Zahar Ed., 1967.
40. - PIGNATARI, Décio. Informação. Linguagem. Comunicação. São Paulo, Editora Perspectiva, 1969.
41. - RUSSEL, Bertrand. A Autoridade e o Indivíduo, Rio, Zahar, 1977.
42. - SALVADOR, Ângelo Domingos. Cultura e Educação Brasileiras. Petrópolis, Vozes, 1976.
43. - SOUSA, José Pedro Galvão de. O Estado Tecnocrático. São Paulo, Saraiva, 1973.
44. - SWEEZY, Paul M. Capitalismo Moderno. Rio, Ed.Graal, 1977.
45. - THAYER, Lee. Comunicação. Fundamentos e Sistema. São Paulo, Atlas, 1976.
46. - TINOCO, Aldo da Fonseca. Apontamentos pessoais das aulas de Administração Sanitária, São Paulo, USP, 1974.

47. - TOBIAS, José Antonio. História da Educação Brasileira. São Paulo, Editora Juriscredi Ltda, 2a.edição.
48. - TOFFLER, Alvim. Aprendendo para o futuro. Rio, Ed.Artenova, 1977.
49. - TOUCHARD, Jean et allii. História das Idéias Políticas. Lisboa, Publ. Europa-América, 1970.
50. - TOYNBEE, A. A Sociedade do Futuro. Rio, Zahar, 1973.
51. - VERA, Asti. Metologia da pesquisa científica. Porto Alegre, Editora Globo, 1976.
52. - WEBER, Max. O Político e o Cientista. Porto, Editorial Presença Ltda, 1973.
53. - WILLIAMS, Michael. Relações Humanas. São Paulo, Atlas, 1972.
54. - WOLFE, Marshall. Problemas sociales y políticos del planeamiento de la educación en América Latina. in Los Problemas y las Estratégias del Planeamiento de la Educacion. Paris, Unesco, 1965.
55. - Writings of Thomas Jefferson. Virginia, Ford Edition, II.
56. - YUNES, J. e RONCHEZEL, V.S.C. Evolução da mortalidade geral, infantil e proporcional no Brasil. <sup>ir</sup> Rev. Saúde públ. S.Paulo, 8 (supl); 3-48, 1974.

## II - INFORMES E EDITORIAIS DE JORNAIS E PERIÓDICOS

1. - CORREIO DO POVO, edições de: 9/9/79 e 9/2/80.
2. - FOLHA DE SÃO PAULO, edições de: 16/3/79; 31/3/79; 6/4/79;  
10/4/79; 21/4/79; 22/4/79; 5/6/79; 10/6/79; 8/7/79;  
10/7/79; 12/7/79; 15/7/79; 19/7/79; 22/7/79; 17/8/79;  
18/8/79; 19/8/79; 28/9/79; 13/10/79; 12/11/79; 11/1/80;  
e 8/2/80.
3. - FOLHETIM, número 144, 21/10/79.
4. - VEJA (Revista), edição de 19/9/79.
5. - VEJA (Revista), edição de 13/2/80.

## III - TEXTOS LEGAIS

1. - A Nova Constituição do Brasil. Rio, Gráfica Auriverde Ltda,  
1977.
2. - Anteprojeto de Leis. Florianópolis, Imprensa Universitária/  
UFSC, s/d.
3. - LEX (Coletânea). Vol. XXV - Tomo II, 1961.
4. - \_\_\_\_\_ . Vol. XXXV, 1971.
5. - \_\_\_\_\_ . Vol. XXXIX, 1975.