

PERSPECTIVAS PARA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO:  
UMA REFLEXÃO HISTÓRICA<sup>(\*)</sup>

ROSELI FISCHMANN

Faculdade de Educação - USP

O desafio de apresentar uma análise sobre as relações entre a Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição do Brasil visando, tal como aqui se propõe, buscar propostas de mudança e linhas de ação é múltiplo.

Alguns de nossos principais estudiosos de Filosofia, História, Administração e Política da Educação já se dedicaram ao tema, a partir de diferentes prismas, apresentando-nos subsídios valiosos à questão.

Além disso, o clima geral de descontentamento e frustração de expectativas presente nos setores mais críticos da sociedade brasileira, face aos rumos da Constituinte, inspira cautela a todos aqueles que se aventurem propor medidas de caráter legal e institucional, sobretudo para os setores sociais.

Há também a lembrar a situação de miséria em que se encontra grande parcela da população brasileira, o que obriga todo aquele que pretenda fazer propostas na área da educação a trazer à tona questões elementares relativas à saúde, alimentação, habitação, obviamente de forma integrada.

Por outro lado, vínculos mais sutis, porém não de menor importância, como os que se estabelecem entre a ciência que se faz na Universidade e a tecnologia adotada pela empresa capitalista não podem ser esquecidas num momento em que se repensa (ou pelo menos dever-se-ia repensar...) a estrutura interna do sistema escolar por inteiro.

Devido às limitações deste trabalho, bem como para sistematizar a análise histórica que busco empreender aqui, procurarei expor as relações entre Constituição do Brasil e legislação complementar voltada para a escola por meio de uma matriz analítica onde se componham: (a) matriz política referente ao momento brasileiro; (b) ma-

---

(\*) Trabalho apresentado originalmente na abertura do V Congresso Estadual da UDEM (18/05/1988) e publicado no jornal "O Diretor", Ano III, nº 10 (4/5).

trizes estrangeiras referentes ao momento internacional ou a eventuais repercussões diacrônicas de movimentos ou tendências processados anteriormente; (c) matrizes teóricas ligadas ao pensamento educacional em geral ou a correntes específicas.

A primeira Constituição do Brasil, a do Império, outorgada por D. Pedro I em 1824, trouxe em sua letra as promessas de criação de colégios e universidades, assim como de gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, porém não os meios dos quais disporia o Estado para cumpri-las.

Este foi um caso interessante - que posteriormente se mostraria típico destas terras - no qual o modelo estrangeiro recebe uma interpretação "à brasileira" que acaba por desvirtuá-lo. Vejamos: a influência aqui-reconhecida presente na Constituição imperial é do liberalismo francês, tal como o resultante da Revolução de 1789. No entanto, o romantismo de nossa aristocracia conferiu valor especial às palavras, enquanto de fato o peso político das elites fazia-se notar pela criação, antes de mais nada, de cursos jurídicos em agosto de 1827, em Olinda e São Paulo.

De outro lado, "a 15 de outubro do mesmo ano uma lei dispunha sobre escolas de primeiras letras, fixava-lhes o currículo e instituiu-se o ensino primário para o sexo feminino"<sup>(1)</sup>. No entanto, essa lei surgiu fadada a não se cumprir por falta de recursos os mais variados, caricaturando-se, apenas, em iniciativas ligadas ao "Método de Lancaster" de ensino mútuo<sup>(2)</sup>.

A medida legislativa seguinte, o Ato Adicional de 1834, que instituiu a descentralização, representou, novamente, a consagração política dos interesses da elite dominante, pois enquanto o ensino superior ficava a cargo do Poder Central, com verbas suficientes para dar conta da tarefa, a instrução pública ficou a cargo das pobres e endividadas Províncias.

Uma observação é aqui necessária: muitas das críticas feitas à descentralização originam-se nos "fracassos" das tentativas feitas no Brasil, como essa, do Império. No entanto, à parte a antiga questão do coronelismo, a causa principal do fracasso é a falta de recursos para execução de propostas. Voltaremos mais tarde a este ponto.

Com o advento da República a educação conheceu nova valorização. A Constituição de 1891, nascida de um Congresso Constituinte, a partir de uma proposta do Executivo, trazia larga influência do país que até nome nos emprestou: *Estados Unidos do Brasil*. Por outro lado, a vertente militarista e positivista foi mais forte na questão social. E o pensamento de Augusto Comte, interpretado de

forma heterodoxa<sup>(3)</sup>, no jogo político de manutenção do novo regime, fez com que o mais importante em relação à educação estivesse contido na seção referente à Declaração de Direitos, rezando: "será lei o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos." (art. 72 - § 6º). Sequer uma linha era dedicada ao ensino primário. O ensino superior e secundário, por sua vez, poderiam ser criados nos Estados por competência, não privativa, do Congresso Nacional (art. 35 - itens 3º e 4º). Nenhuma palavra sobre gratuidade ali se encontra.

É claro que no contexto gerado por essa pobreza "franciscana", que não se modificou substancialmente nem mesmo com a Emenda Constitucional de setembro de 1926, não houve legislação complementar educacional de peso. A desarticulação do ensino, herdada do Império, continuou e agravou-se com sucessivas reformas de vida breve e, em geral, tumultuada<sup>(4)</sup>.

No entanto, observa-se que a matriz teórica do período correspondente à vigência dessa Constituição foi muito rica. Em nome de uma escola que se desvinculava da Igreja Católica, a quem se subordinara desde os tempos de Colônia, com os jesuítas, o Brasil abriu-se a múltiplas influências, leigas ou de outras confissões religiosas, notadamente de diversas seitas protestantes.

O próprio clima de efervescência política, com os novos ideais sindicalistas trazidos, em parte, pelos imigrantes europeus e de efervescência cultural da época, da qual a Semana de Arte Moderna de 22 é o mais acabado exemplo, repercutiram na educação. Em 1926, Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre o ensino no Brasil, em seus diversos níveis, para o jornal *O Estado de São Paulo*, que acabaria por se transformar no fulcro do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932, um dos nossos mais importantes documentos educacionais. Foi também na década de 20 que criou-se a ABE - Associação Brasileira de Educação; naquela época a escola despertava a atenção e o interesse de profissionais de extração vária.

Observa-se, portanto, que se começava a erigir dois edifícios: um, o que se referia ao Brasil legal, à educação contemplada (mal contemplada, seria melhor dizer ...) nos dispositivos legais; e outro, o que as diversas pessoas interessadas ou vinculadas à educação buscavam construir de forma viva, no calor dos embates e das vivências cotidianas, à luz dos ideais (não do idealismo) que para eles representavam a construção de certo projeto de sociedade.

A década de 30 representou, de certa forma, a ascensão e que da desses ideais, o divórcio explícito entre as lutas dos educadores e o Brasil que se consubstanciava nas leis, ao arrepio dos verdadeiros interesses e necessidades do povo. Vejamos alguns fatos refe-

rentes a essa afirmação.

Como se sabe, durante o chamado Governo Provisório de Getúlio Vargas a movimentação social e política foi intensa. As esperanças que se depositavam, então, na educação como fator no "engrandecimento da Nação", situavam-na dentro do imaginário orgânico, em boa parte elaborado por influência dos muitos médicos presentes no movimento educacional, como "o coração, o músculo a pulsar no coração da Nação".

Se muito do que se dizia então parece pitoresco aos nossos olhos de hoje, isto não invalida as tentativas feitas na direção de dar uma identidade à escola e instituir novas iniciativas, como foi o caso da Faculdade de Filosofia e da própria USP, ou do Departamento de Cultura, ancestral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que o pioneirismo e a lucidez de Mário de Andrade tornaram possível, ainda que à sombra das oligarquias paulistas<sup>(5)</sup>.

O que no plano internacional teria propiciado tal clima? Em boa parte o período compreendido entre as duas grandes guerras mundiais representou a amargura do pós-guerra, a necessidade de reconstrução geral e, ao mesmo tempo, o prenúncio de novas conflagrações. Era preciso construir, reconstruir, mas parecia sempre oportuna a indagação: haverá tempo?

Então, de um lado registrou-se a Constituição de 34, com sua ênfase nos problemas sociais, largamente inspirada na Constituição de Weimar (como tão bem vem trabalhando este aspecto a Profa. Carlota dos Reis Boto da UNESP, no seu mestrado), dedicando um capítulo inteiro à Educação; ali já estavam presentes a questão da vinculação de parcela de receita tributária à educação, da obrigatoriedade da União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, bem como um plano nacional de educação. É lá também que pela primeira vez aparece a formulação "A educação é direito de todos". Além disso, determina que só seria dado reconhecimento às escolas particulares que garantissem "remuneração condigna" a seus professores - porque, é claro, à época os melhores salários encontravam-se na escola pública.

De outro lado, porém, no Título referente à ordem econômica e social constam, entre outras "pérolas":

(art. 138) Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

(alínea b) estimular a educação eugênica;

(alínea g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais".

Isto nos permite estabelecer uma ponte nítida entre a celebrada Constituição de 34 e a desprezada Constituição de 37: a questão do "aprimoramento da raça" via eugenia, nada mais é que o prelúdio da exarcebção nacionalista que, alegando a necessidade de "remédios de caráter radical e permanente" contra a "infiltração comunista", certamente um dos "venenos sociais", acabou por implantar, acatar e, até, glorificar a ditadura e o autoritarismo, personificando em Getúlio Vargas.

Ou seja, a redação da Constituição de 34 representou um avanço no que se refere especificamente à Educação, não conseguindo, porém, escapar à mixórdia ideológica do período pré-Estado Novo.

Assim sendo, ao ser outorgada a Constituição de 1937, implantou-se um conjunto nefasto de princípios legais que determinaria por muito tempo os rumos da educação no Brasil. Ali, considerava-se a escola pública gratuita como exceção e afirmava-se ser "o ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas". Embora coerente com uma Constituição inspirada na autoritária "polaca" - como ficou, aliás, conhecida - e na carta fascista de Mussolini, esse princípio incorporou, de maneira praticamente definitiva, um estigma indesejável a todo ensino técnico. Foi um golpe pesado demais que a ditadura inflingiu ao trabalho manual, nesta sociedade com passado escravocrata e, em conseqüência, a toda a educação que estivesse voltada para o trabalho. Afinal, quem quer ser, ou se reconhecer como, "menos favorecido"?

Como fica evidente, continuava-se a dupla construção: enquanto o edifício da legalidade erigia-se em direção oposta à dos interesses das classes populares, embora (ou justamente?) com dedicatória aos "trabalhadores do Brasil", o edifício da consciência dos educadores assimilava as influências das escolas protestantes e do movimento escolanovista norte-americano, com suas preocupações em relação à vida cotidiana bem como com sua metodologia de ensino, e suas práticas "suaves", voltada para o aluno.

Para tratar da legislação educacional complementar à Constituição nesse período, é preciso fazer referência particular a dois nomes. Primeiramente a Francisco Campos, uma rara vocação genuinamente autoritária. Após todos os percalços de desorganização da Primeira República, foi ele que conseguiu imprimir certa face à escola, nos seus diversos níveis, bem como criar e manter o Ministério de Educação e Saúde, nos idos de 1931. Essas propostas de Francisco Campos mantiveram-se mesmo com o golpe de 1937; não há nada de espantoso nesse fato, quando se sabe que foi do próprio Chico Campos a redação da carta outorgada por Getúlio.

Ora, é claro que os princípios educacionais que esposava em 31 eram os mesmos de 37 - temos, pois, aqui, o único caso, no Brasil, em que a legislação educacional antecipou-se à lei maior. (Numa projeção no tempo é bom lembrar que foi ele também o redator do Ato Institucional nº 1 que deu à Nação a justificativa e consumou a implantação no poder do Movimento de 31 de março de 1964.)

O segundo personagem histórico a ser lembrado é Gustavo Capanema, porque foi dele a reforma de ensino que, implantada em 1942, vigorou até 1961. Aqui, ao contrário do caso anterior, a legislação do Estado Novo sobreviveu a ele, por obra de seu autor e das injunções políticas que impediram que fossem alcançados os objetivos buscados por aqueles que defendiam a escola pública. Este fato é particularmente importante para nós educadores. Vejamos:

Capanema tinha grande afinidade política com Francisco Campos. Sua reforma apenas "aperfeiçoou", por assim dizer, o sistema de ensino em vigor desde 1931. No entanto, implantada já ao final do Estado Novo, poder-se-ia esperar que, com ele, se extinguisse, o que não ocorreu. Indagamos, então, o que representou para a Educação a Constituição de 1946, tão falada como "a mais liberal que o Brasil já teve".

Convocada no pós-guerra, na esteira da vitória dos Aliados, quando a atenção mundial era despertada para a Declaração dos Direitos do Homem, a Assembléia Constituinte de 1946 realizou-se em meio a intenso clima de lutas ideológicas (tema que está sendo explorado em seu mestrado pelo Prof. Romualdo Portella, da USP). "Autonomistas" versus "centralizadores", "liberais" versus "comunistas" - não faltaram rótulos que acirrassem ainda mais os conflitos.

Os temas especificamente educacionais da Constituição de 1946 foram um renascer dos ideais de 1934, de forma modernizada. Contudo, que significado tiveram, se a legislação complementar - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de dezembro de 1961 - levou 15 anos para ser promulgada?

O primeiro ante-projeto<sup>(6)</sup>, de Clemente Mariani, tendo como relator Almeida Jr., foi apresentado ao Congresso em 1948 e, por questões políticas, engavetado. Trazido novamente à tona por Carlos Lacerda, recebeu dois substitutivos contraditórios entre si. No primeiro da Comissão de Educação e Cultura (58) eram enfatizados os princípios voltados para a escola pública; já o segundo, de Lacerda, atendia aos reclamos de seu eleitorado udenista, composto fundamentalmente por setores intelectualizados da burguesia e a ala mais conservadora da Igreja. A que diziam respeito esses reclamos? Alegavam alguns que seria estatizante o anteprojeto de Clemente Mariani que es

tendia a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, institua a "escola única" em substituição à escola secundária e profissional, buscava unidade e não uniformidade dos currículos bem como buscava "prevenir por meios idôneos os abusos, a displicência e a comercialização do ensino". A questão "Por que a interferência do Estado na educação nacional?" que abria o relatório de Almeida Jr..

Os estabelecimentos particulares de ensino, em seu 3º Congresso em 1948 consideravam "antinatural, anticientífico e contraproducente o monopólio do Estado" e "direito inalienável e dever de família" a educação. As discretas medidas sobre o ensino particular que o ante-projeto apresentara eram considerados não só insuficientes como sendo quase opostas ao que pretendiam.

Na esteira dessa discussão, as questões referentes ao financiamento do ensino e à composição dos Conselhos (Nacional e Regional, como eram chamados) de Educação ocuparam lugar central.

Retomadas as discussões em plenário, os representantes das escolas particulares, mobilizados desde 1956, centraram fogo estrategicamente, na questão da "liberdade de ensino". Numa interpretação viesada destacavam que "à família cabe o direito de escolher o ensino" e não ao Estado determiná-lo. No mesmo balaio, cabiam argumentos pró-família e pró-religião, com isso movimentando não só católicos, como outras confissões religiosas.

Outros substitutivos foram apresentados à Câmara, onde se destacava a força da Campanha em Defesa da Escola Pública, que reunira os mais diferentes segmentos da sociedade e, de forma notória, os intelectuais.

Contudo, o argumento em prol da "liberdade" e da "família" era especialmente bem vindo em um momento que, no plano internacional, vivia-se o clima da "guerra fria" entre EUA e URSS. Como poderia o Brasil permitir que "à moda comunista", "seus filhos fossem arrancados do seio da família pelo Estado"?

Nesse ambiente, completado por uma situação interna altamente conturbada em relação à votação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pesou a articulação política, pesou a força da Igreja (também no plano internacional) e sob a aparência inofensiva do parágrafo único do art. 20 - "À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos" - passou a filosofia básica da LDB de proteger a iniciativa privada, com todas as repercussões daí decorrentes (financiamento, composição dos conselhos de educação, etc.).

Tínhamos finalmente, então, em dezembro de 1961 a primeira LDB do Brasil, tratando de todos os níveis e ramos do ensino. De uma Constituição democrática, derivava uma lei voltada para os interes-

ses privados no ensino e que levou 15 anos para ser promulgada.

Como já foi dito, até aí, em plena vigência da Constituição de 46, continuava em vigor a Reforma Capanema do ensino, de 42, que fôra levemente maquilada.

- E a LDB quanto tempo vigorou?

Novamente este trôpego país em 1964 recebia mais um golpe, que nos impôs uma Constituição supostamente promulgada pelo "Congresso Constituinte" em 1967. Essa Constituição surgira da necessidade de transformar num todo a colcha de retalhos mal costurados em que se transformara a Constituição de 46 com a sucessão de Atos Institucionais.

A alegação (agora já costumeira) contra o "perigo comunista" e a "dissolução das instituições" sensibilizara a burguesia e a amplos setores da classe média. A política externa dos Estados Unidos à época, expressamente imperialista, dera apoio e resguardo àqueles militares de vocação golpista. Essas mesmas forças reuniram-se novamente em 1968, para que fosse aprovada, a toque de caixa, a Lei 5540/68, da Reforma Universitária.

Sete anos de LDB 4024/61 não haviam sido suficientes para implantar um ciclo completo e, mais uma vez, a reforma começou pelo telhado.

O mesmo processo - sem participação, restrito aos grupos com "afinidades" em relação ao regime autoritário e de exceção - levou à promulgação da Lei 5692 de agosto de 1971. A "pequena diferença" em relação a LDB 4024/61 era a vigência do AI-5, e de uma "Emenda Constitucional" - a de nº 1/69 que era maior e mais abrangente que a Constituição emendada...

Os interesses da economia, ou melhor, do empresariado, o governo buscando, na metáfora antropológica de Passarinho preparar "os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública", as vozes silenciadas pelos instrumentos de exceção - tudo isso garantiu uma "promulgação" e "implantação" da Lei nº 5692/71 (bem como da Reforma Universitária) "tranqüila", uma vez que, assim como dizia Médici, vivíamos numa "ilha de tranqüilidade" ...

A própria implantação do 1º grau, com 8 anos de duração, como fica aqui claro, era luta antiga dos educadores. A UNESCO exigia, o mundo exigia do movimento autodenominado "revolucionário" provas de suas intenções. A ditadura não foi "generosa" - apenas cumpriu o inevitável.

Aqui, como se vê, o duplo edifício que se tentara em vão transformar em um só, forte e sólido na década de 50, com a Campanha em Defesa do Ensino Público, foi mais que nunca separado e dividido. O

lado dos educadores sofreu suas baixas, mas pouco a pouco se reconstruiu.

A lei 7044 de 1982 é uma tentativa do edifício legal conformar-se às críticas dos estudiosos da questão educacional bem como da queles que viveram a Lei 5692/71 na prática. Com ele, algo melhorou para o 2º grau? Parece-nos que sua crise de identidade continuou, ou melhor, até se acentuou nos últimos anos.

Hoje, quando assistimos o espetáculo da Constituinte que não é Assembléia, dos "lobbys" declarados e muitas vezes truculentos, como o da reforma agrária que faz o texto constitucional ficar aquém do Estatuto da Terra; indagamo-nos o que será da Educação.

Se as soluções que se esboçam nesse primeiro turno apresentam alguns avanços, embora não representem nem todas as vitórias que gostaríamos de alcançar, deixam também em aberto inúmeras questões que serão objeto da futura lei de diretrizes e bases.

Observemos o seguinte trecho de Florestan Fernandes:

"A democracia está em plena elaboração na sociedade brasileira; O Estado Democrático é algo que construiremos nos próximos anos, se soubermos merecê-lo e realizá-lo. No entanto, a força muta existe e inspira o comportamento político dos homens. Isso explica porque certas coisas podem acontecer e porque o Estado Brasileiro não tem forças para se defender dos que se servem da ideologia democrática (ou do "idealismo da Constituição") para a tacar a democracia em seus alicerces e para conduzir o governo para os modelos antidemocráticos fornecidos pelo corporativismo. O certo é que isso está acontecendo. Grupos dotados de enorme poder e influência estão usando esse poder e essa influência destrutivamente. Primeiro para tirar proveito imediato: em ascensões política e administrativa, em benefícios indevidos, em autonomias injustificáveis ou mesmo em dinheiro; depois e através dessas mesmas medidas: para desmoralizar o princípio democrático de governo e para manter ou aumentar as velhas contradições brasileiras de um Estado Democrático na forma, como carapaça de um Estado Autoritário de fato. Em suma, essas forças estão agindo, deliberada e organizadamente, contra as tendências ao desenvolvimento, ao fortalecimento e ao aperfeiçoamento das instituições democráticas. E estão favorecendo, deliberada e organizada mente, a recuperação dos anacrônicos modelos estamentais de concepção do mundo e dos antigos padrões de dominação patrimonialista, tentando restabelecer privilégios e legitimar direitos desiguais, com base na situação econômica, social ou política de cer

tos círculos sociais ou com fundamento em tradições que não são compatíveis com a Democracia." (7)

O mais espantoso é que esse comentário foi feito em janeiro de 1960. Vinte e oito anos, portanto, não bastaram para que esse quadro se modificasse. Qual pode ser nossa atitude frente a essa situação? Sem dúvida o desânimo imobilizador poderá servir a alguns interesses, jamais porém aos da escola pública.

Aproveitar o momento de discussão da lei de diretrizes e bases significa fazê-lo desde já. Apenas uma ampla mobilização da sociedade civil poderá garantir um bom resultado - isto é, bom, do ponto de vista dos educadores comprometidos com escola pública e a qualidade do ensino.

Tal mobilização há de ser liderada por educadores, envolvidos sindicatos, entidades significativas da sociedade civil (OAB, SBPC, etc.). Nesse sentido, as entidades de classe do magistério têm um papel fundamental. UDEMO, APASE, APEOESP podem e devem ser as primeiras a pedir (e cobrar!) um envolvimento direto de todos os que vêm na escola pública uma oportunidade de caminho, entre outros, para a mudança em direção a uma sociedade livre, justa e igualitária.

Seguindo a linha de análise aqui adotada, pode-se dizer que o momento é adequado a propostas de mudança. O clima internacional de tolerância e busca de acordo, até na questão do desarmamento, detonado pela "perestroika" de Gorbatchev, é nitidamente diferente do clima de guerra fria dos anos 50, que precederam a aprovação da LDB nº 4024/61, quando "comunista" era palavra empregada a torto e a direito apenas para calar as consciências mais críticas. Isto é claro, para não falar do horror presente ao final da década de 60 e princípios da década de 70, com a repressão direta à liberdade de pensamento e expressão, o que garantia a aprovação das leis educacionais num piscar de olhos.

No âmbito interno, a indefinição do momento político podemos fazer temer e sonhar. Nada melhor será para afastar os temores que ações decisivas em direção aos sonhos. Contudo, sabemos nós para onde queremos ir?

O próprio quadro de influências teóricas apresenta-as difusas, dispersas, confiantes. Se isto representa indefinição, não deixa de ter também embutido um pluralismo que pode ser fértil.

Em resumo, não há esquemas rígidos prévios. Há, sim, "a carga do passado" infinita (Borges) que tanto marca a história do Estado no Brasil. Contudo, a educação é criança neste velho país pobre

- sua organização, como já foi dito, pelo menos daquela que vigora, é recente, beira os sessenta anos. Urge, sim, definições claras como fruto de uma ampla discussão.

Vejamos agora alguns aspectos pontuais:

O atual "ensino de 1ª e 2ª graus" precisa de novo nome, que acompanha nova identidade. Até hoje a população fala em "primário", "ginásio", "colegial"; não seria essa uma forma de resistência à escola que está aí, legado da ditadura? O que podemos oferecer em seu lugar?

Sem dúvida a maior urgência na futura LDB será impor uma organização onde "se comece do começo", ou seja, que estruture de facto o ensino a partir das bases. Será necessário definir um ensino fundamental de oito anos, com características próprias, adequado à vida e à faixa etária de seus alunos, inserido nas exigências e ofertas do conhecimento universal.

O ensino médio, por sua vez, deverá aproveitar a fase de vida privilegiada com que lida, quando o adolescente e o jovem se abrem para o mundo, e têm a força do inconformismo. Definir, então a relação desse ensino com o trabalho é tarefa básica. Essa definição, porém, é mais que profissionalização, sem passar necessariamente por ela. É desvendar aqueles vínculos sutis entre ciência e tecnologia, entre processo de trabalho e educação e situar tudo isso em nossa história. É valorizar a cultura e a possibilidade de fruir os mais diversos bens culturais, para o que a escola pode ser um espaço privilegiado.

É claro que essa estruturação a partir das bases traz a exigência de uma redefinição de própria Universidade, seja pelo conhecimento que ali se produz, seja pela maneira como se trata a formação de professores. Há que se exigir da Universidade a produção específica de conhecimento, com objetivos pedagógicos. Hoje alguns de nós já trabalham na universidade nesse sentido, mas precisamos de "reforços", em termos de recursos de todos os tipos e de valorização do nosso espaço de trabalho, o qual se encontra no centro do campo da batalha pela melhoria da qualidade do ensino.

No âmbito da Gestão democrática do sistema de ensino, os Conselhos - Federal e Estaduais de Educação precisam sofrer uma reformulação urgente. Minha proposta é que sejam representativos da sociedade civil e dos diversos profissionais que atuam na escola, com seus membros escolhidos por eleição e não mais por indicação do poder executivo.

A própria questão da extensão do ensino de 1ª e 2ª graus a toda a população exigirá a proposição de medidas que visem a proble

mática do professor leigo. Sempre incluído nas disposições "transi-  
tórias", sua situação, em muitas regiões, deixa de ser exceção para  
se transformar em regra. Se aqui em São Paulo a situação não é par-  
ticularmente aflitiva, precisamos pensar, então, na cooperação inter-  
nacional.

É claro que não há, aqui, a pretensão de esgotar temática  
tão vasta e complexa quanto a das relações entre Constituição e LDB.  
Esperamos, contudo, que esta modesta contribuição lance alguns pon-  
tos para reflexão quanto ao papel histórico que nós todos podemos de-  
sempear neste momento. Conscientes, sim, das limitações que o pas-  
sado nos impõe, porém com os olhos fitos no futuro que podemos des-  
de já construir.

#### NOTAS

- (1) Mariotto Haidar, Maria de Lourdes - "A instrução popular no Bra-  
sil, antes da República" in Brejón, Moyses - Estrutura e Funciona-  
mento do Ensino de 1º e 2º graus, São Paulo, Pioneira, várias e-  
dições.
- (2) O Método de Lancaster de ensino mútuo dizia respeito à organiza-  
ção de classes de cem alunos em "decúrias", com um "decurião".  
Este era quem recebia diretamente do professor os ensinamentos  
e os repassava em seu grupo. Ver a esse respeito Azevedo, Fer-  
nando de - A Cultura Brasileira, São Paulo, Melhoramentos, vá-  
rias edições.
- (3) Ver a esse respeito Romano, Roberto - "Pressupostos autoritá-  
rios da Constituição e da Educação no Brasil" in Educação e So-  
ciedade, ano VII, nº 24, agosto de 1986, pp. 5-17.
- (4) A este respeito, há diversos trabalhos de Heládio Antunha. É in-  
dispensável a leitura de Romanelli, Otávia O. - História da Edu-  
cação no Brasil (1930-1975), Petrópolis, Vozes, várias edições.
- (5) Trato desse tema em minha dissertação de mestrado, de 1982,  
Fischmann, R. - Estrutura Administrativa da Secretaria Municipa-  
l de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (Um es-  
tudo de fatores condicionantes), publicada também em Estudos e  
Documentos nº 29, São Paulo, FEUSP, 1988.
- (6) Para essa discussão é indispensável a leitura de Villalobos, J.  
E.R. - Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade, São  
Paulo, Pioneira, 1969. Ver também: Saviani, Dermeval - Educação  
Brasileira: Estrutura e Sistema, São Paulo, Saraiva, várias edi-

ções; Suano, Helenir - "A educação nas Constituições do Brasil" in Fischmann, Roseli - Escola Brasileira: temas e estudos, São Paulo, Atlas, 1987.

- (7) Fernandes, Florestan - "Em defesa da escola pública" in Barros, R.S.M. - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, São Paulo, Pioneira, 1960, pp. 104-118.

Além destas indicações, trabalhos de Luiz Antonio Cunha e Bárbara Freitag são contribuições indispensáveis àqueles que quiserem aprofundar suas reflexões.