

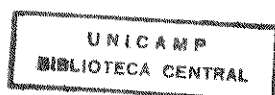
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE DO CREDENCIALISMO

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO,
na área de Filosofia e História da Educação, à
Comissão Julgadora da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas, sob
orientação do Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zu-
ben.†

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

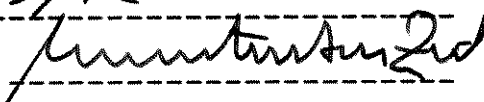
1992



CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE
DO CREDENCIALISMO

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Luís Alfredo Chinali e aprovada
pela Comissão Julgadora em -----
23/03/92-----

Data: 23/3/92

Assinatura: 

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração de Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben.

COMISSÃO JULGADORA

ASSINATURA

NOME

Luiz Antonio Zil

ASSINATURA

NOME

Paulo Sérgio

ASSINATURA

NOME

Hamilton

RESUMO

O trabalho parte da discussão das razões pelas quais o sistema educacional reluta em incorporar inovações teóricas e metodológicas elaboradas pela pesquisa educacional, em seu cotidiano. Identifica como causa dessa recusa a educação centrada no diploma e a consequente acomodação do professor, como principal agente na atual estrutura da educação, na situação em que seu relacionamento com os alunos é mediado pelo seu poder de atribuir nota, condicionando assim o futuro escolar e/ou profissional dos mesmos. Identifica também como processo auxiliar dessa relação de dominação o instituto da frequência obrigatória. No presente contexto da educação brasileira, o trabalho identifica como principais discussões pertinentes ao tema as propostas de "exame de ordem", contidas (a) na movimentação levada a efeito pelos Conselhos Profissionais e (b) em medidas em gestação na área oficial, seja no Legislativo, seja no Executivo. Localiza na literatura educacional referências que indicam ter sido o tema levantado em discussões anteriores, com destaque para o depoimento de Anísio Teixeira, em 1952, no Congresso Nacional, durante a tramitação da LDB, ao contrário do que seria possível deduzir da relativa ausência do tema na pauta de discussões dos teóricos e profissionais da educação.

ÍNDICE

Página

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I - A TEMÁTICA PERTINENTE À QUESTÃO DO CREDENCIALISMO NA LITERATURA E NO PENSAMENTO EDUCACIONAL EM GERAL.....	11
--	----

1. O CREDENCIALISMO COMO ELEMENTO CENTRAL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	17
2. COMO SE APRESENTA A ESCOLA CREDENCIALISTA.....	49
3. A ESCOLA E O PATRIMÔNIO CULTURAL.....	64

CAPÍTULO II - AS TESES CONTRÁRIAS AO EXAME PÓS- ESCOLAR.....	72
---	----

1. A ESCOLA TEM ANTI-CORPOS À SUA DETERIORAÇÃO?.....	75
2. O "EXAME DE ORDEM" PODE SER A PIOR ALTERNATIVA?.....	79
3. A SOLUÇÃO VIRIA PELO MERCADO?.....	88
4. JÁ EXISTEM MECANISMOS DE FISCALIZAÇÃO ADEQUADOS?.....	93
5. O "EXAME DE ORDEM" É UMA INJUSTIÇA PARA COM OS ESTUDANTES?.....	102

CAPÍTULO III - POSIÇÕES CONVERGENTES COM A DENÚNCIA

DO CREDENCIALISMO.....	105
1. ELEMENTOS PARA UMA AGENDA SOBRE O CREDENCIALISMO.....	108
1.1. A QUESTÃO DO CREDENCIALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA..	108
1.2. "CREDENCIALISMO, CORPORATIVISMO E UNIVER- SIDADE".....	111
1.3. O "PROJETO DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL" E O ENSINO SUPERIOR.....	118
1.4. AVALIAÇÃO CONTÍNUA DAS ESCOLAS.....	121
2. AS TESES DA DESESCOLARIZAÇÃO.....	124
3. OUTRAS ABORDAGENS NA QUESTÃO DO CREDENCIALISMO.....	155
3.1. LIMITAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DA ABERTURA DE NOVAS VAGAS.....	155
3.2. A REGENERAÇÃO PELO MERCADO?.....	158
3.3. INVESTIR MAIS NA EDUCAÇÃO?.....	162

CAPÍTULO IV - AS PROPOSTAS DE EXAME PÓS-ESCOLAR,

HOJE, NO BRASIL.....	166
1. OS CONSELHOS PROFISSIONAIS E O CREDENCIALISMO.....	169
2. O SUBSTITUTIVO HAGE.....	184
CONCLUSÕES.....	189
BIBLIOGRAFIA.....	198

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa de que resulta esta dissertação tem por objetivo contribuir para a resposta a duas perguntas:

1) A escola tem conseguido atender à tarefa de transmitir (e, no caso da Universidade, criar) cultura, compreendidos aí conhecimentos, técnicas, concepções teóricas, representações e valores que articulam o funcionamento da sociedade?

2) O sistema de diplomas escolares tem atendido ao requisito de funcionar como crivo para determinação de se os egressos das escolas estão aptos a ocupar certas posições nos mundos acadêmico e profissional, em consonância com a maneira como tal sistema é justificado perante a sociedade?

Como se verá adiante, nossa posição pessoal é no sentido de que, com alarmante frequência as respostas a estas duas perguntas devem ser negativas.

Estas perguntas, no caso concreto da atualidade

brasileira têm gerado um questionamento sobre a validade de se considerar o diploma escolar como requisito necessário e suficiente para o exercício profissional e/ou para o progresso acadêmico. Seja advogando a eliminação deste requisito ou o condicionamento da sua eficácia a uma verificação pós-escolar da efetividade da aprendizagem, têm surgido teses que se propõem alterar o pacto social configurado no diploma.

Necessariamente tais teses ocupam um lugar significativo em nossa discussão, embora entendamos que a questão do credencialismo aí não se esgota.

Quando propusemos este projeto de pesquisa, em 1988, não se havia ainda desencadeado a presente discussão sobre "exames de ordem" e "exames de qualificação profissional". Entretanto já à época em que nos apresentamos à banca de qualificação, o debate dos Conselhos Profissionais em torno do exame de ordem, um projeto do Senador Fernando Henrique Cardoso, no mesmo sentido e algumas iniciativas do MEC, também aí convergentes, tinham colocado tal temática no noticiário jornalístico, com destaque significativo. Aparecera também a dissertação de mestrado de GERALDO MOISÉS MARTINS, "Credencialismo, Corporativismo e Universidade". Mais recentemente veio somar-se a este debate a proposta do MEC, no âmbito do chamado "Projeto de Reconstrução Nacional", do Governo Collor.

Neste passo, entretanto, cabe destacar que, já em 1952, ANÍSIO TEIXEIRA, em depoimento no Congresso Nacional, durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, versão de 1961, realizava diagnóstico em que denunciava a artificialidade do processo educacional, que se limitava a diplomar sem uma correspondente formação dos estudantes e propunha um exame de estado, para corrigir tal situação. Não deixa de ser curioso que opinião assim polêmica, expressa por quem sem dúvida nenhuma é a maior expressão do pensamento educacional brasileiro, em foro assim importante e em momento do maior significado histórico para a educação nacional, tenha ficado esquecida. E nem se diga que o depoimento seria relativamente inacessível às gerações posteriores de pesquisadores da educação, pois o volume do qual o extraímos encontra-se em todas as bibliotecas de Faculdades de Educação que conhecemos, editado pelo Ministério da Educação. Em todas elas encontramos não menos que dez exemplares.

Não recuariamos em levantar a suspeita de que tal fato possa se dever a uma espécie de "conspiração do silêncio", a partir do peso dos interesses que tal sugestão viria a ferir.

Esta dissertação tem o propósito de analisar e compreender o fenômeno do credencialismo, partindo do pressu-

posto de que o mesmo, não se limitando ao Brasil, marca profundamente nosso sistema educacional. Acreditamos que ficará claro no seu desenrolar a extensão dos indicadores presentes na literatura e mesmo no dia a dia de nossa sociedade, a respeito do problema. Tomamos claramente a posição de afirmar que os educadores não podem se eximir de responsabilidades neste quadro, até porque o credencialismo constituiu-se em espinha dorsal de uma certa concepção de magistério, fundada mais na autoridade burocrático-institucional do que na liderança intelectual.

Entendemos que a instituição escolar, tal como se apresenta hoje no Brasil, tem o núcleo de sua vigência definida pela função de fornecer credenciais formais (diplomas) que habilitem seu usuário à continuidade de estudos em outro nível ou ao exercício de profissões regulamentadas. Por sua vez, a "nota", como índice de alegado aproveitamento escolar, constitui-se no requisito para a diplomação.

A partir deste quadro instaura-se uma situação na qual o poder do professor, de determinar o futuro acadêmico e/ou profissional do aluno estabelece um potencial de coerção incompatível com o diálogo entre o estudante e a cultura com relação à qual, pressupostamente, a escola deve capacitá-lo como agente do processo de desenvolvimento. Deve-se entender

que a função de credenciamento, com relação à qual a escola usualmente exerce uma delegação da sociedade, não se confunde, necessariamente, com a distorção credencialista.

A função de credenciamento, numa sociedade em que determinados papéis são condicionados a um pré-requisito de formação técnica, terá que existir e a sua atribuição à instituição escolar é uma das soluções que podem ser pensadas. Entretanto a disfunção de predominar o formalismo dos registros vazios de conteúdo pode se estabelecer e efetivamente se estabelece quando estruturas burocratizadas ganham autonomia e passam a defender privilégios corporativos acima de um projeto de desenvolvimento cultural e mesmo contra ele.

Observada a escola sob este prisma, é óbvio que a proposta de um exame pós-escolar que se coloque como condição para o exercício profissional atinge toda a estrutura da instituição, obrigando a uma revisão de seu papel, e mais importante, do status dos profissionais que nela atuam.

Os defensores da realização de um exame deste tipo, de maneira mais ou menos explícita, propõem uma discussão que incide sobre a questão da qualidade da educação. Entendemos que esta qualidade deve ser situada em dois níveis: de um lado no sentido de saber-se se a passagem pelo sistema educa-

cional capacita as pessoas a uma "leitura" da natureza e desenvolve nelas a capacidade de propor e posicionar-se a respeito de propostas de intervenção do homem no ambiente; por outra parte cabe levantar, na pauta do questionamento da qualidade da educação a forma como esta atua no sentido de tornar o indivíduo apto a perceber e responsabilizar-se pelas relações sociais, inclusive pela relação entre elas e o objetivo anterior, de controle da natureza.

De imediato releva notar que a qualidade assim definida não diz respeito a uma divisão de papéis sociais, uma vez que qualquer que seja a posição que o indivíduo ocupe, do ponto de vista econômico, tanto como do social, situa-se como agente efetivo no plano daquelas relações. Não cabe portanto uma polarização quantidade-qualidade. Ambos os termos desta dicotomia hão que ser garantidos.

Por outro lado é essencial que se tenha em conta que a mudança do agente da ação credenciadora não garante por si que a mesma fuja da artificialidade que se lhe denuncia no presente. Se por um lado se pode argumentar que se formou na escola uma cultura institucional que obstaculizaria a superação da reação fisiológica em que se configura o credencialismo, não é possível ignorar que, sob este aspecto, a instituição reproduz internamente aspectos centrais da nossa socieda-

de, estando presentes fora dela, em todos os segmentos da organização social, os elementos que levaram à sua corrupção. Assim, para os que defendem o exame pós-escolar, necessário se torna explicitar tanto a natureza das atividades de avaliação que entendem necessárias, de forma a que se possa julgar a possível eficiência delas ao desiderato que se propõem, como os mecanismos de controle social mais geral que possam minimizar os riscos de também aí se produzir uma farsa, em prejuízo do conjunto da sociedade.

Do lado da escola, onde já se nota uma mobilização contrária à realização dos exames, consideramos que tal reação, em sendo natural, não pode estar desacompanhada de uma discussão consistente, que, ou bem negue fundamentadamente o diagnóstico de crise da educação, em que se baseiam os proponentes do exame, ou bem apresente a proposta pela qual a própria instituição pretenderia superar os problemas, se a primeira hipótese não se configurar.

No contexto desta discussão tem, necessariamente, que ocupar lugar privilegiado o "Exame da Ordem", que a Ordem dos Advogados do Brasil vem realizando desde algumas décadas. Tal exame consiste num programa de verificação da qualificação para o exercício da advocacia a que são submetidos os formados pelas Faculdades de Direito que pretendam obter sua inscri-

ção nos quadros da OAB, indispensável para aquele mesmo exercício.

Este destaque no exame da temática do credencialismo deve-se ao fato de ser a OAB a entidade pioneira, no Brasil, na realização deste tipo de verificação pós-escolar da qualificação.

Impõe-se também considerar que a questão do credencialismo, sendo uma das formas pelas quais se refletem na escola certas características de nossa sociedade, não pode ser considerada em separado deste contexto mais geral.

Assim, a ausência de uma ação fiscalizadora da sociedade sobre o Estado e as instituições em geral, que se constitui no cerne do credencialismo é tanto mais grave e determinante (inclusive sobre o próprio credencialismo) quando se reflete nas instâncias políticas e econômicas mais abrangentes. O fato de concentrarmos nossa atenção sobre a escola não significa que ignoremos este fato. Significa tão somente que assumimos a postura de desenvolver no setor específico em que estamos inseridos de maneira mais direta, as lutas que ali podem somar-se às tarefas de reformulação social mais ampla.

Quanto à escola cabe ainda considerar que, embora

acreditemos ser a proposta do "exame de ordem" uma reação válida de setores da sociedade com relação à deterioração da função de credenciamento exercida a partir da instituição educacional, não nos parece que a questão básica para os educadores deva ser se tal exame pode ou não superar os males do credencialismo. Isto compete à sociedade, no seu conjunto, enquanto responsável final pelos mecanismos de regulação social.

À escola, no nosso entender, o que interessa mais diretamente é superar a situação atual, em que o professor acomodado no poder que a nota (e em última instância o diploma) lhe confere, não se preocupa em atuar como uma liderança intelectual. Só se não conhecermos nada do ser humano imaginaremos que investido de um tal poder, venha ele a impor-se as tarefas de estudos, reflexão e interação sócio-cultural razoavelmente pesadas que a melhor concepção de sua função deveria exigir. É mais fácil "enquadrar" a classe através da nota, garantida a platéia cativa pela obrigatoriedade de freqüência.

Em suma, como voltaremos a insistir, cumpre livrar a escola da nota e do diploma, para que ela possa voltar a ser uma agência cultural.

Desenvolveremos a discussão do tema da seguinte

forma:

1) No Capítulo I apresentaremos os elementos que situam o credencialismo como temática da discussão educacional ou, pelo menos, como elemento subjacente à mesma.

2) Nos dois capítulos seguintes analisaremos os posicionamentos suscitados entre os pensadores educacionais e educadores pelos problemas relativos ao credencialismo, seja negando (Capítulo II) ou afirmando (Capítulo III) a existência do fenômeno.

3) No Capítulo IV desenvolveremos a análise das propostas mais relevantes, hoje, no Brasil, quanto à questão do credencialismo, a saber:

3.1) a proposta dos Conselhos Profissionais, de um exame pós-escolar para a verificação da qualificação profissional, que se estenda a outras carreiras, além da advocacia e

3.2) a emergência do tema do credencialismo no debate da LDB, através do substitutivo do Deputado JORGE HAGE.

CAPÍTULO I

A TEMÁTICA PERTINENTE À QUESTÃO DO CREDENCIALISMO NA LITERATURA E NO PENSAMENTO EDUCACIONAL EM GERAL

O credencialismo constitui uma perversão de uma função social normal, a de credenciamento. Consiste tal função no mecanismo pelo qual a sociedade define os requisitos para o exercício de atividades que pela sua relevância exigem formação técnico-científica específica.

A perversão ocorre quando as instituições encarregadas de verificar tais requisitos deixam de fazê-lo, substituindo-se tal verificação por formalismos vazios. Disso resulta que os diplomas não mais correspondem a uma efetiva qualificação profissional ou acadêmica de seus portadores.

No caso da escola a questão se torna mais grave, na medida em que ela está encarregada também da transmissão de informações, do treino de habilidades e da ambientação na vivência de valores, essenciais todos estes elementos à configuração da competência.

Pior ainda no caso das universidades: elas têm também a seu cargo a própria ampliação do patrimônio técnico, científico e cultural, e, portanto, a ampliação da competência.

Portanto, no caso da escola (e mais especificamente da Universidade), o formalismo credencialista passa a frustrar não apenas a alocação dos homens de maneira adequada pelos setores da divisão social do trabalho, como a própria criação de conhecimentos, habilidades, técnicas e valores, cuja renovação se torna essencial, pela complexificação das relações sócio-culturais.

Até onde pudemos verificar, os pontos mais significativos da literatura, no que diz respeito ao credencialismo, são um depoimento de ANÍSIO TEIXEIRA, em 1952, no processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (versão de 1961) e a obra dos teóricos da desescolarização. Analisamos estas abordagens nas páginas de 108 a 111 e de 124 a 155, respectivamente.

Próxima à discussão centrada na idéia de desescolarização, encontra-se na obra de CHARLOTT uma análise da questão do diploma, que caminha mais no âmbito da percepção da escola como instrumento de reprodução da estrutura ideológica

burguesa:

"A sociedade também começa a desconfiar dos diplomas. Desconfia deles a duplo título. Por um lado, seu valor econômico diminui numa sociedade em evolução rápida. Por outro lado, sua significação cultural é tal que os diplomados pretendem exercer funções sociais de direção que a classe dominante entende reservar para uma 'elite'. Concedendo menos importância aos diplomas e determinando ações de formação permanente, a sociedade também reforça, sem cessar, o funcionamento seletivo do sistema escolar e universitário, o que torna mais difícil a obtenção de diplomas. O valor econômico do diploma diminui, mas sua função de segregação social é reforçada". (1)

A tese de CHARLOTT nós a visualizamos como dizendo respeito ao processo de superação da sociedade burguesa como um todo: "Suprimir os 'handicaps' sócio-culturais não basta, é a própria corrida que é preciso suprimir" (2). Posicionando-nos ao lado deste projeto, entendemos entretanto que a discussão sobre o credencialismo pode e deve ser desenvolvida ao nível do questionamento da realização dos valores proclamados da sociedade capitalista, enquanto esta se encontra vigente do ponto de vista político e, mais importante, como ideologia ainda aceita por largas parcelas da classe trabalhadora.

(1) CHARLOTT, Bernard. A Mistificação Pedagógica. 2.ed. Ed. Guanabara, 1986. p.184.

(2) Ibid. p.187.

Outra contribuição de grande relevância, a nosso ver, para este debate, se encontra no artigo de PAUL SINGER, "Diploma Profissão e estrutura social". Ao mesmo tempo em que considera que os diplomas têm "muito pouco a ver com as habilidades efetivas" (3), propõe um projeto que desse conseqüência, em termos de estrutura ocupacional à procura por escolarização que se verifica em nossa sociedade:

"Se nós (...) conseguíssemos formas de representação dos trabalhadores, nas empresas, nas chamadas comissões de empresas, o sindicato na empresa ou qualquer outro nome que se dê, nós multiplicaríamos enormemente o número de posições de responsabilidade que exigem níveis de conhecimentos não pequenos e que seriam naturalmente ocupados por pessoas que tivessem alta escolaridade". (4)

Também aqui entendemos haver uma proposta que avança no rumo de mudanças sócio-políticas na organização da sociedade em seu conjunto. Concordando com elas, entendemos que extrapolam, como indicamos acima, os limites da discussão do credencialismo como formula de estruturação das relações internas à escola.

(3) SINGER, Paul. Diploma, Profissão e Estrutura Social. In: CATANI, Denice Barbara e outros (organizadores). Universidade, Escola e Formação de Professores. 2.ed. Brasiliense, 1987. p.54.

(4) Ibid. p.66.

O trabalho do Professor JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO, "Estudo Comparativo entre o Regime Seriado e o Regime de Matrícula por Disciplina com Sistema de Créditos", além de interessar no seu conjunto a esta discussão, no nosso entender atinge o essencial do que se refere ao credencialismo quando analisa o "princípio de (...) liberdade de ensinar e liberdade de aprender" (5):

"Para o caso do estudante universitário, isto significou completa liberdade para ele escolher e assistir os cursos que desejasse. Não havia obrigatoriedade de o aluno fazer qualquer disciplina nem de frequentar qualquer aula. Evidentemente este regime implicava na suposição da existência de estudantes com maturidade e autonomia intelectual suficiente para assumirem pessoalmente suas tarefas acadêmicas com segurança e sem paternalismo por parte dos professores. A frequência às aulas, segundo o sistema (...) não implicava em prova final do curso específico mas representava apenas a preparação para o grande exame sobre todo um campo de conhecimento quando o aluno se sentisse pronto para enfrentá-lo". (6)

Esta questão da maturidade que se requeira do estudante, na vigência de um sistema mais "aberto" constituirá,

(5) SANTOS FILHO, José Camilo dos. Estudo Comparativo entre o Regime Seriado e o Regime de Matrícula por Disciplina com Sistema de Créditos UNICAMP, s.d. (mimeografado). p.7.

(6) Ibid. p.7.

sem dúvida nenhuma, o núcleo mais significativo de toda discussão que questione a frequência obrigatória, elemento essencial para a manutenção da perspectiva credencialista, na organização do sistema escolar. A este propósito teceríamos duas considerações:

Em primeiro lugar pensamos que deve merecer cuidadosa reflexão, a admissão de que os estudantes entram no curso universitário, que deverá prepará-los para assumir significativas responsabilidades técnicas, científicas e políticas num nível de (i)maturidade que implica em que sejam virtualmente tutelados. E principalmente que saiam do curso na mesma situação, uma vez que a formula credencialista se mantém vigente até à diplomação, no nosso caso.

Em segundo lugar, pensamos ser extremamente discutível entregar a tutores do tipo em que se configuram boa parte dos responsáveis pelo sistema de ensino privado do país pessoas que deverão assumir as responsabilidades a que acima nos referimos.

1. O CREDENCIALISMO COMO ELEMENTO CENTRAL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A palavra "credencialismo" foi por nós adotada inicialmente, a partir de uma referência a SHEILA HUFF (7). Posteriormente localizamos o mesmo termo em texto do Professor PAUL SINGER (8), utilizado de maneira congruente com o sentido que lhe atribuímos.

O núcleo fundamental do projeto diz respeito à prevalência que identificamos, no processo de estruturação das atividades escolares, em todos os níveis, da função de credenciamento, ou seja, do objetivo final de expedição do diploma, seja para assegurar ao indivíduo direito de acesso a níveis superiores de escolarização, seja para assegurar direitos no âmbito do exercício de uma profissão.

A profissão, entendida como um espaço corporativo, de reserva de mercado, antes que como uma relação de competência técnica, acaba sendo a única motivação dos estudantes. Bem a propósito desta visão corporativista, o que passa a ser

(7) HUFF, Sheila. Credentialing by Tests or by Degree: Title VII of the Civil Rights Act and Griggs v. Duke Power Company. Harvard Educational Review nº 2. v.44. 1974. p.246-269.

(8) SINGER, op. cit., p.55.

significativo são ações rituais, de submissão à "autoridade" do professor, sempre definida mais de uma forma institucional-burocrática e não como uma decorrência de liderança intelectual. A instituição escolar como um todo reforça este mecanismo, uma vez que ele garante uma "cadeia de comando" sólida, que permite manter toda a estrutura "disciplinada", por uma mistura de suborno e intimidação.

Desta situação decorreria, de acordo com nosso pressuposto, a impossibilidade de uma atividade escolar que efetivamente correspondesse aos objetivos de levar o educando a ter "acesso à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e artístico", bem como obter a "preparação do cidadão" (9). Esta impossibilidade nós a consideramos ligada ao fato de que, nas condições concretas em que o processo ocorre, tende a emergir uma rede de escolas que passam a exercer uma mera função cartorial, de expedição de diplômas, sem correspondência com uma preparação efetiva, acadêmica ou profissional.

A presença e relevância do fenômeno do credencialismo nas condições brasileiras atuais fica patente no volume de propostas que têm vindo a público, no sentido de se estabe-

(9) BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Texto aprovado na Comissão de Educação e Cultura e Desporto). Junho de 1990. (Mimeografado).

lecerem exames pós-escolares, para verificar a efetiva formação dos egressos dos estabelecimentos de ensino superior.

O que nos propomos a fazer, nesta dissertação, é fazer um levantamento das referências disponíveis na teoria educacional que permitam explicitar, entender e enfrentar a problemática do credencialismo, do ponto de vista de uma política educacional. Política educacional, aqui, nós a entendemos não como apenas a ação dos governantes, mas principalmente como um processo de participação de todos os envolvidos numa determinada questão, no caso os profissionais da educação, seus usuários diretos (pais e estudantes) e destinatários finais (a sociedade como um todo).

No nosso entender o crescimento deste fenômeno tende a configurar uma "cultura", na qual o desejável passa a ser obter o diploma com o mínimo esforço possível. A este respeito veja-se esta manifestação do Engenheiro JOÃO ABUKATER NETO, Presidente do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) do Estado de São Paulo:

"Não posso julgar um aluno que vem de uma escola com uma carga horária monstruosa, com um grau de exigência e um grau de qualidade altíssimo e dar a mesma atribuição àquele que está enquadrado dentro de uma escola com um nível inferior de formação. Hoje, to-

dos são tratados da mesma forma. Daí surge a questão: para que eu vou ser bom se a vala comum contempla todo mundo?" (10)

A concepção corporativa de profissão, como reserva de mercado e em prejuízo de um efetivo compromisso com a competência decorre, no nosso entender, do volume de aspectos formais, propícios à manipulação burocrática, na linha de institucionalização de esferas privilegiadas. Analisando a questão da profissionalização em Serviço Social, JOSÉ LUCENA DANTAS define a "natureza da profissão" utilizando-se da formulação de KDNEIGN:

"...autoridade (...) baseada em educação demorada, que proporciona ao profissional um tipo de conhecimento que o torna superior perante o leigo - com a sua relativa ignorância - e o capacita a exercer julgamentos profissionais (...); sanção da comunidade que, formal ou informalmente, confere à profissão, dentro de certas esferas, uma série de poderes e privilégios". (11)

(10) ABUKATER, João. É preciso reconhecer a competência. Jornal da UNESP nº 43. Dezembro de 1989. p.7.

(11) DANTAS, José Lucena. O Paradigma da Profissionalização Científica do Serviço Social e o Problema de sua Definição. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, s.d. p. 3. (mimeografado).
O autor faz aqui uma citação conforme a seguinte referência: Fernando Bastos D'Ávila, SJ. "Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo". Edição CNME-MEC, 1967. Verbete "profissão".

O problema é que a comunidade, na maioria das vezes, se vê substituída pelo Estado, por sua vez apropriado por grupos de interesses com poder econômico ou militar (evidentemente com seus substratos ideológicos). Estes grupos encontram oportunidade privilegiada de promoverem suas políticas particularistas na predominância das estruturas de poder regionalistas, que no mais das vezes são as que predominam sobre o aparato escolar, particularmente nas condições de países como o Brasil. Assim, o polo do conhecimento se ritualiza e se esvazia de seu conteúdo crítico-cultural e o polo dos poderes e privilégios concedidos incha e se torna predominante.

Postulamos para a análise da ligação entre profissão e educação a hipótese de que a ênfase no papel profissionalizante da escola desloca o foco de atenção, na conceituação da educação dos aspectos críticos da cultura para seus aspectos verticalistas, propícios à geração de uma postura conformista nos educandos. Este conformismo interessa tanto aos autoritarismos internos como aos externos à escola: assim como o estudante não questionará professores, diretores, etc., o futuro cidadão será formado de maneira a não questionar os poderes constituídos.

Acreditamos que esta lógica pode ser a explicação da ênfase de governos autoritários na educação profissionali-

zante, bem como da audiência que tais projetos acabam encontrando entre os educadores profissionais, tal como aconteceu com a política formalizada em 1971, pelos governos do período ditatorial, no Brasil.

De qualquer forma, o essencial para efeito de nossa análise é que a concentração da percepção que se tem da escola num papel de encaminhamento profissional, profissão entendida num sentido corporativo de privilégios, entre os quais avulta a reserva de mercado, torna inócua qualquer movimentação visando inovações didático-pedagógicas. De tal quadro resulta que o essencial da relação professor aluno passa a ser mediado por um padrão "fisiológico", estabelecido no âmbito do assim chamado "pacto da mediocridade": para os alunos, desde que não sejam cobrados no sentido de "aprenderem", não há por que cobrar que o professor "ensine".

A discussão sobre o "exame de ordem", bem como uma parcela muito significativa daquela sobre a educação está marcada pela noção de "crise da educação". Por isso entendemos necessário posicionarmo-nos sobre esta noção, que necessariamente intervirá na temática que nos propomos desenvolver.

Muito haveria para ser dito sobre a discussão sobre se há ou não uma crise da educação e sobre qual a sua na-

tureza. Entretanto, dois pontos nos parecem centrais.

O primeiro deles remete para a relação entre a educação e a sociedade como um todo. A educação faz parte de um complexo de justificação ideológica das normas sociais, na medida em que as posições que os indivíduos ocupam na sociedade e na economia são apresentadas como decorrendo fortemente de sua história educacional. Então acreditamos que boa parte do diagnóstico de crise do sistema educacional decorre do desnudamento das limitações dessa argumentação.

Não quer isso dizer que não há o que fazer, no âmbito da educação, neste momento da história da sociedade. Não tendo a educação a autonomia que eventualmente se lhe atribui, como fator de mudança social, tem ela um papel, constituindo-se a escola em um dos espaços onde se trava a luta político-cultural.

Este aspecto do problema da educação está ligado ao credencialismo na medida em que o papel que o discurso ideológico de nossa sociedade atribui à educação na mobilidade social representa um dos fatores da demanda por títulos que estrutura o fenômeno que nos propomos analisar.

Aliás, é esta relação que remete para o segundo

ponto que queremos destacar nesta análise da assim chamada "crise da educação": particularmente no Brasil quando se tem falado em crise da educação se tem atribuído os males à rede pública, que se deveria, neste raciocínio, contrapor a uma rede privada na qual se localizariam todos os méritos. Não é este nosso ponto de vista. Neste particular, deve ficar claro que identificamos, também no credencialismo, um dos aspectos da deterioração da educação nos quais a rede privada tem um papel preponderante, na medida em que sua motivação é de caráter mercantilista. Neste sentido parece-nos um sumário absolutamente pertinente o que se segue, do jornalista CLÁUDIO ABRAMO:

"o que pouca gente se dá conta é que a escola privada também é inépta. Seus alunos são ensinados (se é que se pode usar o termo) pelos mesmíssimos professores que atuam no ensino público, em ambientes tão inadequados quanto o deste e sujeitos e carências materiais e metodológicas semelhantes - que no entanto passam em brancas nuvens por que disfarçadas de modernidade pedagógica. Esses alunos saem da escola privada tão iletrados quanto os estudantes da escola oficial. A diferença é que os pais pagam pelo analfabetismo diplomado. Grosseiramente incompetente é também a gerência das escolas privadas. Seus dirigentes são decerto capacitados a promover seu próprio enriquecimento, mas geralmente governam seus estabelecimentos de forma inépta, jamais realizando investimentos, submetendo seus professores a salários

infames e a condições de trabalho medievais e, de modo geral, agindo como predadores que são. Não há compromissos educacionais: o bolso do pai do aluno é o alvo único de toda operação. Evidentemente, existem exceções. Entretanto, do fato de meia dúzia de colégios particulares proporcionarem um ensino de qualidade razoável a parte de seus alunos (nunca a uma parcela substancial deles), não se deve inferir que o ensino privado é intrinsecamente melhor que o público. Em muitíssimos casos é ainda pior". (12)

Acreditamos que a questão do credencialismo seja relativamente universalizada, não se constituindo em caráter particularizante da situação brasileira. No caso dos EUA a questão da relação entre a exigência formal do diploma e a natureza do papel cultural da escola se encontra também em discussão:

Se o diploma da escola secundária não for necessário para acesso à maioria dos empregos os adolescentes podem abandoná-las no meio do curso por outros programas de treinamento especial. As escolas secundárias poderiam reorientar seus currículos para concentrar-se inteiramente na educação geral". (13)

(12) ABRAMO, Cláudio Weber. Folclore e mitos da escola privada. Folha de São Paulo, 14/5/87. p.A-3.

(13) ...if a high school diploma were not necessary for access to most jobs, adolescents could leave earlier for special training program elsewhere High schools could then reorient their curriculum to concentrate entirely on general education. Conforme HUFF, op.cit., p.259.

Analogamente, a seguinte afirmação de HUMBERTO ECO indica a abrangência a que nos referimos:

"O ideal seria uma sociedade mais justa, onde estudar fosse trabalho pago pelo Estado àqueles que verdadeiramente tivessem vocação para o estudo e em que não fosse necessário ter a todo custo o 'canudo' para se arranjar emprego, obter promoção ou se passar a frente dos outros num concurso". (14)

Neste sentido, temos notícias de que em diversos países algum tipo de exame pós-escolar tem sido utilizado como forma de verificação da efetiva qualificação dos egressos das escolas. Em exposições orais a que tivemos acesso direto e noticiário radiofônico e de televisão, ouvimos menção neste sentido à Espanha e Canadá, entre outros.

No caso brasileiro, em que a fragilidade da sociedade civil, até como decorrência da dependência externa, torna mais difícil que o próprio consumidor faça a triagem dos serviços e produtos que lhe são oferecidos, entendemos que a discussão dessa alternativa tem menos razão ainda para ser descartada.

(14) ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1983. p.3.

Basicamente, o mecanismo que identificamos, através do qual a questão do diploma se definiria como eixo da crise do processo educacional, se constituiria a partir do facto de que as tarefas profissionais para as quais o diploma credencia passarem a se constituir numa "realidade (...) opaca" (15) para os destinatários dos serviços e produtos correspondentes. Nesta medida, o poder de discriminação sobre a qualidade dos mesmos (inclusive a vinculação entre a má qualidade e os danos experimentados) seria significativamente diminuído, por parte do usuário.

Assim, pelo menos enquanto tal "opacidade" não fosse superada, o "monopólio de determinadas funções e papeis" (16) poderia manter-se vigente. O resultado desta situação seria de que a credencial formal de acesso a tal monopólio se manteria desejável, mesmo sem corresponder a um conteúdo efetivo de conhecimentos e/ou habilidades.

Disso decorreria, a nosso ver, a proliferação de faculdades particulares que caracterizou o período dos governos militares (17). Ao analisar a suposição de que a expansão

(15) BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. 7.ed. Petrópolis:Vozes, 1987. p.85.

(16) SINGER, op. cit., p.52.

(17) Veja-se que as condições necessárias para que se mantivesse a "opacidade" a que nos referimos estavam basicamente dadas, nas condições institucionais da ditadura.

do ensino superior possa "ser considerada (...) incorporação de faixas mais extensas da população à revolução de aspirações crescentes", GOUVEIA adverte que "tal otimismo desconhece críticas que se possam fazer a aspectos qualitativos das oportunidades educacionais decorrentes desta expansão" (18).

É claro que, pelo menos enquanto se supuser que a situação cultural ou política que determina esta relação de não transparência, entre produtores/prestadores de serviços e consumidores, pode ser superada na dinâmica da sociedade considerada, deveríamos ter como resultado situações como a que segue: "Yves Corpet, relator geral da Comissão Ensino-Formação do Patronato Francês observa que no setor privado 'a correspondência entre o diploma obtido, ou seja, a passagem num exame e a função ocupada é relativamente fraca'" (19). Entretanto, ao contrário de a crise na relação entre diplomação e destinação no mercado de trabalho levar a uma revisão dos pressupostos de planejamento social que conduziram a esta situação, a reação pode ser (e no caso do Brasil tem sido, concretamente) a de "aumentar a altura do sistema" (20) isto é, diligenciar no sentido de que as pessoas procurem "diplomar-se a um nível mais alto" para enfrentar a concorrência.

(18) GOUVEIA, Aparecida Joly. O Emprego Público e o Diploma de Curso Superior. Fundação Carlos Chagas, 1972. p.3.

(19) ROUX, Bernard. Formação Permanente. Editorial Pórtico, Lisboa, 1974. p.16.

O autor cita aqui a Revue Française de Pédagogie, n.2, janeiro de 1968, I.P.N.

(20) SINGER, op. cit., p.61.

Como dissemos acima este fenômeno nós o associamos de maneira bastante significativa com a emergência de verdadeiras "lojas de diplomas" através de "faculdades e universidades particulares" (21).

Neste tipo de instituição, com grau maior ou menor de consciência do processo, professores e alunos acabam tornando-se cúmplices de uma gigantesca fraude, em que diplomas são emitidos sem corresponderem absolutamente a uma efetiva formação. Quando de um dos lados surgem resistências, são mobilizados eficientes meios de dissuasão: do lado dos professores, a tentativa de restabelecer a correlação entre notas e efetivo aprendizado, pode resultar na demissão daqueles que assim passam a representar ameaça ao interesse do "empresário do ensino"; do lado dos alunos "professores inseguros (...) fazem da nota não uma ferramenta de ensino mas sim uma arma para disciplinar pelo terror" (22).

Acreditamos que esta questão do padrão autoritário da relação professor-aluno, viabilizada pela vigência do credencialismo, se constitui em fulcro do processo escolar, desestruturando-o na sua essência, na medida em que lhe propu-

(21) LOJAS de diplomas. Folha de São Paulo, 6 de julho de 1990. p.A-3. (Carta de Leitor).

(22) PIAZZI, Pierluigi. Quem ensina não dá nota. Revista Nova Escola. Agosto de 1990. p.58.

sermos como desiderato ser "um passo para a liberdade" (23). É claro que persiste "uma resistência que subverte o instituído, sem confrontá-lo abertamente" (24). Entretanto, este nível de afirmação das personalidades e dos grupos nos parece, sendo fundamental, insuficiente para estruturar a interveniência do educando como sujeito de sua própria história pessoal. Que aliás situamos como indissociável da afirmação do educador como sujeito de sua situação profissional.

O nóculo do problema do credencialismo, no nosso entender, pode ser localizado na polarização que faríamos entre duas perspectivas:

1) De um lado colocaríamos uma idéia de "capilaridade", como um princípio orientador da organização social. Tratar-se-ia de assegurar que as trocas (tanto as materiais como as simbólicas) efetuadas entre os integrantes dos grupos sociais (mesmo os de grande amplitude e densidade) sejam mediadas tanto quanto possível ao nível da relação face-a-face, confiando em que cada indivíduo, além de atender aos seus interesses particulares, procurará articulá-los com os interesses dos demais integrantes do grupo, pelo menos tal como os percebe.

(23) BERGER, Peter L. Perspectivas Sociológicas. Petrópolis:Vozes, 1978. p.194.

(24) GUIMARÃES, Áurea Maria. Depredação Escolar e a Dinâmica da violência (Relatório para Exame de Qualificação/Doutorado), UNICAMP, 1990. p.22.

2) Por outra parte, como já sugerimos acima, esta "capilaridade" não se efetuará, de maneira funcional com relação a interesses sociais mais abrangentes, sem uma tensão permanente com o plano dos interesses individuais. Daí teríamos que admitir uma instância "centralizadora", na regulamentação do processo social. A questão está em que a instância centralizadora não pode

"depende da boa vontade ou do caráter dos administradores; o que caracteriza o Estado de Direito é que nele, se confia menos na qualidade dos gestores e mais nas instituições, que reduzem, se não as podem impedir de todo, a insegurança e a corrupção". (25)

É sob este enfoque que entendemos deva ser analisado um pressuposto organizativo do ensino brasileiro: "...a Lei em relação ao processo educacional deve reduzir-se a fixar as condições exteriores, as 'externas' do referido processo, deixando as 'internas' à consciência profissional do educador" (26). Este trecho, de autoria que por todos os méritos se recomenda à nossa atenção (o autor é o Professor ANÍSIO TEIXEIRA, como relator) aponta, contudo, a nosso ver, para a falácia básica, pelo menos na presente conjuntura, que resulta no contexto do credencialis-

(25) RIBEIRO, Renato Janine. Se o poder corrompe. Folha de São Paulo, 10/4/90. p.A-3.

(26) AEC (Associação de Educação Católica) do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3.ed. Rio de Janeiro, 1968. p.182. O texto é do Parecer CFE nº 11/62, aprovado em 14/3/62.

mo. Será de bom aviso confiar "à consciência profissional do educador" a fidedignidade da relação educacional como instrumento de determinação de competências, quando este educador está submetido a condições draconianas de trabalho, ordenadas ao objetivo de lucro, no caso da empresa educacional privada? Da mesma forma, no caso do ensino público, na medida em que a deterioração das condições salariais e das condições de trabalho em geral implicam em precariedade do potencial humano recrutado e das condições psicossociais internas ao sistema, não se justificaria questionar a conveniência desta demarche?

Aliás, com relação ao ensino público entendemos que a vigência do padrão "credencialista" da relação professor-aluno, estruturando-se principalmente a partir do ensino privado, contamina o setor público.

No estudo da gênese do problema do credencialismo seria talvez necessário conceder amplo espaço para a questão que tem sido designada como "massificação" neste caso das profissões técnico-científicas. Aqui nos parece ocorrer problema análogo àquele identificado por MACHADO, no que se refere à atividade intelectual em sentido mais estrito, quando identifica na institucionalização de "numerosos misteres que envolvem o domínio da ciência e das técnicas (...) como postos públicos" (27) a

(27) MACHADO NETO, A.L. Da Vigência Intelectual. São Paulo: Grijalbo, 1968. p.73

criação de um espaço para a mistificação, pela qual através de uma série de formalidades vazias, se apresenta um indivíduo, como tendo uma determinada qualificação, sem que isso corresponda à realidade.

Neste sentido chamou-nos a atenção uma observação do Doutor ASSAF HADBA. O Doutor HADBA é Vice-Presidente do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo e Presidente da Comissão encarregada pelo órgão de, em conjunto com a Associação Paulista de Medicina, organizar um exame de qualificação em caráter experimental. Analisando o quadro que levou estas organizações a tomarem tal iniciativa dizia o Dr. HADBA:

"O momento em que se agravou realmente essa incompetência, foi quando houve um nivelamento do atendimento médico através da rede estatal, corroborada pela rede de mercantilização da medicina, que trabalhando com mão de obra barata e incompetente dava uma assistência que encheu, lotou, de erros, e erros crassos, a medicina brasileira." (28)

Veja-se que isto remete para o debate aceso que se trava em torno da medicina socializada (que terá seus análogos

(28) HADBA, Assaf. Entrevista concedida ao autor. (fita mag.), Bauru, 1990.

para outras profissões). Daí decorre, inevitavelmente, um debate no plano político-ideológico, o qual entretanto não pode deixar no segundo plano a questão concreta da competência. Acreditamos mesmo que os setores mais conseqüentes, daqueles que defendem uma socialização dos serviços e produtos concordarão em que a pior estratégia será refugiar-se num pseudo-debate ideológico que ignore o caráter crucial da base técnica e sua preservação.

Quando iniciamos nossa pesquisa, a não ser pelo depoimento de ANÍSIO TEIXEIRA, em 1952 (29) e algumas referências esparsas na literatura, pelo menos no Brasil o tema do credencialismo não ocupava um lugar significativo no debate sobre educação. Era nosso entendimento que a relação credencialista se constituindo em importante instrumento de hegemonia do professor, não se podia contar com um movimento espontâneo do segmento docente por rever a situação, apesar do prejuízo que a mesma apresenta para a efetividade do papel cultural da escola.

Por outro lado imaginávamos um cenário possível, em que as decorrências perversas do credencialismo, ao nível do funcionamento geral da sociedade gerassem uma reação exter-

(29) TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Nacional/MEC, 1976.

na à escola. Entendíamos, inclusive, que este era um forte argumento para que, pelo menos os educadores mais conseqüentes se questionassem a respeito, uma vez que uma reação externa poderia oportunizar uma crítica obscurantista à escola.

A reação externa efetivamente veio a produzir-se. Inicialmente temos a proposição no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, oriundo do MEC, do fim da exclusividade dos diplomas emitidos pelas escolas como pré-requisitos para o exercício de profissões. Somando-se a isto, foi realizada uma reunião de quinze conselhos profissionais e apresentado um projeto do Senador Fernando Henrique Cardoso, ambos visando à implantação de um exame pós-escolar, de verificação de qualificação profissional. Na mesma linha temos o chamado Projeto de Reconstrução Nacional do atual Governo Federal.

O volume e o peso das manifestações que se têm verificado no sentido de questionar o diploma escolar enquanto credencial profissional não podem deixar de suscitar a questão de como a comunidade educacional, supostamente um segmento social que deveria ser caracterizado por seu preparo intelectual e capacidade crítica, não atentou previamente para o quadro que veio a conduzir a tal questionamento.

Assim é que em junho de 1989 o Dr. ASSAF HADBA,

Vice-Presidente do Conselho Regional de Medicina falava a respeito do movimento iniciado pelas entidades profissionais, visando "criar mecanismos de proteção da sociedade", impedindo a ação dos profissionais despreparados, eventualmente "através de um exame" no âmbito das mesmas entidades (30).

O pioneirismo neste sentido, no Brasil, coube à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que "há muitas décadas realiza exame de seleção (...) para ingresso na profissão" (31). Entretanto, segundo o jornal Folha de São Paulo

"O exame começou a perder sua eficácia quando foi aprovada uma nova lei que permitia sua substituição por um 'estágio' na faculdade, seguido de um exame interno. A existência dessa segunda opção impede que a OAB exerça uma fiscalização efetiva sobre a qualidade dos advogados. Os estágios são pagos e para cada membro da Ordem na banca examinadora há três outros das faculdades. Sendo voto vencido a OAB nem se dá mais ao trabalho de indicar membros para essas bancas". (32)

(30) HADBA, Assaf. Doutores na Berlinda. Entrevista à Revista AFINAL n. 249. 6 de junho de 1989_b. p.23-24.

(31) DALLARI, Dalmo de Abreu. A Academia nem sempre é suficiente. Jornal da UNESP n.41. set/out. de 1989. p.9.

(32) INCOMPETÊNCIA profissional preocupa conselhos. Folha de São Paulo. 2 de julho de 1989. p.C-8.

Estas iniciativas vinham atender a uma situação que, como dissemos, escassas vozes na área acadêmica tinham detectado. Entre essas intervenções cabe destacar a já citada, de ANÍSIO TEIXEIRA, em 1952, estranhamente ignorada pelos pesquisadores. Também SCHWARTZMAN, perguntando-se que "fazer com a demanda incontida por mais educação superior", respondia:

"Algumas medidas importantes poderiam ser tomadas: reduzir ao máximo a legislação corporativa e credencialista das profissões. Transferir às associações profissionais a responsabilidade de aferir a competência profissional de seus membros. Acabar com o registro federal de diplomas. Eliminar o controle oficial e o monopólio destas associações. Introduzir o princípio de liberdade de trabalho". (33)

Esta intervenção de SCHWARTZMAN, posto que isolada no contexto de uma outra discussão, tem, no nosso entender, o mérito de antecipar algumas das linhas que a discussão do credencialismo tomou, presentemente.

No nosso entender, situa-se na mesma linha, quanto à identificação da problemática do credencialismo, tal como a formulamos e, quanto à linha de discussão da mesma, a posição expressa no Relatório Final da Comissão Nacional para a Refor-

(33) SCHWARTZMAN, Simon. O que fazer com a Universidade. Ciência e Cultura n.7. v.37. julho de 1985. p.233.

mulação do Ensino Superior, no sentido de, ao relacionar "formas de avaliação" possíveis para o sistema universitário identificar os "exames de Estado" como "possivelmente o melhor indicador de desempenho". (34)

Ao debate que nos propomos realizar está também subjacente uma outra polêmica, esta sim bastante desenvolvida, que é relativa à emergência de um ensino de iniciativa privada exclusivamente preocupado com o lucro. Assim, MARTINS aponta que "o setor privado (...) abrange instituições que organizam suas unidades de ensino, pesquisa e extensão cultural com a finalidade de obtenção de lucro e de acumulação de capital". (35)

Deve ficar bem claro, para situar nossa análise do credencialismo que, pelo menos nas condições brasileiras, identificamos no ensino privado o beneficiário mais importante da distorção do diploma, erigido em requisito exclusivo para o exercício profissional e caracterizado por um formalismo vazio. É bem verdade que na área do ensino público poderemos ter setores quantitativamente significativos, corporativizados

(34) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira (Relatório Final da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, designada pelo Decreto nº 91.177, de 29/3/85), 1985. (Mimeografado).

(35) MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Pago: Um Retrato sem Retoques. 2.ed. Cortez, 1988. p.80.

em torno da distorção credencialista. Entretanto será dos conglomerados privados que se poderá esperar o potencial de fogo mais pesado na defesa do esquema atualmente em vigor.

Esta questão de inserção do interesse empresarial, capitalista, na oferta formal de educação, resulta no que poderíamos caracterizar como o eixo fundamental do processo que leva à problemática do credencialismo, tal como podemos percebê-la:

"Temos instituições que podem se equiparar, apesar de tudo, às melhores do mundo, e outras que não passam de meras máquinas de venda de diplomas a longo prazo. Infelizmente estas são muito mais numerosas do que aquelas". (36)

A propósito da questão da escola particular, por se tratar de tema cujo debate permanece e provavelmente permanecerá aceso, não é razoável referir-se a ele sem assumir pessoalmente uma posição clara, de um ponto de vista mais geral.

Nós diríamos que, dado o pressuposto de uma sociedade capitalista, não há como colocar em questão a vigência do

(36) CUNHA, Luiz Antonio e GóES, Moacyr de. O Golpe na Educação. 2.ed. Rio de Janeiro:Zahar. p.88.

princípio de iniciativa privada, genericamente falando, e também na educação. Entretanto, na medida em que se reconheça que o princípio da livre iniciativa não pode sobrepor-se ao interesse social geral (e parece que poucos liberais, hoje em dia, pelo menos assumam ostensivamente tal postura) será forçoso também admitir que deverá haver critérios de gestão que garantam esta adequação entre o empreendimento privado e o interesse coletivo (também e particularmente na educação).

Tal princípio teria que ser aplicado considerando, entre outros pontos, além da questão do objetivo de lucro, inerente ao empreendimento capitalista, também o papel ideológico da escola. Seria com CUNHA considerar o conflito potencial entre os objetivos do empreendedor privado em educação e o interesse social, enquanto se leva em conta

"o papel dessas instituições como fonte da acumulação de capital, em termos econômico financeiros e/ou como agente de hegemonia, em termos político-ideológicos, a serviço de grupos privados, empresariais e religiosos". (37)

Em termos concretos, pensamos que seria preciso

(37) CUNHA, Luiz Antonio. Universidade: Ensino Público ou Liberdade de Ensino? Ciência e Cultura n.7. v.37. Julho de 1985. (Suplemento: Universidade Brasileira: Organização e Problemas). p.227.

entender o empreendimento privado em educação como devendo subordinar-se a um modelo de gestão no qual houvesse mecanismos de defesa do interesse coletivo aí envolvido, em termos mais enérgicos do que o previsto na atual legislação brasileira, que aliás, nem com relação aos mínimos ali previstos tem cumprimento efetivo, sob este ponto de vista.

A este propósito parece-nos exemplar a análise feita por GIANNOTTI, que nós tornaríamos mais abrangente, pois na atual circunstância as universidades particulares, mesmo quando não recebem dinheiro público, beneficiam-se do bem maior que é a delegação de poderes coletivos, representada pela expedição de documentos que asseguram definitivos direitos profissionais aos seus egressos. A colocação de que "a margem de manobra para intervenção das mantenedoras nas escolas a elas subordinadas" cria

"a esdrúxula situação duma universidade receber dinheiro público, ter dele uma gestão privada e subordinar-se ao império duma orientação doutrinária unificada, isto em total contradição com a regra universitária do pluralismo ideológico." (38)

deve ser complementada com a consideração de que, ainda que não se beneficiem do erário, tais instituições ocupam um espa-

(38) GIANNOTTI, José Arthur. A Universidade em Ritmo de Barbárie. 2.ed. Brasiliense, 1986. p.100-101.

ço público, inclusive eventualmente reivindicando que caiba ao Estado apenas um papel supletivo. Veja-se por exemplo o apontado por CUNHA:

"Em 1958/59, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao anteprojeto de 1948 (LDB) reunindo as demandas da aliança defensora da liberdade de ensino: o Estado deveria transferir recursos para as escolas particulares e, apenas onde elas não existissem, instalaria suas escolas." (39)

Retomando a questão do credencialismo, cabe considerar que, embora identifiquemos o setor privado como polo gerador do problema, não pensamos que o setor público possa ficar imune ao mesmo. Diríamos que há uma espécie de "contaminação".

Pelo menos dois depoimentos que localizamos dão margem a esta suposição. Com relação ao 2º grau, um professor declarava que "a qualidade do ensino decaiu", entre outras razões, "porque a autoridade do professor para reprovar alunos é cada vez menor" (40). No que se refere ao ensino universitário um professor denunciava "um pacto (...) entre alunos e professores. O professor não exige muito para não ser cobrado" (41).

(39) CUNHA, Luiz Antonio. op.cit., 1985. p.221.

(40) REPROVAR é difícil, diz o professor do Colégio Zuleika. Folha de São Paulo. 10 de abril de 1988. p.A-31.

(41) ALUNOS da USP preferem ter docente durão. Folha de São Paulo. 8 de agosto de 1989. p.C-8.

Extra-oficialmente há entre os estudantes um nome para isso, que todos conhecemos: o pacto da mediocridade. Aliás, a existência e a origem desta designação, como o próprio título da matéria que citamos acima, quanto aos cursos superiores ("Alunos da USP preferem ter docente durão") indicam que embora possa ocorrer a "contaminação" que estamos supondo, há no ensino público "anticorpos" poderosos. Outro não é o sentido da colocação do Engenheiro JOÃO ABUKATER NETO, Presidente do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA):

"...os Conselhos precisam estar juntos com as Universidades na luta por uma melhor educação neste país. Não que ele queira substituir a Universidade na qualificação (...). Por isso ela não deve ficar contra os Conselhos dentro desse processo (...). O que é necessário são os Conselhos profissionais, que, hoje, articulados representam uma força política que não pode ser desprezada, se somarem às Universidades, às escolas públicas deste estado e deste país para, isso sim, lutar com unhas e dentes por uma política de educação adequada." (42)

Também o Doutor JOSÉ ROBERTO BATOCHIO, Presidente

(42) ABUKATER, op.cit., p.7.

da OAB/SP, fazia a distinção entre as "fábricas de diplomas", cuja ação nefasta se procura bloquear e o trabalho das relativamente raras mas preciosas organizações que têm um compromisso real com a educação: "as escolas sérias (...) formam bons profissionais, com nível técnico muito bom e (...) o exame corporativo não significa nenhuma barreira para essas (...) escolas, com uma boa formação" (43).

O Doutor HADBA, comentando o resultado do exame realizado em caráter experimental pelo CRM e pela APM apontava um dado significativo, para esta análise: "A USP aprovou 94% (dos seus inscritos) e tem escola que aprovou 10%" (44).

É claro que não se parte do pressuposto de que, necessariamente, as escolas particulares (ou oficiais, que deixem a desejar no momento) não queiram melhorar seu desempenho. O mesmo Doutor HADBA manifesta a expectativa de que os dados como aquele que apontava acima permitissem um avanço na situação do ensino médico:

"Então essa colaboração (entre os Conselhos e as escolas) deve existir (...) através desses exames, buscando uma análise de todos aqueles que foram ao exame, de determinados aparelhos formadores, verifican-

(43) BATOCHIO, José Roberto. Entrevista concedida ao autor. (fita mag.). São Paulo, 1990.

(44) HADBA. entrevista conforme referência anterior.

do-se onde houve maior baixa, maior queda nas respostas, para que pudéssemos levar ao aparelho formador e dar essa contribuição para que ele melhore naquela cadeira ou naquelas cadeiras." (45)

Resumindo a relação entre a emergência de um ensino privado, voltado para a geração de lucros para os proprietários das escolas e a problemática do credencialismo, cabe destacar o seguinte esquema: na medida em que o diploma passa a ter, como credencial formal, um valor autônomo para a vida profissional ou para o prosseguimento da vida acadêmica do aluno, independentemente da sua correspondência a uma aquisição cultural, é praticamente inevitável o surgimento de uma "oferta" apta a atender a esta "demanda", no caso as "fábricas de diplomas". Iniciado no âmbito da iniciativa privada, este movimento vai forçosamente atingir o ensino público, uma vez que o alunado irá reagir crescentemente a exigências acadêmicas, sob a motivação de que seus colegas do ensino privado obtêm a mesma credencial formal sem se submeterem a tais exigências.

É claro que esta contaminação, para que se efetive, precisa contar com fatores que lhe sejam favoráveis, no

(45) HADBA, entrevista conforme referência anterior.

âmbito do sistema público. Assim, é necessário analisar a gênese daquilo que poderia ser chamado a anti-política educacional, que caracteriza a ação do Estado neste setor.

Esta análise dificilmente poderá ser feita em breves linhas. Entendemos que suas linhas gerais deverão passar pelo distanciamento que necessariamente existe quanto a um Estado marcado pelo compromisso com interesses sociais minoritários com relação à cultura, que pode resultar em simples alheamento, mas que percebemos como podendo tomar e tomando mesmo com freqüência o caráter de hostilidade.

Para a caracterização do fenômeno do credencialismo e das vertentes pelas quais pode caminhar a sua crítica não se pode ignorar a contribuição oriunda dos teóricos da desescolarização. Pelo menos uma interpretação possível desta linha de pensamento educacional conduziria a uma proposição radical de eliminação de qualquer requisito de credencial, na alocação dos trabalhadores, nos diferentes postos do sistema produtivo. Pessoalmente estamos convictos de que a corrente principal da desescolarização pelo menos incorpora uma perspectiva diferente, a saber, que haveria uma alternativa de reformular a instituição escolar, de forma a minimizar e, no limite, superar o seu caráter de monopólio profissional (com suas decorrências jurídicas) sem deitar fora os ganhos técni-

cos obtidos pela sua experiência como agência especializada. Não se deve pensar que tal seja uma tarefa fácil, mas com certeza ela é possível e desejável. (46)

Entretanto, no plano deste trabalho, a perspectiva em que nos encontramos, embora incorporando, como se verá adiante, o contributo teórico da desescolarização, pode ser situada com muito mais proveito ao nível de uma distinção entre um credencialismo "interno" e um credencialismo "externo", com relação ao espaço da escola. (47)

Nos dois casos é também importante a distinção entre o processo de credenciamento, normal numa sociedade que regulamenta a forma de alocação dos seus recursos humanos pe-

(46) Este parágrafo decorreu do acatamento de uma observação feita pelo Professor Newton Balzan. Chamava-nos a atenção, na ocasião, o Professor Balzan, para o cuidado necessário na utilização do referencial teórico da desescolarização, uma vez que o mesmo, tendo trazido uma importante contribuição ao pensamento educacional, havia-se comprometido com uma negação da instituição escolar que estava em desacordo até com a importância que, por exemplo, tem a reivindicação da mesma na pauta de trabalho dos movimentos populares. Embora consideremos importante distinguir entre o radicalismo de "discípulos" e a posição geralmente muito mais dialetizada dos pioneiros teóricos, que acreditamos possa estar na origem da distorção corretamente apontada pelo Professor Balzan, parece-nos oportuno chamar a atenção para este ângulo da discussão.

(47) Esta distinção decorreu de observações do Professor José Camilo dos Santos Filho.

los vários postos de produção e a perversão deste processo, num credencialismo vazio, em que as credenciais já não mais correspondem à incorporação de um conteúdo cultural.

Entretanto, no plano da proposição do exame pós-escolar torna-se relevante a distinção. O sistema atual de credenciamento, em que o diploma escolar é suficiente para atestar a preparação profissional, na medida em que se revele inadequado pode dar, como realmente está dando, razão a um movimento de exigência de verificações posteriores à saída do estudante da instituição educacional. Tanto num caso como no outro podemos ter o esvaziamento da credencial, quanto à incorporação de conteúdos culturais que ela deveria supor. Podemos portanto ter um credencialismo interno à escola (o sistema atual) ou um outro que lhe seja externo, no caso do exame pós-escolar.

De qualquer forma, não se trata da discussão mais radical, de extinção do diploma (ou da própria escola), como se dá no caso das teorias da desescolarização.

A não ser que nos situemos no plano de uma sociedade totalmente renovada em suas bases sócio-econômicas e culturais, não nos parece que seja possível trabalhar com um modelo em que o Estado não intervenha nas relações mediadas pela

noção de profissão, de forma a assegurar que as mesmas ocorram sob garantias mínimas de competência. Assim, o que se questiona é muito mais a disfunção da credencial, mitificada no plano da ideologia do credencialismo, embora admitamos que o debate mais radicalizado deva estar no horizonte das preocupações intelectuais dos educadores e teóricos da educação: pelo menos no caso de algumas profissões que ora estão regulamentadas será necessário perguntar-se se esta é a melhor solução, considerados os interesses de todas as partes da questão.

2. COMO SE APRESENTA A ESCOLA CREDENCIALISTA

A educação, como parte central da cultura, apresenta-se em geral como tema a ser pensado em íntima correlação com o avanço nos planos técnico, científico, artístico, enfim, no contexto da mudança sócio-cultural no seu conjunto. Nestes termos, assim como os demais aspectos da vida cultural julgamo-nos no direito de esperar que cada vez mais ela se subordine "à intenção e ao projeto humano" (48).

(48) ALVES, Rubem A. Tecnologia e Humanização. Paz e Terra. (Revista de Cultura) n.8. p.7.

Assim, não deixa de ser surpreendente que, com o volume de bons pensadores que têm dedicado atenção ao setor educacional o mesmo se apresente com as carências operacionais que concretamente se podem verificar.

Salvo na hipótese, no nosso entender extremamente minoritária, de se negar que o sistema educacional apresente em nossos dias problemas extremamente graves, seja do ponto de vista material seja na própria postura que a seu respeito tomam as pessoas, inclusive as diretamente envolvidas com seu dia-a-dia, impunha-se, a nosso ver, um inquérito que procurasse detectar as causas dessa situação.

Vale reiterar que nos recusamos, nesta análise, a identificar como o grande vilão da história, o sistema de ensino público, como vem fazendo recentemente uma suspeitadamente fácil crítica neo-liberal.

Alinhamo-nos entre os defensores do ensino público gratuito e universal e acreditamos que pelo seu incremento é que a crise a que acima nos referimos poderá ser enfrentada. Entretanto a nossa experiência mais direta é no sentido de que quando se reage contra o sucateamento da educação pública chocamo-nos com a barreira da indiferença daqueles que deveriam ser diretamente interessados, as populações socialmente margi-

nalizadas. E, contudo, não há, no nosso entender, outra perspectiva para a solução dos problemas com que se defrontam as sociedades, inclusive e particularmente o da educação senão aquela de que "a comunidade deve assumir o controle democrático sobre o Estado, para que este seja levado, sob pressão popular organizada, a cumprir com os deveres sociais nas periferias." (49)

Normalmente esta diretriz é interpretada pelos movimentos docentes como esgotando-se na própria mobilização da categoria, no nosso entender, ainda que a retórica seja de mobilização da comunidade como um todo. Ou pelo menos a mobilização da comunidade "externa" é interpretada muito mais como uma mobilização para lutar por interesses gerais da sociedade, e não, como seria correto, a partir de um trabalho para que se compreendam os interesses concretos dos próprios setores que se procura mobilizar no conteúdo das reivindicações. Ainda aqui é importante que se chame a atenção para a diferença que é preciso estabelecer entre ênfases retóricas e a maneira concreta como se desenvolve a ação.

Este fator, operando no âmbito das reivindicações perante o poder público de melhores condições materiais para o

(49) DEMO, Pedro. Participação Comunitária e Constituição: Avanços e Ambigüidade. Cadernos de Pesquisa. Novembro de 1989. p.80.

sistema educacional, não corresponde ao que acontece em outros setores, onde os interesses da clientela ficam sempre muito patentes no curso do movimento. É claro que isto, em parte, se deve ao caráter relativamente "imponderável" do produto do educador. Porém, mais que isso parecia-nos decorrer de uma dificuldade do educador de relacionar-se com o suposto beneficiário de seu trabalho de uma forma mais objetiva.

Uma experiência pessoal reforçou-nos esta percepção. Durante um curto período em que estivemos na direção de uma escola de 1º grau de periferia, no interior do Estado, nos defrontamos, como de hábito, com o problema de jovens do próprio bairro que tumultuavam o trânsito dos alunos (e principalmente das alunas) no portão da escola. Comentamos com a Assistente de Direção nossa convicção de que os melhores aliados que poderíamos ter para enfrentar o problema seriam os pais dos alunos. Foi-nos dito que efetivamente era assim, tanto que anteriormente, após entendimentos com a direção, um grupo de pais havia se organizado para atender àquela questão, fazendo uma espécie de "patrulha" à porta da escola, com excelentes resultados. Quando perguntamos por que a experiência não teve prosseguimento, foi-nos relatado que "infelizmente", na seqüência do processo os pais tinham querido também interferir no andamento das aulas.

É claro que não nos iludimos sobre as dificuldades que se apresentam para a integração com a clientela, ao nível da análise da prática docente. Porém nos parece evidente que este problema tem que ser enfrentado, pelo menos se entendemos que o processo educacional tem que avançar no sentido de uma prática democrática e, portanto, necessariamente transparente. Outra não nos parece ser a colocação de BEISIEGEL:

"A força real, o elemento privilegiado de qualquer avanço que nós queiramos obter na área da educação, é a população, a reivindicação popular, é a luta popular em qualquer de suas manifestações, inclusive o voto. Enquanto nós não tivermos a participação efetiva da população na discussão e na gestão da escola, dificilmente conseguiremos, dentro da escola, resolver os problemas educacionais. E a participação da população vai nos criar incríveis aborrecimentos; no entanto, sem o respaldo popular, sem a presença popular junto aos professores nas suas reivindicações de melhores condições salariais e de vida nós não temos condições efetivas de levar esta luta a bom termo" (50).

O autor prossegue com observações sobre a questão do corporativismo e o inevitável (e salutar) choque com a clientela. Algumas de suas considerações são provavelmente

(50) BEISIEGEL, Celso de Rui. Política Educacional e Programas de Alfabetização. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Idéias n.1. São Paulo, 1988. p.22.

problemáticas (51). Entretanto, o espírito geral da colocação, que apontamos acima, parece-nos merecer uma séria reflexão.

Ora, assim se colocava o problema:

1) Temos uma prática docente que se encontra no seio de uma crise séria, tanto do ponto de vista da situação material concreta em que se realiza, como no que pode ser considerado causal com relação a este primeiro fator, o seu prestígio social (muito embora haja outras causas, mais significativas) (52).

2) Este prestígio, pelo menos teoricamente, está ligado à eficácia profissional;

(51) Assim, por exemplo, BEISIEGEL critica acerbamente a reivindicação dos professores, de redução do período de trabalho. Se por um lado é claro que esta redução, mantidas as condições gerais de funcionamento das escolas, contribui para uma diluição dos resultados pedagógicos, por outro não se pode ignorar que o período de trabalho é um componente importante da definição das condições gerais de trabalho e portanto da própria qualidade dele. O que se impõe é enfrentar o conjunto desta questão, compatibilizando condições e qualidade de trabalho

(52) É claro que a deterioração das condições gerais de emprego dos professores, com destaque para o aspecto do salário decorre de um complexo de fatores políticos muito mais abrangentes. De uma maneira geral pensamos que eles estão ligados às condições de dominação de classe, vigentes em nossa sociedade, sendo que eventualmente se expressam pelo antiintelectualismo. Entretanto, no dia a dia da política, a questão do desprestígio social dos educadores ocupa importante papel neste complexo, a nosso ver.

3) Uma legião de teóricos e pesquisadores vem sugerindo fórmulas metodológicas e técnicas para o aperfeiçoamento desta prática profissional.

4) Entretanto, entre os fatores que se antepõem à mudança está, sem dúvida nenhuma, a resistência dos professores em adotarem estas fórmulas.

Configura-se aí um aparente paradoxo. É claro que havia o desafio da inovação, que implicava em adotar novas formas de atuação, com o potencial de instabilidade que isso significa. Neste nível se coloca a tendência muito humana de "preferir um mal já conhecido a um bem não experimentado" (53). Entretanto isto se aplicaria àqueles professores que poderíamos caracterizar como "mais atrasados e toscos" (54). É porém nossa convicção que isto se aplica também aos "mais aptos e desenvolvidos" (55). Nos limites deste trabalho postularemos tal asserção, conscientes entretanto de que se trata de matéria a ser amplamente discutida.

(53) LAMPEDUSA, Tomasi Di. O Leopardo. 3.ed. São Paulo:Difusão Européia do Livro, 1963. p.89.

(54) GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4.ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1982. p.121.

(55) Ibid., p.121.

Aqui ocorreu-nos que uma pista importante poderia estar localizada nas reflexões dos teóricos da desescolarização. Aliás, a respeito desta corrente cabe uma consideração mais extensa, uma vez que, alguns aspectos de nosso projeto poderiam ser identificados com a orientação aí contida. Muito embora a elaboração referente à desescolarização seja de muito valor para a nossa reflexão e nos socorramos frequentemente dela, há algumas diferenças que devem ser marcadas.

No nosso entender a tese de desescolarização, fundamentalmente no sentido exposto por ILLICH, embora comprometida com uma visão libertária é potencialmente utilizável por interesses privatistas. Assim por exemplo, quando postula um "sistema de bolsas de estudo, da forma como foi proposto por Milton Friedman e outros. Seriam destinadas verbas ao beneficiário que poderia comprar à vontade sua parte de escolarização" (56).

Na melhor das hipóteses acreditamos que posturas desta ordem podem estar baseadas numa visão idealista, que supõe ser possível por mero ato de vontade estabelecer padrões culturais nos quais o indivíduo esteja capacitado a tomar decisões acertadas inteiramente autônomas, sem a interveniência de nenhum tipo de liderança ou normatização.

(56) ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. Petrópolis:Vozes, 1973. p.28.

A sugestão de ILLICH provavelmente produziria uma situação na qual a boa fé do "consumidor" geraria um atendimento por empresas que se estruturariam conforme modismos em que é fértil o processo cultural que vivenciamos na nossa sociedade. Para que a respeito não parem dúvidas basta que lembremos da "idéia de instituir uma disciplina voltada para os mistérios astrológicos no curso de Psicologia das Faculdades Metropolitanas Unidas" (57).

Assim, ressaltando a importância da discussão levantada pelos teóricos da desescolarização deixamos claro que nossa postura é de recuperar a instituição educacional como instância de execução de um mandato outorgado pelo conjunto da sociedade. E este mandato tem que ser necessariamente articulado com um pacto social de conjunto, com a estrutura jurídica. Parece-nos que a tese de ILLICH, neste particular se configura numa utopia liberal, que supõe ser possível, de imediato, deixar ao livre jogo das tendências de cada um o ajuste dos processos sócio-culturais.

Com esta ressalva a propósito das teses de desescolarização, voltamos à análise da questão que nos preocupava, ou seja, da dificuldade de levar os professores a adotar

(57) ASTROLOGIA na FMU. Folha de São Paulo, 8 de junho de 1989. p.A-2.

inovações, ainda que as mesmas, pelo menos em tese, interessassem à sua afirmação como profissionais. Esta análise conduziu-nos ao argumento desenvolvido por PETER BUCKMAN:

"As escolas que estão amarradas a currículos, exames, notas e certificados; as escolas que se baseiam na frequência obrigatória e consomem mais energia numa função custodial do que em seu papel educativo; as escolas que são licenciadas pelo Estado para exercer um monopólio do 'saber certificável' - essas instituições impedem o aluno de conhecer o suficiente sobre o funcionamento da sociedade para que possam compreendê-la e modificá-la." (58)

Mais recentemente entramos em contato com um artigo de LUCKESI (59) que apresentava algumas colocações que coincidiam notavelmente com alguns pontos que nos haviam ocorrido. O primeiro ponto diz respeito ao sentido real que toma a avaliação, dentro da escola "credencialista":

"...a avaliação desempenha nas mãos do professor um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor representando o sistema enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo a sua exacerbação." (60)

(58) BUCKMAN, Peter. Introdução do Organizador. In: BUCKMAN, Peter (org). Educação sem Escolas. Eldorado, s.d. p.11.

(59) Devemos à professora Menga Lüdke ter-nos chamado a atenção para o trabalho de LUCKESI.

(60) LUCKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo. ANDE n.19, Ano 5. 1986. p.50.

Em seguida o autor aborda um outro ponto que sempre nos pareceu relevante, na definição da situação acima descrita, que é o papel de "juiz sem instância recursal", de que vemos o professor investido, na estruturação do processo avaliatório:

"...a definição do relevante ou do irrelevante fica a depender do arbítrio pessoal do professor e do seu estado psicológico.

(...)

Esse arbitrário, no que se refere ao aspecto do julgamento, pode ser exacerbado a níveis indescritíveis, devido a inexistir instância pedagógica ou legal que possa coibir abusos. O julgamento de um professor, em sala de aula sobre os possíveis resultados da aprendizagem é praticamente inapelável pois que o expediente de 'revisão de prova', quando é praticado, dificilmente dá ganho de causa ao aluno. O chamado 'Conselho de Classe', quando bem praticado, é a exceção que confirma a regra. Ou seja, o expediente foi criado para minorar o exercício arbitrário por parte do professor." (61)

Finalmente LUCKESI aponta o aspecto deste processo que nos parece decisivo, do ponto de vista da discussão a que nos estamos propondo, quer dizer, da nota (e portanto do diploma) e da forma de sua obtenção, enquanto indicadores de uma suposta competência:

(61) LUCKESI, op.cit., p.50-51.

"A título de lembrete final, podemos ainda recordar os expedientes de 'conceder um ponto a mais' ou 'retirar um ponto' da nota (conceito) do aluno. O arbítrio do professor aqui é total. Ele decide, olímpicamente, sem critério prévio e sem relevância dos dados, conceder ou retirar pontos. A competência aí é desconsiderada. Vale a gana autoritária do professor que, com isso, pode aprovar incompetentes e reprovar competentes; com isso, pode agradar 'os queridos', e reprimir e sujeitar os irrequietenos." (62)

É preciso advertir para os limites em que a perspectiva de crítica da avaliação "classificatória", que se encontra no centro desta análise, se encontra presente em nossa abordagem. De um lado, é claro que a internalização desta prática à escola, em termos de concentração do "poder de avaliar" no professor individualmente considerado, contribui para produzir o que identificamos como credencialismo. Entretanto, nos limites sócio-culturais da sociedade em que nos encontramos, entendemos que a avaliação classificatória continuará ocorrendo em alguma instância e consideramos problemático que o educador pura e simplesmente se recuse a discutir em que condições ela se dá, concretamente.

Isto posto, o esquema que acaba caracterizando a escola, a partir da definição do professor como instância decisiva e irrecorrível do processo de avaliação/classificação,

(62) LUCKESI, op.cit., p.51.

sustentado a nosso ver nas "características rituais do sistema educacional" (63), aponta para o porque de o professor, apesar de viver um processo de progressiva desvalorização profissional se apegar a práticas tradicionais, recusando as tentativas de renovar o método: na medida em que este tipo de educação atende a interesses conservadores no conjunto da sociedade, provê uma sustentação institucional para uma relação professor-aluno no interior da escola na qual, como sustenta CHARLOTT, só se "conhece dois tipos de relações: a concorrência com outras crianças e a obediência ao mestre" (64). E esta formação para a concorrência num polo e para a subserviência no outro, iniciada que é nos primeiros anos de escolarização, na medida em que se reforça ao longo de todo o processo, vai amarrá-lo até a Universidade. A transcrição feita por MARTINS, no depoimento de um aluno de instituição particular universitária traduz bem esta continuidade:

"Nós recebemos no início do ano o 'Manual do Estudante' que serve de guia e orientação para o nosso comportamento. Neste manual está tudo definido, o que pode e o que não pode, como devemos proceder lá dentro. Ele dá o horário da prova, como fazer para falar com a direção da faculdade, que subversão está proibida, etc. A gente lê aquilo e fica sabendo o que é proibido...Só faz besteira quem é bobo." (65)

(63) VEBLEN, Thorstein. A Teoria da Classe Ociosa. Abril Cultural, 1983. p.167.

(64) CHARLOTT, op.cit., p.190.

(65) MARTINS, Carlos Benedito, op.cit., p.181.

Tal estado de coisas necessariamente resulta que as escolas sejam, ainda hoje "disciplinados ajuntamentos de crianças" (66), ou, de uma forma mais abrangente, "um local físico" onde os jovens "possam ser reunidos e cuidados" (67), não importando absolutamente em que medida consigam ensinar aos jovens as "coisas que a sociedade pensa que devam ser aprendidas" (68). É exemplar a este propósito o depoimento colhido por CUNHA: "Minha faculdade é uma verdadeira cortiço. Acho que é o lugar, o nível social dos alunos, sei lá. Todo mundo pode matar a aula, mas não mata a faculdade" (69).

Acreditávamos, em razão do significado do credencialismo para o status profissional atual do professor, ser mais provável que uma revisão das práticas internas à escola decorresse de uma sensação de ameaça à vigência desse status, do que de uma cobrança "ética".

(66) HOFSTADTER, Richard. Antiintellectualismo nos Estados Unidos. Paz e Terra, 1967. p.380.

Hofstadter cita aqui William Franklin Phelps, "então Diretor de uma Escola Normal em Winona, Minnesota, e mais tarde Presidente da Associação Nacional da Educação", dos Estados Unidos, em declaração na publicação Proceedings (NEA), 1870:13-17.

(67) ALVES, Gilberto Luiz. Da História à História da Educação. UFSCAR, 1981. Dissertação de Mestrado. (Mimeografado).

(68) BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1981. p.371.

(69) CUNHA, Luiz Antonio. A Expansão do Ensino Superior: Causas e Conseqüências. Debate & Crítica n.5. março de 1975. p.46.

Cunha cita aqui o artigo "A difícil ascensão pelo diploma", em Jornal do Brasil, 12/11/72, Revista de Domingo, p.4.

A proposta dos Conselhos Profissionais, no sentido de que se realize um "exame de ordem" generalizado, além daquele que já é realizado pela OAB, no nosso entender, configura uma movimentação neste sentido.

A notícia mais recente, quanto ao assunto, diz respeito à realização pela Associação Paulista de Medicina (APM) e pelo Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo de um "exame conjunto destinado a avaliar a qualificação profissional do médico e permitir o ingresso em nove residências médicas" (70)

Tal exame, segundo relato dos seus responsáveis, sofreu forte oposição, no âmbito das escolas médicas, sendo esta uma das razões pelas quais não se cogita de num prazo curto ele vir a se constituir em pré-requisito ao exercício profissional.

Entretanto, a não ser que se acredite que os problemas aqui apontados não existem e, portanto, que a formação dada pelas escolas corresponde ao volume da responsabilidade que representa o papel atual das mesmas na definição das competências profissionais, teríamos que admitir que em algum momento poderemos nos ver diante da alternativa colocada por AL-

(70) RECÉM-Formados em Medicina passam a ter exame conjunto. Folha de São Paulo. 27 de junho de 1990. p.C-3.

VES: "...assim acontece com as receitas sociais chamadas instituições. Enquanto cumprem o que prometem continuam. Se não o fazem são forçadas a fechar as portas" (71).

3. A ESCOLA E O PATRIMÔNIO CULTURAL

Entendemos que a problemática do credencialismo está relacionada com um severo desgaste que identificamos na relação da instituição escolar com a ideologia vinculada à valorização do papel da ciência no desenvolvimento pleno da vida humana.

Analisando, com vistas à definição da idéia de Universidade, a evolução do processo educacional de mais alto nível, ao longo da história, FERNANDO DE AZEVEDO faz a seguinte formulação a respeito das várias formas que o concretizaram:

"Em todas essas instituições ou normas de conduta mais ou menos estabilizadas, o que se mantém invariável é essa idéia essencial - a função de elaborar, desenvolver e transmitir os conhecimentos fundamentais de seu tempo, a qual se extingue em uma instituição para surgir em outra..." (72)

(71) ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência. 2.ed. Brasiliense, 1982. p.52.

(72) AZEVEDO, Fernando de. As Universidades no Mundo de Amanhã. Nacional, 1947. p.196.

A importância da destinação do conjunto da educação a esta finalidade, que a nosso ver decorre do caráter de coroamento do processo, de que se reveste a educação superior, é enfatizada por WHITEHEAD:

"Quando consideramos em toda a sua amplitude a importância dessa questão da educação dos jovens de um país, as vidas despedaçadas, as esperanças frustradas, os fracassos nacionais, que resultam da frívola inércia com a qual é tratada, é difícil dominar-nos contra um rancor selvagem. Nas condições da vida moderna a regra é absoluta, e a raça que não valoriza a inteligência treinada está condenada. Todo o seu heroísmo, todo o seu encanto social, toda a sua sagacidade, todas as suas vitórias na terra e no mar, não poderão desviar o dedo do destino. Hoje somos auto-suficientes. Amanhã a ciência terá avançado mais um passo ainda, e não haverá apelação no julgamento que então será pronunciado para os incultos." (73)

Historicamente, nos primórdios da ordem burguesa é que vamos encontrar o ideal da ciência, como forma de superar as limitações ao bem estar da humanidade no seu conjunto:

(73) WHITEHEAD, Alfred North. Os Fins da Educação. São Paulo:Nacional/EDUSP. 1969. p.26-27.

"...é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e (...) em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices (...) poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza." (74)

Assim, o objetivo de aperfeiçoar "a vida humana, contribuir para a diminuição do sofrimento dos homens" implicou, na medida da incorporação da ciência, "alterações na organização do saber escolar" (75).

Entretanto, o otimismo com relação ao papel a ser desempenhado pela ciência no processo histórico já encontrava um limite na advertência de HOBBS:

(74) DESCARTES, René. Discurso do Método. Abril Cultural, 1979. (A publicação inclui outros textos de Descartes). p.63.

(75) BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. UFSCAR, 1986. (mimeografado). p.6.

"As ciências são um pequeno poder, porque não são eminentes, e conseqüentemente não são reconhecidas por todos. E só são algum poder em muito poucos, e mesmo nestes apenas em poucas coisas. Porque é da natureza da ciência que só podem compreendê-las aqueles que em boa medida já a alcançaram." (76)

Talvez este distanciamento entre a ciência e o dia-a-dia das massas explique a situação que vivemos, em que a ciência é exaltada como a mola propulsora do progresso e, ao mesmo tempo, afastada das instâncias efetivamente decisivas do poder. Concretamente, na escola, no âmbito da temática do credencialismo, o que identificamos é a superação da ciência, como fundamento da cultura, substituída pelo culto de um formalismo vazio.

Visualizamos duas vertentes, na interpretação do esvaziamento da ciência como valor, nas instâncias onde à primeira vista ela deveria prevalecer.

A primeira delas considera que

(76) HOBBS, Thomas. Leviatã. Abril Cultural, 1979. p.54.

"...nossa sociedade tecnológica (...) ao institucionalizar como postos públicos numerosos misteres que envolvem o domínio da ciência e das técnicas(...) criou condições especialmente propícias ao incentivo dessa forma de falsificação da vida do espírito, que é o Outro vestir-se de intelectual, criando assim, imensa confusão no espírito de quantos não tenham a necessária sensibilidade para perceber a mascarada.." (77)

Esta perversão da função do intelectual não poderia deixar de ter suas consequências no âmbito da educação: analisando a situação do Outro disfarçado de intelectual, MACHADO NETO assim se manifesta:

"Esse pseudo intelectual 'não é senão o Outro com a máscara de escritor, de homem de ciência, de professor, de filósofo', o que o autêntico intelectual reconhece à primeira vista, não sem certo sentimento de piedade ao ver a desajeitada performance do Outro, 'com sua mão de mental chimpanzé' ao esforçar-se por 'agarrar a agulha de uma idéia.' Não será isso o que acontece quando o nosso mundo do intelectualismo, da produção em série determina a necessidade de preparar e treinar, também em série, numerosos indivíduos para as tarefas intelectuais que a nossa sociedade canoni-

(77) MACHADO NETO, op.cit., p.73.

O autor utiliza-se aqui de uma figura criada por Ortega y Gasset (Obras Completas, Vol. V, p. 515), que analisa da seguinte forma: "Ortega (...) no pequeno ensaio que intitulou 'El Intelectual y el Otro' (...) fina tipificação (...) da antropologia peculiar do intelectual por oposição ao homem comum (...) tropeça com o tema do Outro fingindo-se de intelectual (...). Não tendo a vocação intelectual -embora nem sempre lhe falem os dotes da inteligência, que não são de modo algum, um privilégio do intelectual - o Outro não pode mais do que preencher o posto público, a instituição e o cargo em que o nosso mundo intelectualista transformou esse modo peculiar e ineludível de vocação que é a condição intelectual" (p.72).

zou como postos públicos? Não nos parecerá que o autêntico intelectual se descobre a si mesmo de qualquer modo e que só é possível realmente treinar 'o mental chimpanzé?'" (78)

Esta referência nos ajuda a entender, parece-nos, porque o sistema educacional prefere manter práticas evidentemente antitéticas com a perspectiva do debate aberto de idéias, que formalmente deveria constituir o seu horizonte privilegiado.

Mesmo acadêmicos de peso, com históricos de atividade universitária que os tornam credores do maior respeito, podem acabar vítimas, no nosso entender, da armadilha representada pela estratificação de procedimentos que representam um nivelamento "por baixo", que consideramos totalmente contrário à tarefa da universidade (e que têm como consequência a intensificação do caráter de tutela, que se atribui aos níveis anteriores de ensino). É o caso ilustrado na seguinte citação: "As aulas obrigatórias e os exames certamente limitam as disponibilidades do estudante para o trabalho independente, mas são necessárias pelo menos para o estudante médio" (79).

(78) MACHADO NETO, op.cit., p.72.

(79) LOPES, L. Leite. Reflexões sobre a Universidade. Educação Brasileira (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), n.15, Ano VII, 2º sem/1985. p.107=108.

A institucionalização da função intelectual como um cargo público, com relação a pessoas que originariamente poderiam estar situadas no âmbito do conceito mais consequente da postura acadêmica, pode ter também como consequência a co-optação:

"Para se tornar poderoso, o intelectual busca, primeiramente, o notório conhecimento de seu nome. Isso feito, aceita 'sacrifícios' nos cargos públicos. Sempre em vista, evidentemente, do Bem Comum. A esta mentira seguem-se todas demais." (80)

Uma outra perspectiva, para a interpretação da "degradação do conteúdo escolar" (81), concomitante ao comprometimento de uma concepção crítica de ciência, postula que

"sob a perspectiva do imperialismo (...) (as) sociedades capitalistas passam a produzir em excesso; o exército industrial de reserva cresce, aumentando o número de ociosos (...). Entretanto, para que esse processo (...) funcione sem maiores traumas para o próprio capitalismo, exige algum controle. Esse controle é assumido pelo Estado, que organiza o parasitismo transferindo parte dos ganhos capitalistas para as atividades improdutivas. A educação, neste contexto, enquanto atividade improdutiva, será alvo de significativas inversões por parte do Estado..." (82)

(80) ROMANO, Roberto. Autoridade e Poder na vida acadêmica. Folhetim (Suplemento Cultural do Jornal Folha de São Paulo), 5/10/86. p.4.

(81) SENNA, Ester. Imperialismo e Educação: Um Estudo Histórico sobre a Degradação da Qualidade do Ensino. UFSCAR, 1986. Tese de Mestrado. p.117. (Mimeografado).

(82) ALVES, Gilberto Luiz, op.cit., p.124.

É claro que esta expansão da escola, na medida em que ocorra, nada tem de solidário com a concepção de um processo educacional comprometido com a transmissão e ampliação do patrimônio cultural, científico e técnico.

Uma perspectiva de que o quadro de degradação da escola pudesse ser superado teria condições de ser baseada na suposição de BUCKMANN de que a "maior parte das pessoas gostaria de adquirir (...) educação num contexto que estimule a sua imaginação e as coloque em contato (...) com especialistas dignos de respeito" (83). Pensamos ter ficado claro, acima, que não partilhamos desta expectativa otimista.

(83) BUCKMANN, *op.cit.*, p.12.

CAPÍTULO II

AS TESES CONTRÁRIAS AO EXAME PÓS-ESCOLAR

A proposta dos Conselhos Profissionais, para a generalização do exame de ordem, já realizado pela OAB, para as demais carreiras universitárias, no nosso entender, coloca-se presentemente como referência obrigatória no debate sobre credencialismo. Esta proposta, sistematizada no "1º Fórum de Qualificação de Nível Superior", no qual foi elaborado anteprojeto de Lei, enviado posteriormente ao Congresso Nacional, concentra, numa grande medida, nossa atenção.

Neste item e no próximo pretendemos discutir as alternativas que têm sido colocadas (ou que poderiam, com base em discussões anteriores, ser colocadas) à proposta dos Conselhos.

Aqui propomo-nos a levantar as objeções à idéia de um "exame de ordem" generalizado, enquanto no item que se segue a intenção será verificar que propostas e análises caminhem mais ou menos no mesmo sentido, qual seja, o de estabelecer mecanismos que corrijam a defasagem detectada pelos auto-

res das mesmas entre o nível de formação efetivamente assegurado pelo sistema escolar e o nível de expectativa que julgam adequado, no que se refere à qualificação profissional.

As teses que se contrapõem ao exame pós-escolar raramente são expostas de uma maneira explícita. Constituem, isto sim, uma trama subjacente aos discursos que se apresentam como reação à proposta de mecanismos externos de verificação da qualidade do trabalho da escola. Acreditamos que isto se deva à dificuldade evidente de defender o sistema escolar que aí está, com suas características perversas do ponto de vista do desenvolvimento sócio-cultural.

Como uma primeira aproximação nós diríamos que há seis proposições que podem ser determinadas, na linha de oposição à própria idéia de que se deva estabelecer um controle externo à escola, no que se refere à qualificação profissional:

1a) não existe o problema, pois o nível de qualificação oferecido pela escola é satisfatório;

2a) o problema existe, porém pode ser resolvido internamente à própria escola, ou, do ponto de vista da qualificação profissional a escola pode ser "salva";

3^a) pode ser até que exista o problema, porém "o tiro pode sair pela culatra", com resultados ainda piores do que a situação atual;

4^a) a questão da qualificação profissional é um problema do mercado de trabalho, que tem seus próprios mecanismos para resolvê-la, pelo menos na área das empresas privadas;

5^a) a solução está no fortalecimento dos mecanismos de "controle de qualidade" atualmente existentes na área educacional;

6^a) e finalmente uma colocação que dificilmente será assumida publicamente, porém que tivemos ocasião de ouvir em pelo menos dois debates internos a categorias profissionais, a respeito da proposta do exame de qualificação, no sentido de que "não seria justo para com um estudante que frequentou durante quatro anos ou mais uma faculdade, impedi-lo, ao fim de tudo, de exercer a profissão para a qual teria se 'preparado', em virtude do insucesso no exame de qualificação" (Sic.).

As duas primeiras posições, no nosso entender, aparecem mais como substrato das demais, como argumento subjacente às mesmas. Acreditamos que tal se deva à dificuldade de

concretizá-las em demonstrações práticas ou propostas mais operacionais, na medida em que as virtudes do sistema educacional, pelo menos como virtudes potenciais, que as mesmas supõem, careceriam para se expressarem exatamente de certas condições "externas" que são exatamente os fatores ausentes, na situação de crise que detectamos no que se refere à qualificação profissional. Quanto à primeira, acreditamos que o próprio debate das demais permitirá apresentar os elementos pelos quais entendemos que fica descartada qualquer defesa incondicional da escola credencialista.

1. A ESCOLA TEM ANTICORPOS À SUA DETERIORAÇÃO?

No caso da segunda posição entendemos que cabe análise. Afinal, na própria medida em que nenhum sistema pode sobreviver minimamente se ficar claro seu caráter de defesa de interesses minoritários, também a escola tem sido obrigada a "tolerar" no seu interior algumas práticas mais conseqüentes, que acabam se configurando como possíveis agentes de regeneração da instituição, caso possam ser mobilizados. A dificuldade é exatamente elaborar uma estratégia baseada nestes elementos, numa situação em que se somam poderosos interesses inter-

nos e externos à instituição, aglutinados em torno do processo credencialista.

A expressão mais direta que localizamos até agora, de potencialidades do sistema escolar a serem mobilizadas em favor de uma melhor qualificação profissional, neste caso específico para a área de formação médica, foi a manifestação da Professora DINAH BORGES DE ALMEIDA, Diretora da Faculdade de Medicina de Botucatu (UNESP):

"...a avaliação do aluno deve ser feita lentamente. E esse processo deve avaliar não só a sua eficiência técnica, os seus conhecimentos de natureza científica, a sua competência operacional, mas também os seus valores éticos. E isso só pode ser feito aos poucos, ao longo das atividades nos bancos das faculdades. (...) Acredito que nesse particular, a Medicina se diferencia bastante de outros tipos de profissões, porque existem componentes de natureza ética, de convívio interpessoal, que só podem ser avaliados no dia-a-dia. E esses componentes não podem ser avaliados através de um exame de proficiência." (1)

(1) ALMEIDA, Dinah Borges de. O Exame da Ordem é uma solução simplista. Jornal da UNESP n.42. novembro de 1989. p.8.

Apesar da colocação de que esta análise se referiria especificamente à área de medicina, acreditamos que elementos da mesma estão presentes na percepção de outras áreas.

Uma outra vertente de solução "interna" à escola está vinculada, a nosso ver, à idéia de que a deterioração dos padrões de qualificação profissional via ensino está ligada à proliferação indiscriminada de cursos. Neste sentido, por exemplo, a seguinte manifestação:

"...é sabido que o Estado nestes últimos anos deixou de responsabilizar-se pela qualidade de ensino do país, permitindo a proliferação de faculdades particulares sem exigir-lhes os mínimos quesitos de qualidade e competência." (2)

O fato de que o processo de privatização é componente importante para entender as disfunções do sistema educacional constitui consenso para muitos autores. Assim, por exemplo, a importância crescente do setor privado é apontado por CUNHA, analisando a expansão do ensino superior no período 1960-72: "foi o setor privado o responsável pela maior parte do substancial aumento da oferta de ensino superior no período" (3). A natureza da oferta de ensino neste âmbito é identificada adequadamente, a nosso ver, na seguinte citação:

(2) UNIVERSIDADE, Profissão, Cidadania. Jornal da UNESP. n.40, agosto de 1989. p.3.

(3) CUNHA, Luiz Antonio, 1975, op.cit., p.30.

"Aqueles estudantes formados em cursos técnicos de contabilidade, comerciais, etc., ministrados à noite, que agora possuem o diploma para tentarem o vestibular, dirigir-se-ão à rede particular, pois ela oferece o que eles procuram. Cursos superiores facilitados, que formalmente lhes concedem o título de doutor."

(4)

Entretanto a consideração desta questão não é pacífica mesmo entre pessoas inequivocamente comprometidas com uma concepção conseqüente do ensino em geral e da universidade em particular. GIANNOTTI, analisando a questão da destinação de fundos públicos para o ensino privado, que consideramos conexa com a temática geral aqui discutida, por exemplo, faz a seguinte colocação:

"Se a escola privada mamou nas tetas do governo, agora que entrou em crise, que se estrepe, seria possível dizer. Mas com isso se arrebentarão nossos colegas, bons professores e cientistas integrados na rede privada, assim como toda essa massa de estudantes que a ela recorreu por absoluta deficiência da rede pública." (5)

(4) FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4.ed. Rev. Moraes, 1980. p.114.

(5) GIANOTTI, 1986, op.cit., p.101.

2. O EXAME DE ORDEM PODE SER A PIOR ALTERNATIVA?

Numa outra perspectiva, as críticas à idéia de "exames de ordem" que se preocupam com a questão do corporativismo, enquanto tendência que poderia ser fortalecida pela prática dos mesmos se configuram, na nossa opinião, como a vertente de oposição à idéia que efetivamente aponta para o problema mais sério que aí se coloca.

Assim, o Presidente do Centro Acadêmico da Escola Paulista de Medicina manifestava-se a respeito da proposta de exame para admissão à residência médica dizendo que "o exame não resolve o problema da má formação do médico e é uma tentativa de discriminação corporativista" (6).

Aparentemente a discussão sobre o risco do corporativismo, no que se refere à proposta do "exame de ordem" não aborda de uma forma mais direta a questão mais elementar que aí se coloca, que é a de os Conselhos poderem vir a conduzir um tal processo, se dele encarregados, de forma a garantir uma "reserva de mercado" para os profissionais já formados, atra-

(6) RECÉM formados passam a ter exame conjunto. Folha de São Paulo, 27 de junho de 1990. p.C-3.

vés de uma política muito restritiva quanto à aprovação dos inscritos em tais exames. Entretanto, parece-nos evidente que tal questão é que se encontra subjacente a esta discussão.

Este aspecto do problema do "exame de ordem" evidentemente aponta para a necessidade de um tal mecanismo estar sujeito "a um controle público que pudesse afastar os riscos de corporativismo" (7).

Ainda quanto a possíveis conseqüências negativas que poderiam advir do estabelecimento de um "exame de ordem" generalizado para as várias profissões e que recomendariam a sua não adoção encontra-se o argumento de que o mesmo se constituiria num estímulo ao aparecimento de "cursinhos" para preparação de candidatos ao exame, estimulando assim a mercantilização da educação.

Acreditamos que se encontra aqui uma variável que terá que merecer especial atenção. Anteriormente nós mesmos nos referimos ao perigo de um apelo simplista ao "mercado" produzir uma visão consumista da questão da educação. Podemos mesmo dizer que, nas condições concretas em que vivemos, de um

(7) RISCO de corporativismo. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 1989. p.A-2.

regime capitalista convivendo com condições culturais extremamente precárias, as tendências no sentido deste tipo de desenvolvimento são praticamente inevitáveis.

Este tipo de dado cultural, noutro contexto, pode ser aferido pela proliferação de "cursos informais" que "seduzem pessoas que desejam suprir deficiências de formação profissional" (8).

No âmbito da discussão sobre o "exame de ordem" uma colocação do Doutor ASSAF HADBA, então Vice-Presidente do Conselho Regional de Medicina, indica que a expectativa de que tal exame venha a gerar uma procura por cursos preparatórios é compartilhada pelos defensores da iniciativa deste tipo de controle da qualificação profissional:

"...com a obrigatoriedade dos testes para qualificação (...) aumentaria a procura pelos cursos de extensão, pois os profissionais vão começar a se preocupar com a melhoria de sua formação." (9)

(8) SP é o paraíso dos maníacos por curso. Folha de São Paulo, 28 de junho de 1990. p.C-6.

(9) CRESCE procura por curso de extensão universitária. Folha de São Paulo, 18 de junho de 1989. p.C-9.

Deve-se levar em conta que esta observação dizia respeito a matéria que tratava de cursos de extensão em geral, inclusive ministrados por instituições públicas consagradas. Entretanto o tipo de motivação apontado pelo Doutor HADBA não se distingue, no nosso entender, daquele que é apontado pelos que alertam para o perigo da proliferação de "cursinhos".

Entretanto, o que nos parece fundamental nesta discussão é que a questão dos cursinhos, de um lado, está ligada essencialmente ao tipo de organização de nossa sociedade, como já apontamos acima, sendo que na atual organização do ensino eles já encontram suficiente estímulo na disputa de vagas que se realiza através do vestibular para as Universidades. E de outro lado, salvo se pensarmos numa reorganização ampla da educação, que necessariamente tem que vir no bojo da reorganização da sociedade como um todo, o que define a prática dos cursinhos é o tipo de situação de teste para a qual eles têm que preparar sua clientela. Veja-se a propósito a colocação do Professor CARLOS VOGT, Reitor da UNICAMP:

"Quando, há quatro anos, a Unicamp recuperou o conceito de vestibular dissertativo e introduziu a redação como porta de ingresso para a segunda fase, tinha como objetivo não só captar os melhores candidatos, mas também agir retroativamente sobre o segundo grau,

induzindo à criação de uma literatura escolar menos afeita aos testes e mais próxima da articulação de idéias." (10)

Assim, a questão que se coloca sob este ponto de vista é de definir que tipo de situação de exame seria adotada e que reflexos se imagina que isto teria na configuração dos estudos que os candidatos efetuariam para se preparar para os mesmos. E esta questão afetaria tanto os cursinhos como as escolas "regulares".

A este respeito tivemos a ocasião de observar, em debates e conversas isoladas a propósito da questão da eventual realização de um exame de ordem, para as diversas carreiras de nível universitário a colocação de que o principal defeito de uma tal iniciativa seria o caráter "teórico" dos conteúdos que teria, na opinião da maioria destes críticos, um exame dessa natureza. Cabe em primeiro lugar fazer nota da distorção que o funcionamento da instituição escolar, tal como hoje se encontra, implantou na percepção da maioria das pessoas, no sentido de que um exame é sempre alguma coisa "teórica". Isto diz bem da maneira como as coisas têm ocorrido ao nível da avaliação da aprendizagem escolar.

(10) VOGT, Carlos. O barateamento dos vestibulares. Folha de São Paulo, 21 de junho de 1990. p.A-3.

É evidente que o caráter "teórico" ou "prático" de um sistema de exames, sem que entremos neste momento na própria discussão do que significam tais termos (o que seria com certeza bastante útil), está direta e essencialmente relacionado com a natureza da atividade profissional e sua base técnico-científica. Não poderemos ter a mesma estrutura para o sistema de averiguação da competência profissional de um professor de letras clássicas e de um cirurgião. A propósito, ponderava o Doutor ASSAF HADBA que "cada atividade vai ter a sua norma de exame", sendo que

"todos os Conselhos e todas as profissões deveriam ter patamares mínimos, compatíveis com o exercício profissional, para que esses profissionais não cometessem no seu exercício, erros crassos que pudessem comprometer os seus usuários, seja ele qual for, em qualquer tipo de atividade profissional." (11)

No que se refere especificamente à medicina, o Doutor HADBA considerava "indispensável o exame prático". Entretanto agregava:

"Mas este exame, para que atinjam realmente a qualificação profissional desejada, para que evitemos o erro grosseiro, aquele que aleija, aquele que mata,

(11) HADBA, entrevista conforme referência anterior.

pela incompetência daqueles que sabem que não sabem e que realizam o ato que sabem que é errado, para que a gente acabe com isso e atinja a verdadeira qualificação profissional, é necessário que, em medicina, após o término do curso, o médico faça uma residência de três anos, e após os três anos, com prática intensiva, ele faça o exame de qualificação, aí sim, nós teremos o verdadeiro exame de qualificação profissional." (12)

Entretanto, o Doutor HADBA informava também que

"neste instante, nós temos apenas 25% das residências necessárias. Apenas 25% conseguem, se acotovelando no exame vestibular (...) alcançar a residência, 25% dos 9.600 médicos que se formam todo ano." (13)

Esta estimativa de vagas nas residências médicas varia, sendo entretanto sempre coincidente na constatação de sua insuficiência. Assim, o cirurgião IRANY NOVAH MORAES afirma que formam-se "anualmente 8.200 médicos no país, mas só há vagas em residência para 3.000" (14). Já o Jornal "O Estado de São

(12) HADBA, entrevista conforme referência anterior,

(13) Ibid.

(14) MORAES, Irany Novah. O país do erro médico. In: Veja, 15 de maio de 1991. p.7.

Paulo", em 12/5/91 informava que, no Brasil, "a residência não é obrigatória e cerca de 20% dos cursos de medicina não oferecem estágio aos seus formandos" (15).

Cabe considerar ainda que o problema não é apenas oferecer "alguma" residência. O mesmo Doutor MORAES afirmava que, em muitos casos

"Quando o aluno chega ao quinto ou sexto ano, a faculdade o manda procurar estágio em algum hospital e depois reconhece esse estágio sem averiguar adequadamente como foi o aproveitamento do aluno. Isso é um perigo porque mesmo os bons hospitais não são uma garantia de que o aluno vai aprender automaticamente a ser bom médico. Para aprender, o estudante precisa trabalhar com pessoas que, além de bons profissionais, saibam transmitir o que sabem. Só um bom orientador, um professor qualificado, pode fazer isso." (16)

Esta abordagem daria razão ao Doutor HADBA nesta sua colocação:

(15) RESIDÊNCIA permite formar bons médicos. O Estado de São Paulo, 12 de maio de 1991. p.17.

(16) MORAES, op.cit., p.9.

"Então o que o Conselho pode, deve e precisa fazer? Isto sim cabe ao Conselho: fiscalizar as residências. Que não é função legal do Conselho, mas ele pode fazer, porque cabe ao Conselho zelar pela boa medicina, o conceito de medicina dos seus profissionais..." (17)

De qualquer forma, deve-se também levar em conta esta outra observação do Doutor HADBA:

"Deve ficar bem claro o seguinte: nós estamos propondo o primeiro passo de uma provável solução futura. (...) (o) exame (...) início de um processo (...). Podemos estar até errados no método que desejamos iniciar essa caminhada pela qualificação. Isso podemos reconhecer. Porém, até esse instante, ninguém nos apresentou nenhum melhor. E na hora que nos apresentarem um melhor, nós vamos substituí-lo imediatamente." (18)

É claro que esta discussão retorna ao problema da natureza do exame que se está propondo, para verificar a qualificação profissional. Entretanto isto se deve ao próprio

(17) HADBA, entrevista conforme referência anterior.

(18) Ibid.

conteúdo da objeção: os cursinhos têm apontada uma falha de enfoque excessivamente "teórico" e o exame é apresentado como não sendo capaz de dar conta do caráter "prático" de que se deveria revestir a preocupação pela qualificação profissional.

3. A SOLUÇÃO VIRIA PELO MERCADO?

Outro ponto de vista que se apresenta, contraditando a tese do "exame de ordem" é o que vê no mercado o instrumento adequado para discriminar entre o bom e o mau profissional, pelo menos no que se refere à área do empreendimento privado. Esta distinção aparece claramente, embora circunstanciada a uma área profissional e à discussão do problema da regulamentação profissional, na manifestação do então Secretário Regional para o Rio de Janeiro da Sociedade Brasileira de Física, ODAIR GONÇALVES: "Na iniciativa privada a qualificação de cada um é que vai determinar o seu valor no mercado" (19).

(19) QUESTÃO polêmica sem resposta: regulamentação. O Globo. Suplemento Vestibular/90, 19 de setembro de 1989, n.5.

Pelo menos uma iniciativa empresarial parece indicar que este ponto de vista pode vir a ter sustentação: várias empresas anunciaram seu engajamento na "1ª. Feira de Recrutamento Universitário", de 23 a 26 de outubro de 1989, na FAAP, com o objetivo de

"contratar recursos humanos nos meios universitários (...) como um reforço à seleção de pessoal para os programas de treinamento e estágios que já desenvolvem. O uso de trainees (último anista ou recém-formado que entra nas empresas como funcionário e segue um plano de carreira pré-determinado que inclui treinamento permanente) está se tornando frequente no mercado de trabalho. As empresas afirmam que os programas de treinamento são necessários devido à defasagem entre a formação recebida nas faculdades e as exigências do mercado." (20)

Entretanto, a reação do mercado aí retratada não deixa de reforçar, como se vê, o diagnóstico de crise em que se baseiam os defensores do "exame de ordem".

De qualquer forma é preciso não absolutizar o poder do mercado de selecionar pela competência, apesar da moda

(20) EMPRESAS vão caçar estudantes durante a 1ª. feira de recrutamento. Folha de São Paulo, 23 de outubro de 1989. p.6-2.

atual da "divinização" deste tipo de mediação social. Pelo menos com relação ao caso brasileiro há quem coloque em dúvida estas potencialidades:

"...inúmeras instituições de ensino superior que não estão comprometidas com a qualidade da formação profissional (...) credenciam a cada ano levas de diplomados que conquistarão lugar no mercado de trabalho desde que tenham boas relações familiares ou políticas, mantendo assim a tradição de clientelismo da cultura brasileira." (21)

A declaração acima é do Professor VIRGILIO NOYA PINTO, então Chefe do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Por outro lado, não podemos ignorar que na chamada "relação de mercado" estão inseridas algumas modalidades de serviços e produtos nos quais se dilui, quando não é totalmente eliminado, qualquer pressuposto de proteção ao interesse do possível consumidor em virtude do interesse do empresário em garantir suas condições de competitividade.

(21) PROFESSOR da USP diz que diploma não garante competência profissional. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 1989. p.C-6.

O caso da assistência médica, é um exemplo que nos parece, conduz muito neste sentido. De um lado uma parte significativa dos serviços médicos é prestada através de uma relação direta entre médico e paciente, onde por definição o profissional é que julga a própria competência, preliminarmente ao atendimento. A esse respeito é interessante que se analise a colocação do Doutor ASSAF HADBA:

"Hoje, é a universidade quem define se o profissional está apto a ingressar no mercado de trabalho, expedindo diplomas que, uma vez registrados no Ministério da Educação e nos Conselhos de Medicina, conferem o direito de clinicar aos bons e aos maus médicos."
(22)

Podemos dizer que este raciocínio pode ser estendido a todas as profissões que admitem uma modalidade "liberal" de seu exercício. Por certo é esta a razão pela qual a OAB se antecipou no estabelecimento de um controle externo à formação pelas faculdades.

Além do exercício liberal de profissões, outro aspecto em que o mercado é extremamente precário enquanto dis-

(22) HADBA, Assaf. A incompetência diplomada. Veja, 20 de setembro de 1989_a. p.162.

criminador da competência diz respeito aqueles serviços e produtos que têm caráter público, ou seja, não são prestados a um consumidor individualizado, ou, sendo-o, dependem da intermediação de uma estrutura de assistência, geralmente estatal. Veja-se por exemplo este depoimento, também do Doutor HADBA:

"O caso do prédio do Banco Central em Brasília, é estarrecedor: vários andares nunca puderam ser ocupados porque a estrutura não resistiria ao peso dos móveis de escritório. Até hoje, ninguém foi responsabilizado nem punido. O escândalo sumiu no sumiço do inquérito destinado a apurar responsabilidades." (23)

Poder-se-ia argumentar que o problema aí é a presença do Estado, para adotar-se a moda recente da desestatização. Entretanto, qualquer que fosse o tipo de mediação que se estabelecesse, com relação a produtos e serviços desta natureza, permaneceria o relativo anonimato na relação entre produtor e consumidor, que nos parece ser a questão fundamental, no caso. Tal situação é agravada quando as condições de estratificação social e econômica, com suas decorrências culturais, permanecerem perversas, como é o caso de nossa sociedade: trata-se neste caso de um consumidor com ainda menos condições de

(23) HADBA, 1989_b, op.cit., p.23.

perceber, e em percebendo, reagir à fraude de que é vítima. Aí o profissional é tanto vítima como algoz:

"Todos os anos, uma nova legião de recém-formados invade o mercado de trabalho disputando um lugar ao sol sem ter muito o que oferecer como qualificação. Para arranjar emprego, sujeitam-se à escravização nos hospitais e ambulatorios estatais, onde cumprem jornadas múltiplas por salários ínfimos. O final desta história todo mundo conhece. Quem paga o preço pela falta de competência é a população mais pobre, que utiliza os serviços médicos públicos." (24)

4. JÁ EXISTEM MECANISMOS DE FISCALIZAÇÃO ADEQUADOS?

Finalmente, uma outra posição contrária ao "exame de ordem" como instrumento de controle da qualidade da formação profissional oferecida pelas escolas baseia-se no raciocínio de que já existem mecanismos de fiscalização adequados, através dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação bem como do Ministério e Secretarias Estaduais.

(24) HADBA, 1989_a. op.cit., p.162.

Aqui é conveniente retomar um pouco uma discussão para a qual apontamos anteriormente (p.56): a questão da norma legal e das estruturas formais e operacionais destinadas a assegurar a sua vigência, como instrumentos destinados a garantir o cumprimento dos objetivos sociais.

Embora reiteremos nosso ponto de vista, no sentido de que a norma jurídica é necessária enquanto e na medida em que as condições culturais não permitem deixar o funcionamento da sociedade a cargo de comportamentos espontâneos de seus membros, não ignoramos a advertência de que "quanto mais severa for a legislação maior espaço se abre para a burla" (25).

A única forma pela qual a estrutura do Estado pode, efetivamente, ser posta a serviço dos interesses da maioria, é pela fiscalização da própria maioria.

É claro que aqui ocorre, pelo menos à primeira vista, uma contradição: se afirmamos que a norma jurídica é necessária porque não há uma cultura que permita a autogestão, como postulamos uma opinião pública que garanta o funcionamento da norma?

(25) GIANNOTTI, 1986, op.cit., p.72.

Esta contradição é real e é preciso não se subtrair a ela. Do que se trata aqui é de postular que se constituam setores organizados que serão, eles sim, o que denominamos aqui "opinião pública". Estes setores não são o conjunto da sociedade: aspiram, isto sim, por incorporar progressivamente maiores parcelas dos integrantes da mesma. Porém, enquanto isso, não podem abdicar do compromisso de, através da ação política, influenciarem o processo de construção de uma sociedade cada vez mais participativa.

Estas considerações são importantes porque, por um lado, a idéia do "exame de ordem" se propõe substituir uma regra legal por outra. E o faz porque a regra legal anterior, no entender dos proponentes, se encontra em processo de dissolução.

Então, ao mesmo tempo em que é necessário chamar a atenção para o caráter relativo da estrutura jurídico-formal, que não subsiste sem o respaldo da mobilização da própria sociedade à qual pretende aplicar-se, cumpre não cair no engodo da "desregulamentação", que vem tomando vulto recentemente: do que se trata é de encontrar novas regras, que se apresentem aptas a corrigir as distorções que se apresentam no sistema anteriormente vigente.

Em primeiro lugar cabe situar a natureza da estrutura de fiscalização e controle que funciona no Brasil, com relação às atividades de ensino. E esta análise não pode ser feita sem referência à natureza do próprio Estado que temos implantado no Brasil, que nos seus momentos mais "democráticos", constitui-se num aparelho "das classes possuidoras e dominantes (...) empregado com requinte e afincos, para aperfeiçoar, multiplicar o rendimento e suavizar as aparências desse biombo retrógado de 'democracia'." (26)

É no contexto desse Estado que o ensino se situa como

"uma atividade pública. O ensino não é uma atividade privada. Os particulares entram nela em termos de suprimento, de suporte...é como nos serviços públicos: os regimes de autorização de concessão são, tipicamente, uma forma de execução de serviço público" (27)

Cabe situar antes de mais nada que, em tese, nos alinharíamos sem ressalvas com esta definição do ensino como

(26) FERNANDES, Florestan. Nova República. Zahar, 1986. p.56.

(27) MARTINS, Carlos Benedito, op.cit., p.70.

Martins cita aqui o "depoimento do Presidente do CFE na CPI, sobre o ensino superior no Brasil realizado em 16.05.78", p.65 e 66.

sendo uma esfera de atividade pública, não fosse a característica do Estado "apropriado" pela burguesia, a que nos referimos acima.

No âmbito específico das atividades educacionais (embora não só aí) cabe considerar que este Estado é também clientelístico e burocrático.

Assim, parece-nos, temos que circunscrever a análise dos mecanismos atualmente existentes de fiscalização e controle do ensino considerando que os mesmos compreendem dois aspectos fundamentais que se entrelaçam: a definição de procedimentos altamente burocratizados como requisitos de funcionamento das organizações educacionais e a sustentação ideológica do poder vigente.

O controle burocratizado se expressa através de uma perspectiva legalista, que define requisitos ao nível de "objetivos, funções, intenções e estruturas sabidamente não funcionais, apenas para cumprimento dos ritos legais" (28). Entretanto, na medi-

(28) TRAMONTIN, Raulino e BRAGA, Ronald. O Ensino Superior Particular no Brasil: Traços de um Perfil. Ciência e Cultura n.7.v.37. julho de 1985. p.85.

da em que a burocratização ganha, como usualmente acontece, autonomia com relação aos processos reais aos quais formalmente ela estaria direcionada, é fácil que ela se torne um processo arbitrário de controle mais político-ideológico que técnico-operacional. E os objetivos de hegemonia ideológica encontram campo mais fértil, sob este ponto de vista, exatamente no ensino particular, o qual, como já apontamos anteriormente (p.24), é onde a questão da não correspondência entre diplomação e competência se apresenta de maneira mais aguda.

Assim, de um lado temos uma rede privada que, em grande medida,

"procurou romper uma tradição de conhecimento crítico que se vinha solidificando nos centros de ensino superior. A instituição analisada mostrou-se exemplar e sem ambigüidades nesta ruptura. Aceitando os pressupostos econômicos, políticos e ideológicos do Estado autoritário implantado em 64, pôs-se a serviço deste, propondo formar quadros para o tipo de sociedade que este pretendia construir. Desde os estatutos da instituição que assumem o binômio 'desenvolvimento e segurança', ao conteúdo profissionalizante e aparentemente 'neutro' que difunde a milhares de alunos, às cerimônias institucionais realizadas no seu interior, predomina uma única lógica: o novo regime e tudo o que ele representa como justo e necessário." (29)

(29) MARTINS, Carlos Benedito, op.cit., p.198-199.

Por outro lado, é no ensino público que o regime autoritário encontrou maiores dificuldades de realizar seus objetivos:

"Mesmo no período em que os mecanismos de exercício autoritário do poder eram usados sem pudor nas universidades públicas, havia nelas mais amplas condições de participação docente/discente. Mesmo com os diretórios acadêmicos fechados, foi nelas que surgiram os DCEs livres e as associações de docentes com melhores condições de organização."(30)

Ora, não seria razoável imaginar que com estes alinhamentos os organismos do poder fossem particularmente severos com o ensino particular, dificultando-lhe a realização do lucro, a partir de uma fiscalização rigorosa de seus padrões de qualidade.

Isto se tem refletido mais recentemente na questão da transformação de conglomerados de escolas particulares em instituições com status de universidade. O interesse neste tipo de operação fica claro com a seguinte citação:

(30) CUNHA, Luiz Antonio, 1985, op.cit., p.224.

"A principal vantagem para uma instituição que se torna universidade é a autonomia. Ela pode, por exemplo, criar cursos em diversas áreas, independente de autorização ou acompanhamento do MEC. Para uma instituição particular, isto significa dezenas de novas vagas - e novas mensalidades." (31)

A instituição à qual se referia a notícia acima citada havia conseguido sua transformação em Universidade, apesar de não ter o mínimo de cursos reconhecidos, como exigia a lei. O CFE alegava como base legal para a transformação um parecer do próprio CFE, apesar de, como alertava o redator da notícia "um parecer" ser "legalmente inferior a uma lei."

Cabe indagar qual o processo que torna possíveis, vitórias desta ordem. Uma nova notícia, de 10 de abril de 1990, anunciava:

"O Ministério da Educação (MEC) estuda a suspensão temporária da criação de novos cursos superiores e universidades. O Ministro Carlos Chiarelli ficou impressionado com o número elevado de pedidos de surgimento de novas universidades protocolados no Conselho Federal de Educação - só em São Paulo há 14 pedidos." (32)

(31) UNIVERSIDADE de São José contraria a lei. Folha de São Paulo, 15 de dezembro de 1989. p.D-4.

(32) MINISTÉRIO vai breca criação de faculdades. Folha de São Paulo, 10 de abril de 1990. p.C-6.

Entretanto, continuava a notícia:

"A decisão de Chiarelli de promover o 'fechamento' vai enfrentar a reação do lobby do ensino superior particular. Esse lobby, que conta com o apoio de diversos deputados e senadores pressionará diretamente o Presidente Fernando Collor - a quem cabe assinar o decreto. Por isso, o decreto final - se sair - poderá ter seus termos abrandados, excluindo, por exemplo, os processos já em andamento." (33)

E para que não parem dúvidas sobre os "fortes argumentos" utilizados nesta briga, é edificante a seguinte nota publicada em 11 de março de 1988:

"Um constituinte geralmente apontado como chefe do poderoso lobby dos estabelecimentos de ensino privado promoveu esta semana, em Brasília, uma festa com os mais refinados comes e bebes. E ainda senhoritas belíssimas especialmente 'importadas' de São Paulo." (34)

Quanto à convivência da estrutura do Estado com a fraude sistemática praticada em grande parte do assim chamado sistema educacional é significativo entender que, por exemplo,

(33) MINISTÉRIO vai breca criação de faculdades. Folha de São Paulo, 10 de abril de 1990. p.C-6.

(34) "PAINEL". Folha de São Paulo, 11 de março de 1988. p.A-4.

a frustração da iniciativa saneadora tomada pela OAB, através do "Exame da Ordem", decorreu de respaldo legal à farsa do estágio, como denunciado em notícia por nós citada neste mesmo trabalho na página 36. Tal asserção veio a ser corroborada pelo Dr. JOSÉ ROBERTO BATOCHIO, Presidente da OAB/SP, em entrevista que com ele realizamos. A este propósito achamos absolutamente pertinente a formulação estabelecida pelo Dr. ASSAF HADBA "as escolas não podem ser as benevolentes fiscais de si mesmas. Todos os meus atos devem ser fiscalizados por aqueles a quem interessam" (35). Com efeito, sob a convivência de um sistema estatal, por certo alimentada de forma muito concreta, instaurou-se um regime de "laissez faire", no qual, ainda citando o Dr. HADBA, gera-se o contingente "profissional" responsável pelo "erro (...) realizado por quem sabe que não sabe e o realiza porque está respaldado pela 'legalidade'" (36).

5. O EXAME DE ORDEM É UMA INJUSTIÇA PARA COM OS ESTUDANTES?

Quanto ao argumento de que o exame de qualificação constituiria uma "violência" contra o estudante que "se sacrifi-

(35) HADBA, entrevista conforme referência anterior.

(36) Ibid.

cou em quatro ou cinco anos de curso" e depois se veria "privado de seu 'direito' de exercer a profissão para a qual se 'preparou'", custamos acreditar que ele possa ser proferido a sério. O correto seria perguntar qual a justificativa para a violência, esta sim efetiva, para os usuários dos "serviços" deste profissional, que podem até ver-se privados da vida em virtude do logro ao qual eventualmente se submeteriam.

Nesta linha de raciocínio convergimos com a manifestação do Dr. BATOCHIO, que assim se manifestava quanto à condição de deterioração dos padrões de formação acadêmica que levaram a OAB a propor e conseguir ver adotado, embora com percalços que apontamos alhures (p.36), o exame de qualificação:

"...quanto a esta doença, esta patologia no nosso sistema (...) a única alternativa que nos sobrou foi afunilar a entrada dos bacharéis nos quadros da OAB, porque se de um lado nós estávamos promovendo a defesa da profissão, numa visão corporativa, de outro lado nós estávamos também protegendo a população, a sociedade de um modo geral, porque advogados despreparados não podiam ser chamados a patrocinar interesses fundamentais das pessoas, como a liberdade, o patrimônio, a família, os direitos sociais, trabalhistas..." (37)

(37) BATOCHIO, entrevista conforme referência anterior.

Também o Dr. ASSAF HADBA colocava a questão em termos que se nos afiguram extremamente adequados, ao estranhar a recusa de muitos universitários em submeterem-se a exame de qualificação, considerando "incompreensível alguém que vai tratar da vida humana, se negar a ser avaliado" (38).

(38) HADBA, entrevista conforme referência anterior.

CAPÍTULO III

POSIÇÕES CONVERGENTES COM A DENÚNCIA DO CREDENCIALISMO

A questão do credencialismo tem aflorado em intervenções tanto da área acadêmica, como de setores ligados ao movimento classista. Estas intervenções têm gerado propostas, entre as quais se situa a do "exame de ordem", com vistas a corrigir os problemas aí identificados.

Pretendemos apresentar a seguir o quadro das propostas que, coincidindo com o diagnóstico do desvio credencialista da instituição escolar, têm sido elaboradas como estratégias de superação do mesmo, embora nem sempre coincidam, no nosso entender, com a idéia de um "exame de ordem":

1) Depoimento de ANÍSIO TEIXEIRA, no Congresso Nacional, em 1952, durante os debates da Lei de Diretrizes e Bases (versão de 1961).

2) Dissertação intitulada "Credencialismo, Corporativismo e Universidade", apresentada por GERALDO MOISÉS MAR-

TINS à Universidade Federal de Minas Gerais, em 1988.

3) Parte relativa ao ensino superior, no âmbito do assim chamado "Projeto de Reconstrução Nacional", apresentado pelo atual Governo Federal, onde se defende um exame de qualificação para os egressos dos cursos universitários.

4) Propostas de avaliação contínua das escolas, que têm sido feitas em algumas instâncias.

5) Teorias de desescolarização, com destaque para as teses de IVAN ILLICH.

Os quatro primeiros itens serão agrupados num mesmo bloco de análise, pois são os que constituem, ao lado das propostas de "exame de ordem" levantadas pelos Conselhos Profissionais, as contribuições que entendemos mais essenciais à constituição de uma agenda de discussão do tema do credencialismo, na atualidade brasileira. A questão da desescolarização ocupará uma posição independente, como bloco de análise. Isto se deve à importância que lhe atribuímos, no questionamento à instituição escolar, de forma sistemática. Seu caráter utópico, que implicou na sua superação enquanto proposta de intervenção não lhe retira o mérito, no nosso entender, enquanto instrumento de generalização desta discussão a nível

mundial.

Um terceiro bloco será dedicado a comentar algumas posições que consideramos úteis ao debate que nos estamos propondo, embora não ocupem como as anteriores uma posição central. São as seguintes:

1) Proposta de limitação da ampliação de vagas escolares, com o estabelecimento de critérios para que a mesma venha a ocorrer.

2) Argumentação de que é ao mercado que cabe corrigir o problema. Esta questão do mercado aparece em outros contextos, com a variação de que aqui se admite que o mercado ainda não realiza esta função corretora, mas que virá a fazê-lo, conforme a crise se aprofundar.

3) Argumentação de que, o que se impõe, é a melhoria das condições de funcionamento das escolas, inclusive (e principalmente?) quanto à remuneração dos docentes.

1. ELEMENTOS PARA UMA AGENDA SOBRE O CREDENCIALISMO

A medida em que se acumulam fatos demonstrativos de uma significativa defasagem entre as expectativas que a sociedade tem diante da educação e a contribuição que a mesma tem efetivamente trazido para o bem estar da sociedade elaboram-se propostas e efetuam-se análises de alguma forma voltadas para solucionar tal problema. No nosso entender, hoje, no Brasil, a prioridade da discussão deveria envolver os itens que se seguem.

1.1 A QUESTÃO DO CREDENCIALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA

Durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (versão 1961) ANÍSIO TEIXEIRA depôs no Congresso Nacional, em 1952 e, embora não tenhamos localizado no texto o termo "credencialismo", é inequívoco, a nosso ver, que a problemática que identificamos sob essa designação constitui aí o fulcro da análise:

"Por que, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão somente ensinar? - Porque não se cria, impunemente, num país, o regime que estamos

criando. - Qual é este regime? - É o de que a educação é legal ou não existe. E legal significa: 'reconhecida pelas autoridades oficiais.' - E reconhecimento pelas autoridades oficiais que significa? - Significa que as formalidades de matrícula, de registro, de tempo e de exames foram cumpridas. - Mas o aluno aprendeu, educou-se, realmente formou-se, está apto a fazer o que deve fazer? - Tudo isto é dado como consequência inevitável. Logo, o regime é um convite à fraude. - Para que esforçar-se, se o que é julgado não é a qualidade da educação, mas o cumprimento daquelas formalidades? Desejo acentuar que este é realmente o mal dos males da situação educacional brasileira." (1)

A seguir ANÍSIO TEIXEIRA aponta o que, no nosso entender constitui o aspecto central do problema do credencialismo, a suspeição que estruturalmente o sistema estabelece, quanto à efetividade cultural da escola:

"O regime da uniformidade e da fiscalização formal é, com efeito, um círculo vicioso que gera, pela imposição de condições e requisitos, em muitos casos inexequíveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equipara-

(1) TEIXEIRA, op.cit., p.170-171.

da, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a suposição de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz. Dir-se-ia que ele (o sistema) faz a prova pelos exames. Mas os exames são realizados dentro da própria instituição fiscalizada, e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como desafio a qualquer pessoa conhecedora do atual regime educacional brasileiro a contestar (...) não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação." (2)

E como forma de enfrentamento desta situação, a proposta de ANÍSIO TEIXEIRA guarda extraordinária semelhança com a formulação que vem sendo dada ao tema, no atual debate:

"A apuração e triagem dos resultados só se dariam (...) se, além da fiscalização exterior houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas estranhas ao concessionário do ensino oficializado (...) Daí (...) a razão de propugnarmos o chamado exame de estado para a aferição da eficácia real do ensino (...) por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo." (3)

(2) TEIXEIRA, op.cit. p.171.

(3) Ibid.,p.171-172.

Achamos importante anotar o fato de que os trechos do depoimento acima referem-se a uma sessão realizada em 7 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto que à época tramitava, de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto vamos para quarenta anos destas formulações, feita pelo nome mais significativo da história da educação brasileira no foro mais importante da organização política do país e num momento histórico da política educacional. E apesar disso, pode-se dizer que muito pouca repercussão foi dada a uma tese assim polêmica, emitida em circunstâncias tão especiais. Será exagerado imaginar que temos aí uma conspiração de silêncio, diante de uma proposição que poderia prejudicar poderosos interesses? Acreditamos que tal hipótese não pode ser descartada.

1.2. CREDENCIALISMO, CORPORATIVISMO E UNIVERSIDADE (4)

Cabe de saída considerar que a perspectiva em que nos colocamos coincide, em grande proporção, com a adotada pelo trabalho em tela. Assim, o autor coloca que

(4) MARTINS, Geraldo Moisés. Credencialismo, Corporativismo e Universidade, dissertação de mestrado, UFMG, 1988. (Mimeografado).

"O credencialismo da habilitação profissional, quando exigido pela sociedade, deveria ser empreendido com a participação das diferentes instituições responsáveis, ou melhor ainda, por procedimentos externos às mesmas." (5)

Da mesma forma, pensamos que merece importante destaque a formulação seguinte: "uma instituição poderia (...) 'certificar' ou comprovar por seus exames e outras medidas a capacitação escolar de quem não tivesse frequentado seus cursos" (6).

Essencialmente, parece-nos que a diferença do posicionamento que tomamos, com relação a MARTINS, diz respeito ao papel que jogam (ou podem jogar) as corporações profissionais, na questão do credencialismo. Isto se refere de uma maneira muito particular ao tema do "exame de ordem". Veja-se a propósito que a dissertação de MARTINS, apesar de a OAB realizar "há muitas décadas" (7) o seu exame de verificação da efetiva qualificação dos egressos das faculdades de Direito, não se refere ao mesmo a não ser num anexo (p.210), quando lista as profissões regulamentadas. Parece-nos, como procuraremos demonstrar, que tal se deve a um posicionamento do autor no que tange a este gênero de mecanismo de controle.

(5) MARTINS, Geraldo Moisés, op.cit., p.190.

(6) Ibid., p.105.

(7) DALARI, op.cit., p.9.

Deve-se dizer, de passagem, que o severo julgamento feito pelo autor, quando "às conseqüências para a vida social e política do país, que acarreta o corporativismo" (8), são a nosso ver significativamente procedentes:

"Uma delas é o tratamento compartimentado de direitos e vantagens (...) a luta corporativista é exclusivista e discriminatória. Nela, infelizmente, não há lugar para uma consciência de coletividade. Sua sobrevivência está justamente na defesa de direitos e privilégios que são negados aos demais cidadãos." (9)

Entretanto não há como ignorar que as razões mais profundas que motivam este esforço de definição de um espaço de exclusividade, por parte das várias categorias profissionais, remontam à natureza mesma da sociedade em que vivemos:

"...desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência." (10)

(8) MARTINS, Geraldo Moisés, op.cit., p.133.

(9) Ibid., p.133.

(10) MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Editorial Presença (Portugal) e Livraria Martins Fontes (Brasil). v.I. 1980. p. 40-41.

Ou seja, nas nossas condições culturais, como o próprio autor da dissertação que se está analisando reconhece

"Por mais 'socialíssima' e igualitária que seja uma sociedade, sua organização e funcionamento não prescindirão de uma multiplicidade de ocupações e atividades que requerem formação, conhecimentos e habilidades técnicas diferenciadas." (11)

Isto posto, parece-nos que o "exame de ordem", na forma como foi pioneiramente organizado em nosso país pela OAB e que vem sendo intentado pelas demais organizações profissionais, deve, por força, ocupar um lugar destacado na discussão do problema do credencialismo, até para atender ponderação, que endossamos plenamente, na dissertação de MARTINS, na página 190, conforme citação que fizemos anteriormente (p.112) sobre a necessidade de um controle externo às escolas, na verificação da habilitação profissional.

Assim, pensamos que a emergência do debate sobre o "exame de ordem" justifica a retomada do tema do credencialismo, enriquecida com a dissertação de MARTINS. É o que nos

(11) MARTINS, Geraldo Moisés, op.cit., p.184.

propomos fazer com a nossa dissertação, inclusive para ajudar a posicionar a Universidade no necessário debate para que as iniciativas daí saídas, resultem, como a dissertação analisada em boa hora coloca, não em "controles meramente cartoriais", porém em "controles mais abertos com o envolvimento de usuários, segmentos da sociedade civil, órgãos representativos da comunidade e setores públicos" (12).

Além da questão do "exame de ordem", há outros pontos nos quais, embora MARTINS tenha feito referências no seu texto, não nos parece que a ênfase tenha sido adequada à importância que visualizamos quanto aos mesmos, no âmbito da temática do credencialismo.

O primeiro deles, e que consideramos mais relevante, diz respeito ao chamado "pacto da mediocridade". Parece-nos que nunca será exagerado destacar o papel que a acomodação decorrente da relação credencialista nas posturas acadêmicas joga na deterioração do padrão de ensino.

MARTINS vincula, aparentemente, o corporativismo que se verifica nas relações profissionais com a manutenção das relações credencialistas no interior da escola. Cabe con-

(12) MARTINS, Geraldo Moisés, op.cit., p.130.

siderar a este respeito que é pelo menos argumentável que em determinados casos o interesse corporativo pode chocar-se com o esquema do credencialismo, na medida em que a proliferação e o "barateamento" das credenciais pode vir a comprometer o mercado de trabalho.

Além disso, a ênfase de MARTINS num relacionamento entre o corporativismo das associações profissionais e o esquema credencialista no interior das escolas corre o risco de obscurecer os fatores da cultura interna às instituições de ensino que sustentam este gênero de vínculo entre professores e alunos. É claro que na dinâmica da interação da escola com o contexto social em que ela se localiza estas relações de poder internas tendem a se compor com aquelas externas. Entretanto, sua gênese permanece ligada significativamente, a nosso ver, à sua funcionalidade para o professor autoritário ou inseguro, quanto à manutenção de sua "autoridade", no plano formal. Ver a propósito as citações que fazemos de LUCKESI, às páginas de 58 a 60 deste trabalho.

Discutindo a "imposição de um modelo padrão", na página 86, MARTINS estabelece confrontação com o quadro que julga necessário, de uma pluralidade de modelos para as instituições universitárias. O que se coloca é exatamente que tal pluralidade de modelos encontra como relevantíssimo obstáculo

para sua eventual implementação, a unicidade decorrente do papel de "cartório", inerente ao modelo credencialístico. MARTINS, em várias passagens, aponta corretamente para este problema. Deve-se, entretanto, cobrar a necessária ligação entre esta análise e a experiência da OAB, que não ocorre. Ainda que fosse para apontar as limitações que tal experiência possa conter, se faria necessário abordá-la.

Finalmente, apontaríamos como um ponto que merece uma discussão mais aprofundada na dissertação de MARTINS a vinculação entre a renovação dos padrões de funcionamento da Universidade e a questão da reformulação geral da organização política, econômica e cultural da sociedade como um todo. Não podemos senão concordar com MARTINS, quando questiona políticas educacionais que atacam os problemas que se propõem enfrentar

"em suas manifestações externas no aparelho escolar e não em suas raízes no seio da sociedade, ou seja, os determinantes culturais, políticos e sócio-econômicos da desigual valorização entre as diversas ocupações e atividades humanas." (13)

(13) MARTINS, Geraldo Moisés, op.cit., p.184.

Entretanto, a ênfase neste enfoque, que detectamos como muito significativa no trabalho que estamos analisando deve ter a preocupação de não se privar de propostas mais específicas, no que tange aos problemas propriamente educacionais. É isso que acreditamos que a proposta de "exame da ordem" tem como mérito, de chamar a atenção para um nóculo do sistema mais íntimo à instituição escolar em geral, na medida em que se coloca em questão a mediação da relação professor-aluno através da atribuição de notas.

1.3. O "PROJETO DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL" E O ENSINO SUPERIOR

O chamado "Projeto de Reconstrução Nacional" proposto pelo Governo Collor inclui, quanto à educação, algumas medidas, entre elas, um "exame de habilitação ao exercício profissional" (14). Assim o MEC descreve a sua proposta:

(14) BRASIL. Ministério de Educação. Proposta de Uma Nova Política para o Ensino Superior, 1991.

Estamos trabalhando com uma cópia do documento "Proposta de Uma Nova Política Para o Ensino Superior", distribuída pela Associação dos Docentes da UNESP e que cotejamos com cópia distribuída pela Reitoria pelo que entendemos que se pode dar crédito à mesma. Este documento é a parte do "Projeto de Reconstrução Nacional" que se refere ao ensino universitário.

"Dentre os expedientes de que se pretende lançar mão para, com presteza e constância, condicionar-se as IFES (15) para atingirem mais eficácia, projeta-se a introdução do sistema de avaliação individualizado pós-colação de grau". "Trata-se de um exame de habilitação ao exercício profissional, a ser realizado, em épocas predeterminadas, sob a liderança das universidades federais ou estaduais, com o intuito de proceder-se à apreciação do domínio, pelos graduados, do setor de conhecimentos específicos de sua formação universitária" "Os exames serão acompanhados pelas organizações profissionais para ensejar cooperação e transparência. As Universidades receberão o proveitoso influxo das corporações interessadas, sem abrir mão, no entanto, de encargos que são indelegavelmente seus." (16)

A inclusão da análise desta proposta tem o propósito de destacar a relevância que a temática do credencialismo adquiriu na sociedade brasileira, hoje. Somos reticentes quanto aos propósitos deste governo de efetivamente instituir mecanismos voltados para a garantia da qualidade da formação profissional. E isto se deve essencialmente a entendermos que

(15) A Sigla IFES significa Instituições Federais de Ensino Superior.

(16) BRASIL, 1991, op.cit., p.7

o governo não demonstrou compromissos políticos que sugerissem credibilidade quanto às bandeiras, que com inegável talento de "marketing", o mesmo tem incorporado ao seu discurso, sem entretanto traduzí-las em atos conseqüentes. A este respeito remeteríamos para documento (Anexo) que elaboramos para um debate realizado pela secção da Associação de Docentes da UNESP, do Campus de Botucatu, em que acreditamos sintetizar satisfatoriamente os aspectos mais relevantes da proposta do Projeto de Reconstrução Nacional, no que se refere ao ensino superior.

Entretanto, achamos oportuno ressaltar um aspecto que subjaz à análise que realizamos: a apropriação pelo Governo Collor de bandeiras de inegável apelo popular resulta da inépcia dos setores que poderiam e deveriam empalmá-las de forma realmente conseqüente em fazê-lo no tempo próprio. A abertura deste espaço à iniciativa do governo, sobre possibilitar ao mesmo a utilização destes temas como conteúdo de manobras diversionistas para enfrentamento das crises que sua política anti-popular acarreta, contribui para desacreditar propostas que teriam tudo para representar políticas concretas de atendimento a problemas de efetiva relevância para a sociedade como um todo.

1.4. AVALIAÇÃO CONTÍNUA DAS ESCOLAS

A proposta de avaliação contínua das escolas, no nosso entender, deve ser analisada com especial ênfase para o ensino superior, pois além do seu caráter terminal, é onde a questão da autonomia coloca de forma mais dramática a da correspondência entre os desempenhos das instituições e as expectativas que a sociedade tenha a seu respeito.

O Parecer 38/74 do Conselho Federal de Educação, de 23/1/74, informava que

"tornando periodicamente renovável a figura do reconhecimento, a legislação da reforma universitária modificou o disposto na Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, segundo a qual era ato definitivo o reconhecimento de universidade e estabelecimento de ensino superior." (17)

Entretanto, até onde temos conhecimento, tal procedimento não veio a ser implementado de maneira efetiva. Ainda recentemente o Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do

(17) SANTOS, Roberto Figueira. Parecer nº 38/74, CFE. p.2.

Educador apresentava como uma das diretrizes a serem assumidas no âmbito da temática que lhe era própria, a de "credenciamento periódico dos cursos" (18).

O substitutivo JORGE HAGE ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a "renovação periódica do credenciamento" (19) para as Universidades e estende o mesmo procedimento para as instituições isoladas de ensino superior.

O problema maior que identificamos nesta abordagem diz respeito à questão, já apontada anteriormente (páginas 96 a 102), do comprometimento da estrutura estatal brasileira com a corrupção e o clientelismo. Com esta ressalva, parece-nos um avanço que a proposta de um reconhecimento periódico, e conseqüente continuidade da avaliação, seja feita, uma vez que, pelo menos se houver um certo nível de rotatividade nos órgãos de poder, pode-se imaginar a hipótese de uma renovação também nos órgãos de fiscalização e controle da educação.

(18) COMISSÃO Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). IV Encontro Nacional - Documento Final. Belo Horizonte, julho de 1989. (Mimeografado).

(19) HAGE, Jorge (relator). Substitutivo ao Projeto de Lei - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, agosto de 1989. (Mimeografado). p.56.

Neste sentido, mas também como uma preocupação mais abrangente quanto à educação nacional, parece-nos fundamental chamar a atenção para o processo de elaboração da nova LDB, particularmente no que diz respeito no Substitutivo JORGE HAGE:

a) ao inciso VI do artigo 9º, que fixa como um dos princípios da educação escolar "a gestão democrática das instituições públicas de ensino e das que recebam recursos públicos" (20);

b) ao artigo 19, que trata da composição do Conselho Nacional de Educação (21).

Parece-nos que estes dois dispositivos constituem os eixos de uma redação da LDB que garanta, quanto à letra da Lei, a democratização da gestão educacional, instrumento fundamental para se vencer os vícios da estrutura de administração do ensino a que acima nos referimos.

É claro que esta discussão não elimina a consideração básica de que é na tessitura geral do quadro político do

(20) HAGE, op.cit., p.9.

(21) Ibid., p.20-21.

país que tais questões podem ser encaminhadas. Mas estamos aqui tratando da educação e das discussões nos quais os educadores têm uma tarefa mais específica.

É claro também que não cabe nos iludirmos a respeito dos entraves que se colocarão para uma LDB mais democrática. Entretanto, com certeza, o pior caminho seria uma desistência antecipada da luta.

2. AS TESES DA DESESCOLARIZAÇÃO

A vertente mais polêmica levantada pela crítica do credencialismo é a que questiona a própria definição da escola como instância, pelo menos exclusiva, na qual se processa a educação.

A análise das teses da desescolarização interessa na discussão do credencialismo tanto do ponto de vista da denúncia que aí é feita da burocratização da escola, da predominância de um formalismo vazio, que constitui a essência da postura credencialista, como porque, numa perspectiva mais radical tais teses colocariam em cheque a preocupação que temos,

neste trabalho, de localizar alternativas que evitem a disfunção credencialista. Afinal, se o que se propuser for a superação da própria instituição escolar, discutir seu caráter credencialista não será mais do que contemporizar: idéias como a do "exame de ordem", seriam, nesta linha de análise, uma tentativa de "salvar" a escola, enquanto instância de reprodução da estrutura sócio-cultural.

Assim, nossa postura diante da idéia de desescolarização obedece a dois determinantes: de um lado reconhecemos o pioneirismo que aos seus defensores deve ser creditado, no questionamento da situação atual da escola; por outra parte entendemos que é necessário criticar, por utópica, a extrema desinstitucionalização do processo de transmissão e produção cultural que pretendem.

Parece que a formulação mais conhecida, a ponto de praticamente passar a ser confundida com o conjunto desta proposição, é a de ILLICH, principalmente em sua obra "Sociedade sem Escolas" (22) . Acreditamos que o essencial de sua proposição possa ser localizado na colocação de que "Leis devem ser promulgadas que proíbam a discriminação baseada na escolaridade prévia" (23). Entretanto, de um ponto de vista mais operacional, sua

(22) ILLICH, op.cit.,

(23) Ibid., p.37.

análise talvez vá ao centro da questão quando considera que um dos problemas da atual concepção de educação é o fato de que "as escolas têm o direito sobre a maioria dos fundos educacionais" (24).

As colocações de ILLICH foram elaboradas a partir de um prolongado diálogo com REIMER, na obra do qual se encontra a reiteração das formulações de "Sociedade sem Escolas":

"Já que se encontra institucionalizado o suprimento das necessidades humanas, as instituições em questão definem o produto e controlam o acesso ao mesmo: Progressivamente, 1) definem o produto ou serviço que satisfaça a necessidade básica (por exemplo, o sistema escolar define educação como sendo escolarização); (2) induzem a aceitação geral da definição pelos que delas necessitam (por exemplo, as pessoas são persuadidas a aceitar a educação como sendo a escola); (3) impedem que parte da população carente tenha acesso ao produto ou serviço (por exemplo, o acesso a determinados níveis escolares só é permitido a alguns); (4) apropriam-se dos recursos disponíveis para as necessidades (por exemplo, todas as verbas de educação são consumidas pela escola). As mesmas generalizações se aplicam aos sistemas de transporte, saúde e muitas outras carências humanas." (25)

(24) ILLICH, op.cit., p.39.

(25) REIMER, Everett. A Escola está Morta. Francisco Alves, 1979. p.87-88.

Além dos aspectos em que esta citação de REIMER nos parece oportuna como súmula da abordagem dos teóricos da desescolarização, consideramos conveniente destacar dois outros pontos a que ele se refere:

1) O primeiro ponto que queremos destacar diz respeito ao caráter institucional das estruturas monopolizadoras dos serviços, apontado por REIMER.

2) O segundo ponto é o que se refere ao caráter abrangente, com relação às necessidades sociais, que ele aponta para este processo de monopolização.

O aspecto da institucionalização ocupa, sem dúvida nenhuma, uma posição central, na análise realizada pelos teóricos da desescolarização.

"...a maioria das pesquisas realizadas atualmente tendem a pleitear maior incremento na institucionalização de valores e (...) acho que devemos definir condições que permitam acontecer exatamente o contrário. Necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle pelos tecnocratas." (26)

(26) ILLICH, op.cit., p.22.

Para analisar as conseqüências da institucionalização é essencial levar em conta, de um lado o papel de "uma esfera (...) ampliada de rotinas supostas naturais e certas" (27) na definição da mesma e de outro o fato de que "as rotinas, uma vez estabelecidas, transportem a tendência a persistir" (28).

Por outro lado, no caso da instituição educacional, o seu caráter altamente burocratizado, pelo menos na forma que tomou em nossa sociedade, torna necessário considerar a característica apontada por BLAU, de que uma "burocracia em funcionamento aparece como bem diferente da descrição abstrata de sua estrutura formal" (29).

Sobre o caráter eminentemente burocrático da estrutura educacional veja-se esta análise:

"...Cunha refere-se, no 'Seminário sobre a Produção Científica', ao que chama de 'legalismo' como um viés que se constitui na definição de normas (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias) como componentes do perímetro e da morfologia do processo educa-

(27) BERGER e LUCKMANN, op.cit., p.82.

(28) Ibid., p.84.

(29) BLAU, Peter M. Componentes Burocráticos dos Sistemas Escolares. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (organizadores). Educação e Sociedade. 9.ed. Nacional, 1978. p.166.

Os organizadores da coletânea utilizada aqui, referiram como fonte, Peter M. Blau, *Bureaucracy in Modern Society*, Randon House, Nova York, 1962:20-61.

cional e de suas instituições, fazendo substituir sua realidade legal e paralegal. E acentua que 'este viés próprio dos burocratas do sistema educacional, acostumados a pensar e a agir exclusivamente em termos de normas reguladoras, registros, inscrições, requerimentos e despachos' (CUNHA, 1978:7), é característica da burocracia que tem sido uma constante na educação, fazendo pensar sobre a relação existente entre ambas e suas causas e conseqüências." (30)

Assim, deve-se considerar que as formulações de ILLICH, sobre o papel da institucionalização no controle social pelas estruturas tecnocráticas são agravadas pelo caráter burocrático dessas estruturas: a burocracia constitui uma forma muito agravada da disfunção dos mecanismos institucionais, que, de instrumentos coletivos de uma sociedade para a consecução de objetivos comuns se convertem em instrumento de hegemonia de determinadas categorias sociais sobre as outras. É a situação que se verifica na educação escolar e que, a nosso ver, se encontra na raiz do credencialismo.

Esse caráter burocrático, de um ponto de vista geral e a partir da cúpula do sistema, evidentemente, reflete-se na sua base:

(30) SILVA, Naura Syria F. Corrêa de. Supervisão Educacional. Petrópolis: Vozes, 1981. p.59.

A autora utiliza aqui uma citação de Álvaro José Cunha, a saber: Ensaio de Administração Dialética: um enfoque humanizante. Belo Horizonte, UNA, 1987:7.

"Procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias e conteúdos e avaliar, tornam-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano. Deixam de fazer parte do processo vivo de ensinar e aprender. Aliás, o próprio professor não os percebe enquanto parte deste processo e sim como exigências burocráticas." (31)

Acreditamos que este aspecto institucional "estratificado" contribua de forma significativa para a definição do processo escolar nos termos que estamos caracterizando a partir do "credencialismo", ou seja, um processo centrado em formalidades relativamente "vazias", quando às necessidades sociais concretas para cuja satisfação deveria estar direcionado.

A questão de que a instalação de uma esfera de monopólio de determinadas agências com relação à satisfação de necessidades sociais não seja exclusiva da educação, mas sim se refira a outros itens, aponta no sentido de um problema estrutural com relação à cultura. Sob este ponto de vista é que entendemos que uma mais fundamentada crítica pode ser feita

(31) MELLO, Guiomar Namó de. A Supervisão Educacional como Função: Aspectos Sociológicos, ou Sobre a Divisão do Trabalho Escolar. Cadernos CEDES n.6. 3.reimp. novembro de 1985. p.58.

aos teóricos da desescolarização: embora percebam a globalidade do processo que produz as instituições, correm o risco de promover uma esperança em soluções localizadas, nas quais uma parte da humanidade, abrindo mão de participar da sociedade de consumo, constituisse um modelo alternativo, apontando para uma proposta assim caracterizada numa crítica a esta corrente: "o terceiro mundo deve voltar ao deserto, buscar a pobreza voluntária e denunciar a idolatria do progresso" (32).

Entretanto, é o próprio caráter global da sociedade capitalista que inviabiliza a proposta, independentemente de entrarmos no mérito de uma perspectiva pela qual uma parte da humanidade continua beneficiando-se mais que proporcionalmente dos recursos naturais, enquanto a outra, voluntariamente, contenta-se com uma parte ínfima.

Conforme esperamos tornar claro, quando discutimos o problema do credencialismo, como característica da organização escolar, nós o identificamos com a questão mais geral da cultura como requisito da formação de uma identidade nacional, sem a qual não há soberania.

(32) MACIEL, Carlos Frederico. Desescolarização e Convivialidade. Revista de Cultura Vozes n.2., Ano 68, 1974. p.53.

Sabemos que no plano político nem sempre estaremos alinhados com pessoas que, com toda sinceridade, apoiarão as nossas demandas no plano especificamente pedagógico. Entretanto não acreditamos que o escamoteamento dessas divergências possa servir a qualquer propósito válido.

Que os teóricos da desescolarização percebem, e inclusive colocam em destaque este caráter de interdependência entre centro e periferia do sistema, fica claro nesta afirmação de REIMER:

"Do modo como o mundo está atualmente organizado, o padrão de vida na Índia só pode elevar-se consistentemente se o padrão de vida nos Estados Unidos também elevar-se. Em virtude dos efeitos sobre a demanda de exportações na Índia e sobre o suprimento de capital norte-americano ao exterior, a estagnação da economia norte-americana tende a causar uma depressão no crescimento econômico da Índia." (33).

Do ponto de vista do "novo liberalismo", esta percepção do abismo que separa as economias do primeiro mundo daquelas situadas no terceiro e quarto mundo tem sido argumento

(33) REIMER, op.cit., p.12.

para sustentar a necessidade de adaptação aos princípios do mercado. Estamos fortemente convencidos de que a adoção deste ponto de vista, no que se refere à educação, seria uma opção desastrosa, pois eliminaria a incipiente ênfase nas políticas sociais, em nossas sociedades, entre elas a de educação.

Isto porque no próprio cerne da idéia de mercado, pelo menos na sua percepção mais coerentemente "liberal", está a ideologia de uma sociedade de consumo, que "promete progresso ilimitado a um ilimitado número de pessoas" (34). Tal ideologia só pode ser compatível com o chamado "capitalismo selvagem", no qual o princípio de uma sociedade minimamente responsável (e portanto com um mínimo de planejamento), que é parte essencial da nossa concepção de educação não pode prosperar.

É claro que esta questão da ideologia do progresso "ilimitado" remete também à questão apontada por REIMER, da relação com o meio ambiente:

"Entretanto, uma elevação normal da renda média americana é duas vezes a renda total média da Índia. Igualar os padrões mundiais de consumo aos níveis norte-americanos multiplicaria a queima de combustíveis fósseis por 50, o uso de ferro por 100, o uso de outros metais por mais de 200. Quando tais níveis fossem alcançados, os níveis de consumo dos Estados Unidos teriam mais uma vez triplicado, e a população do globo seria, igualmente, três vezes maior." (35)

(34) REIMER, op.cit., p.12.

(35) Ibid., p.12.

Entretanto, parece-nos bastante razoável raciocinar, nos termos que propusemos acima, que não é possível propor modelos alternativos, inclusive com relação à questão ambiental, sem analisar as perspectivas e uma estratégia de mudança no nível político-cultural, a nível global (ainda que esta estratégia contemple - como acreditamos que tenha que contemplar - momentos táticos setorializados, seja do ponto de vista geográfico, seja do ponto de vista da estrutura cultural).

Pode parecer que com esta ênfase na trama político-econômica estamos nos afastando da discussão da educação ou diminuindo a possibilidade de um projeto de atuação através dela. Entretanto, cabe considerar que esta trama diz respeito, antes de mais nada, à mente das pessoas, como instância privilegiada a partir da qual se processa o controle da realidade, inclusive no que ela tem de mais concreto, de mais objetivo: "o poder real, o poder pelo qual temos que lutar dia e noite, não é o poder sobre as coisas, porém o poder sobre os homens" (36). É neste sentido que as análises das teorias da desescolarização a respeito das instituições adquirem importância. Se admitirmos a interpretação de BERGER, de que o controle social se baseia "freqüentemente em afirmações fraudulentas" (37), as instituições,

(36) "The real power, the power we have to fight for night and day, is not power over things, but over men." Conforme: ORWELL, George. Nineteen Eighty-four. England: Longman House, Essex.

(37) BERGER, op.cit., p.86.

consistindo, como consistem, principalmente em idéias, e idéias que determinam "rejeitar a evidência dos olhos e ouvidos" (38), o papel da educação no jogo que determina a vigência das instituições políticas será fundamental:

"A transmissão do significado de uma instituição baseia-se no reconhecimento social dessa instituição como solução 'permanente' de um problema 'permanente' da coletividade dada. Por conseguinte, os atores potenciais de ações institucionalizadas devem tomar conhecimento sistematicamente desses significados. Isto exige alguma forma de processo educacional." (39)

Esta discussão remete para a polêmica sobre as relações entre educação e política, sob a ótica de dois problemas diferentes, embora muito próximos entre si:

a) de um lado decidir se há um conteúdo político essencial ao processo educacional e, mais importante, se é este conteúdo ou o lado "técnico" da cultura, enquanto substrato do currículo que tem a prevalência, quanto à definição do processo e

(38) "You to reject the evidence of your eyes and ears." Conforme ORWELL, op.cit., p.80.

(39) BERGER e LUCKMANN, op.cit., p.98.

b) em que medida os participantes do processo educacional de forma direta (professores, estudantes, pais) são sujeitos políticos do mesmo.

Esta análise nos parece necessária porque, no nosso entender, entre as motivações que se colocam para uma adesão relativamente acrítica às teses da desescolarização, está o desencantamento de muitos educadores progressistas com as perspectivas de atuação que se colocam no âmbito da instituição escolar. Aí está, a nosso ver, a justificativa para o comentário de MACIEL, a propósito de ILLICH:

"...o fato de que homens assim estão aparecendo com mais freqüência, e com audiência e destaque crescentes, é um sintoma de que a necessidade de um ultrapassamento da sociedade atual se torna mais premente". (40)

Nossa posição é, claramente, pela relevância prioritária de uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento político, no qual a escola, com as limitações que temos apontado, constitui arena privilegiada de luta, não em prejuízo de seus compromissos com a ciência e a cultura, mas fazendo deles parte essencial de seu compromisso político.

(40) MACIEL, op.cit., p.53.

Ao contrário de uma tese desescolarizante relativamente simplista, o que colocamos como nosso horizonte teórico é o princípio de uma auto-crítica da instituição, de um movimento a partir dela mesma visando a superação dos estrangulamentos apontados. Acreditamos que a crise que identificamos no atual sistema de funcionamento das escolas está relacionada, em última instância com o problema diagnosticado por WHITEHEAD, no seguinte trecho:

"As universidades são escolas de ensino e pesquisa. Mas a razão de sua existência não se encontra no mero conhecimento que transmitem aos estudantes ou nas meras oportunidades de pesquisa que proporcionam aos membros da faculdade. Essas duas funções poderiam ser desempenhadas com menor despesa fora dessas instituições dispendiosas. Os livros são baratos, e o sistema de aprendizado bem compreendido. No que se refere à simples transmissão de informações nenhuma universidade tem justificativa para existir desde a popularização de trabalhos impressos no século quinze (...). A justificativa para uma universidade é que ela preserva a conexão entre o conhecimento e o gosto pela vida, unindo jovens e velhos na causa imaginativa do ensino. A universidade transmite informações, mas transmite-as com exaltada imaginação. Pelo menos, essa é a função que deveria desempenhar para a sociedade. A universidade que falha nesse ponto não tem razão de existir." (41)

(41) WHITEHEAD, op.cit., p.101-102.

Duas considerações nos parecem importantes a propósito desta afirmação:

1) a primeira diz respeito ao caráter relativamente simples que o autor atribui ao processo de aprendizagem, contrariamente a uma tendência a considerá-lo extremamente complexo e mesmo "misterioso";

2) a outra consideração (não estranha à primeira), diz respeito a uma reflexão sobre a manutenção de um sistema de ensino baseado na aula "magistral", em nossa época.

Com respeito a se a educação constitui uma tarefa simples ou complexa, SAVIANI coloca que

"...as soluções para os problemas educacionais são, de certa forma, relativamente simples; a complexificação freqüentemente decorre mais da tergiversação em torno de soluções. Isto porque, na medida em que as soluções impliquem em democratização mais radical, elas acabam mexendo com os quadros de estratificação da sociedade, atingindo, em consequência, interesses à luz dos quais todo um conjunto de reinterpretações da questão educacional é mobilizado. E o resultado destas reinterpretações é o obscurecimento daqueles pontos fundamentais, que teriam que ser recuperados contra todos esses mecanismos de desvio. Decorre daí a exigência de desbastar o cipoal das diferentes vi-

sões de educação que por vezes se enredam, dificultando a fixação do que é essencial. Por conseguinte, o que em si mesmo é relativamente simples acaba exigindo uma certa atenção, um certo cuidado, um estudo mais detido do conjunto das questões educacionais, a fim de que possamos fixar com clareza os alvos a atingir e tomar as providências cabíveis para torná-los realidade." (42)

Aqui, novamente encontramos uma confluência entre os interesses de manutenção de uma determinada estrutura da sociedade, considerada no seu conjunto, e os interesses corporativos: o que é difícil, naturalmente implica em recursos mais caros e sofisticados, seja do ponto de vista material, seja do ponto de vista humano. Daí que tenhamos o fato de que "tanto o professor como o tipógrafo e o farmacêutico protegem seu comércio mediante a ilusão pública de que seu treinamento é muito caro" (43).

O treinamento caro, no caso, significa também o treinamento para a execução de tarefas que escapariam ao domínio do homem comum. O domínio do especialista se converte num espaço esotérico, apenas aberto ao iniciado. Produz-se assim uma "realidade (...) opaca" (44), onde se configura o espaço da

(42) SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1987. p.150.

(43) ILLICH, op.cit., p.39.

(44) BERGER e LUCKMANN, op.cit., p.85.

reserva de mercado. Isto decorre de maneira geral, na definição dos atributos das profissões. No caso da educação o problema incide duplamente, seja no sentido da determinação dos espaços fechados para os quais as escolas profissionais preparariam seja no sentido em que entendemos a colocação de SAVIANI, do fechamento do espaço da própria educação, como atividade especializada, vedada ao leigo. Nessa dupla incidência é que se configura o credencialismo escolar.

A propósito da questão do espaço esotérico, fechado ao leigo, como estratégia de reserva de mercado, por sua vez encontra respaldo numa determinada perspectiva correlata de concepção de ciência:

"A Ciência Moderna não é tão difícil e tão perfeita quanto a propaganda quer levar-nos a crer. Uma disciplina como a física, a medicina ou a biologia, só parece difícil porque é mal ensinada, porque as lições comuns são repletas de material redundante e porque a ela nos dedicamos já muito avançados na vida." (45)

A apresentação da ciência como algo "complicado" está profundamente ligada à defesa de seu espaço pelos grupos profissionais, como é indicado nesta citação:

(45) FEYERABEND, Paul. Contra o Método. 2.ed. Francisco Alves, 1985.p.463.

"Um trabalhador pode, a partir de certo nível de educação formal ser reciclado em curto prazo numa nova qualificação. Isto vale tanto para o operário quanto para o professor universitário. No entanto, a dura competição do mercado de trabalho tende a negar essa realidade social, fazendo com que cada um se afigure às excelências de sua profissão, mistifique as dificuldades de acesso a um saber determinado, valorizando no imaginário aquilo que é negado pelo moderno processo de socialização." (46)

Este processo fica bem exemplificado pela sequência da citação de FEYERABEND, que iniciamos acima:

"Durante a guerra, quando o exército americano urgentemente reclamava médicos, foi repentinamente possível reduzir o aprendizado médico a seis meses (todavia, os correspondentes manuais de instrução acham-se, de há muito desaparecidos. A ciência pode ser simplificada durante a guerra. Em tempo de paz, o prestígio da ciência exige que se rodeie de complexidade maior)." (47)

(46) GIANNOTTI, José Arthur. A Universidade e a Crise. Ciência e Cultura n.7. v.37. julho de 1985. p.238.

(47) FEYERABEND, op.cit., p.463.

Como se vê, o que se tem é um arco de cumplicidade: uma ciência esotérica, um profissionalismo "fechado", uma escola dogmática. Isto nos conduz diretamente à segunda questão, da prática de "aulas magistrais". Na formulação de FERNANDO DE AZEVEDO, fenômenos desta ordem constituem

"velhas sobrevivências, para cuja justificação já difícil se inventaram razões fictícias e cerebrinas quando bastava para explicá-las, a força do hábito e da rotina tanto mais poderosa quando apoiada pela preguiça dos alunos, naturalmente inclinados ao menor esforço e por um falso conceito de autoridade do professor." (48)

Este quadro acaba dando razão a ILLICH, quando denuncia que

"...a escola obrigatória e a escolarização tornaram-se (...) uma estada forçada na companhia de professores, que paga o duvidoso privilégio de poder continuar nessa companhia. Assim como o ensino de habilidades deve ser liberto de cerceamentos curriculares, assim deve a educação liberal estar dissociada da frequência obrigatória." (49)

(48) AZEVEDO, op.cit., p.80.

(49) ILLICH, op.cit., p.44.

A ligação que é estabelecida por ILLICH, entre o esvaziamento cultural da escola e a freqüência obrigatória aponta no rumo de um dos elementos da rotina escolar que mais intimamente se relaciona com a problemática do credencialismo. Para o professor a freqüência obrigatória provê uma platéia cativa, independentemente do valor cultural do conteúdo de suas aulas. Para os alunos, a atitude de "corpo presente" é ao mesmo tempo uma necessidade e também uma forma fácil de cumprir as exigências formais que se colocam para a obtenção do diploma: acreditamos certo que, ao mesmo tempo, o professor medíocre tenha claro que o preço da platéia cativa é a frouxidão de seus critérios de atribuição de nota.

Analizando a questão da freqüência obrigatória, assim se manifesta o redator de um documento oficial:

"Do vigoroso relevo dado na lei (4024/LAC) a essa exigência não se deve concluir que o legislador ligasse necessariamente aproveitamento a freqüência ou que a inculcasse tendo em vista exclusivamente o proveito intelectual do educando. Este raciocínio conduziria a uma conclusão um pouco simplista: freqüência normal = aproveitamento; freqüência irregular = aproveitamento insuficiente. Bem sabemos, com efeito, como são diversificadas as formas de aprendizado e como variam indefinidamente de acordo com os vários tipos de inteligência. (...) Não é sómente para aproveitamento intelectual que a freqüência se impõe. (...)

Deve o aluno freqüentar assiduamente a escola (...) ainda para, através do cumprimento do dever, bem formar-se no campo moral, no social, no cívico, no vocacional, no artístico, no físico, visando a uma formação integral e harmoniosa da personalidade em seus aspectos essenciais." (50)

A esse respeito pensamos que algumas questões se impõem: em primeiro lugar, em que medida este caráter mais amplo da educação, abrangendo além do aspecto "intelectual", uma formação "social", pode ser considerado como realmente presente na prática escolar. O próprio documento acima, ao indicar uma passagem que demonstraria, no entender de seu autor, uma orientação "liberal" a este respeito, reporta-se a uma situação na qual foram exigidos "exames de recuperação da parte afetada do curso" (51).

O que se verifica é que os aspectos de uma educação mais abrangentemente compreendida, em que as aquisições

(50) AEC, op.cit., p.451.

O texto em questão é do Parecer 207/66, do Conselho Federal de Educação, de 14/6/66, de autoria do Padre José de Vasconcellos.

(51) AEC, op.cit., p.294.

O autor do primeiro documento citado, analisando a questão de se a freqüência constitui ou não uma exigência "estreita" da legislação refere-se a várias decisões do CFE, que teria "se pronunciado em favor do fato didático contra a presunção jurídica." Cita a propósito, que é o texto que referimos em seguida, o Parecer 177/63, de páginas 293 e 294 do mesmo volume.

intelectuais se fizessem fator do desenvolvimento multifacetado com que o documento acena, são sacrificados pela verticalidade da relação professor-aluno. Esta relação, por sua vez, só se sustenta nestes termos em virtude da chantagem representada pelo esquema credencialista. O professor, longe de ser o líder intelectual que se poderia supor, passa a ser o detentor do poder terrífico de bloquear a vida acadêmica e/ou profissional do aluno, de posse que está da caderneta em que lança a frequência e a nota, ambas decisivas sob este ponto de vista.

Assim, é necessário colocar em questão se a estrutura atual do processo de escolarização é propícia a esta visão mais extensiva da frequência, do ponto de vista de "uma formação integral e harmoniosa da personalidade". Na realidade a frequência obrigatória, como condição para a obtenção do diploma (por sua vez convertido em objetivo único da escolarização) é na realidade, juntamente com a nota, o cerne da situação em que o professor, para "manter a relação de poder" recorre a "meios menos nobres" (52).

Tal situação é tanto mais grave quanto mais avançamos no processo de escolarização. Na medida em que a coerção da nota e da frequência obrigatória permanece até a Uni-

(52) COMPARATO, Fábio Konder. Educação, Estado e Poder. Brasiliense, 1987. p.20

versidade temos a situação em que "o estudante universitário continua (...) a ser tratado como imaturo ou como um colegial" (53).

Ainda no que se refere às teorias de desescolarização (porém com uma possibilidade de incidência também na discussão sobre controles "externos" à escola, do tipo "exame de ordem") devemos considerar haver a possibilidade de os mecanismos propostos poderem se aplicar apenas a algumas profissões, carreiras ou áreas de formação e não a outras. Este aspecto já aparece nos teóricos da desescolarização, quando alguns admitem que "a diplomação é essencial para determinados fins" (54). Vai na mesma linha, a rigor, a discussão mais recente, sobre o "fim do diploma para atividades que não envolvam riscos públicos" (55).

Com relação a essa proposição fica, evidentemente, o problema de definir que funções envolvem risco público. As pessoas interessadas em manter a vigência do credencialismo (basicamente os credenciados, os credenciandos e os que trabalham em escolas) terão, muito provavelmente, para suas respectivas áreas, abundantes argumentos para justificar a necessidade de habilitação (formal, evidentemente) para os que nelas atuarão.

(53) SANTOS FILHO, José Camilo dos, op.cit., p.3.

(54) TRUEFITT, Alison e NEWELL, Peter. Abolição do Currículo e Aprendizagem sem Exames. In: BUCKMANN, Peter (org.). Educação sem Escolas. Rio de Janeiro:Eldorado, s.d. p.117.

(55) MÚSICO defende a extinção do diploma. Folha de São Paulo, 24 de outubro de 1989. p.D-10.

Uma outra linha de clivagem quando à discussão da validade de uma estrutura formal de credenciamento profissional passa pelo que poderíamos denominar de uma polarização arte/técnica. Identificamos com esta perspectiva a seguinte passagem de ILLICH:

"A maior parte das habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto. (...) Mas a educação do uso das habilidades criativas e inventivas não pode basear-se em exercícios práticos. (...) Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada na e pela comunidade. Baseia-se no esforço crítico de todos os que usam estas memórias criativamente. Baseia-se na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador e seu colega. (56)

Passa, a nosso ver, por esta linha, a discussão do problema do diploma de jornalismo, que constitui um dos momentos agudos da discussão do credencialismo, entre nós. Isto porque, tal como a entendemos, a polêmica passa pela discussão

(56) ILLICH, op.cit., p.45.

sobre se é possível "ensinar" alguém a ser um bom jornalista, ou se o desempenho nesta área depende mais de um substrato inerente à personalidade, ao qual se acrescentariam fatores de formação cultural genericamente considerados. A este respeito é interessante a colocação de GIANNOTTI:

"...o bom jornalista precisa saber improvisar, apalpar no ar o acontecimento para transformá-lo em notícia, ter condições de refinar um dote que a natureza lhe deu." (57)

O que se coloca no caso do jornalismo (e que se aplica a várias outras profissões) é até que ponto a escola tal como a conhecemos hoje é o local mais adequado para detectar e desenvolver os talentos que podem resultar no profissional adequado. E, quando tal for possível, se a formação escolar é a única alternativa que se pode localizar.

Veja-se que outro problema é o da formação geral, que para interagir com a sociedade, o indivíduo deve obter. Ela não se confunde com formações especializadas.

(57) GIANOTTI, 1986, op.cit., p.40.

Esta discussão remete para uma outra que configura também uma alternativa ao credencialismo formal "escolarizado": de forma mais abrangente, a questão aparece no substitutivo JORGE HAGE ao projeto de LDB, quando define como um dos princípios da educação o "amplo reconhecimento da experiência extra-escolar" conforme o artigo 9º, inciso X (58). Trata-se portanto da questão da assimilação da cultura por uma via não formal, que inclui porém não se esgota no autodidatismo.

Do que se trata é da preocupação com o fato de que "qualquer profissão, consegue cercar uma parte do mercado de trabalho e monopolizá-lo, mediante o diploma dado por escolas autorizadas" (59). A esta perspectiva contrapõe-se a proposta de tentar impedir o "risco de profissionais incompetentes e autorizados tomarem o lugar de outros, com maior capacidade mas fora-da-lei" (60).

Tal questionamento da regulamentação profissional e da preparação escolarizada para o exercício profissional, se radicalizado pode aproximar-se das teses da desescolarização. Entretanto a forma em que tal preocupação mais freqüentemente emerge é a da proposta de exames abertos a todos os interessados em comprovar condições de exercer uma profissão ou ter

(58) HAGE, op.cit., p.9.

(59) SINGER, op.cit., p.52.

(60) QUESTÃO polêmica sem resposta: regulamentação. O Globo (Suplemento Vestibular/90), 19 de setembro de 1989. p.4.

acesso a um nível de escolarização mais elevado, independentemente de haver cursado os anteriores.

As propostas de rever a exclusividade do pressuposto de freqüência à escola como requisito para o avanço na vida acadêmica ou para o exercício profissional são, como não podia deixar de ser, fonte de acirrada polêmica com os profissionais da educação. Sobre a proposta de exame de ordem, uma manifestação abrangia esta questão nos seguintes termos:

"Somos capazes de admitir que os formados sejam submetidos a uma prova para o exercício de suas profissões, mas não podemos concordar que as pessoas, que não tenham diplomas concorram com as mesmas chances."
(61)

A mesma discussão ocorre nos graus de ensino anteriores à Universidade. Veja-se esta manifestação de recente congresso de educadores, através de moção

"Contra a matrícula de qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita exclusivamente pela escola (...) entendendo que essa medida constitui séria ameaça ao ensino presencial regular, além da negação da especificidade da escola." (62)

(61) UNIVERSIDADE, profissão, cidadania. Jornal da UNESP, agosto de 1989. p.3.

(62) UNESP. I CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - Documento de Síntese das Propostas dos GTs discutidas e aprovadas em Sessão Plenária, Águas de São Pedro, 1990. (Mimeografado). p.3.

A discussão da experiência externa à escola como fonte de habilitação a determinadas atividades, encontra ressonância nos teóricos da desescolarização, como se vê em ILLICH:

"Em certos casos, a admissão a um programa de aprendizagem que vise determinada habilidade pode pressupor competência em outra habilidade, mas não deverá jamais depender do processo pelo qual tais habilidades foram adquiridas." (63)

Nos limites do processo educacional tal como ele se apresenta em nossa sociedade, o que deve ser colocado em questão é o pressuposto de que temos definido um perfil profissional do educador e instituições aptas a prepará-lo:

"O licenciado típico - mesmo aquele formado nas grandes universidades - é apenas um semiespecialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica. (...) os institutos especializados que os formam entendem a preparação do professor como uma tarefa menor e residual da Universidade. Por sua vez, os departamentos ou faculdades de educação até hoje não foram capazes de dar substância às disciplinas pedagógicas que ministram. Nessas condições, a vítima do processo - o licenciado - é preparado para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública de ensino básico." (64)

(63) ILLICH, op.cit., p.39. (O grifo é meu/LAC).

(64) AZANHA, José Mário Pires. Escola de Oito Anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, Denice Bárbara e outros (organizadores). Universidade, Escola e Formação de Professores. 2.ed. Brasiliense, 1987. p.157.

Não pode ser considerada alheia a esta questão a própria autopercepção do educador. Afinal, pelas características da profissão é esta auto-percepção que determina o perfil e molda as instituições formadoras, concorrentemente com fatores sócio-políticos mais abrangentes.

Acreditamos que o questionamento da vigência da escola como instituição relativamente exclusiva do processo educacional enquanto aquisição da cultura "formalizada" ocorra a partir de duas vertentes. A primeira delas, que é a que se explicita, aponta para as dificuldades (ou mesmo incapacidade) da escola de funcionar como agência de transmissão-assimilação da cultura. A segunda não se explicita com freqüência e acreditamos que possa se constituir em motivação oculta de muitos que assumem a primeira, ostensivamente: trata-se de uma postura antiintelectualista, já que, bem ou mal, a escola acaba se configurando como um ambiente mais propício ao cultivo da idéia da indagação crítica como perspectiva mais adequada à realização da natureza humana: trata-se da "atitude de invencível desconfiança" (65) que o intelectual inspiraria.

É claro que largos setores do sistema educacional não são de molde a justificar a "desconfiança" a que nos refe-

(65) MACHADO NETO, op.cit., p.63.

rimos na análise da segunda hipótese. Entretanto o que ocorre é que a maior parte dos educadores acaba defendendo o parasitismo representado pela escola ineficiente, a título de defender a instituição, enquanto espaço para o debate.

Ainda no âmbito da contestação da própria idéia de escola, devemos considerar as teses que identificam na instituição um importante instrumento de controle ideológico das classes subalternas. De acordo com este ponto de vista, a escola funciona como um instrumento de formação de mentalidades conformistas, com relação à maneira como está organizada a sociedade. Assim, poderia a instituição desempenhar o papel de "reconciliar a los trabajadores con sus respectivas posiciones económicas" (66). O problema que se coloca aí, a nosso ver, como já apontamos anteriormente (página 60), é que, nos limites de nossa organização social essa função de avaliação/classificação não só continuará a ser demandada pelos beneficiários do sistema, como também pelos trabalhadores, pelo menos enquanto se encontrarem sob a hegemonia da ideologia burguesa. Assim, com uma legitimidade formal, tal tarefa continuará a ser cobrada dos educadores, sendo ilusório que possam ignorá-la, sem prejuízo para seu status como profissionais.

(66) BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. La Meritocracia y el Coeficiente de Inteligencia: Uma Nueva Falacia del Capitalismo. Barcelona: Anagrama, 1976.

Do ponto de vista da discussão do credencialismo, com relação a esta tese de que a escola funciona como mecanismo de produção da conformidade ideológica, cabe considerar dois pontos.

Em primeiro lugar a função de avaliação/classificação a que nos referimos acima coincide com o mecanismo de credenciamento. Sob este ponto de vista, portanto, a reprodução ideológica retira sua força do mecanismo credencialista.

De outra parte entendemos que a produção da conformidade é tão mais eficiente quanto menos crítica for a educação. E o esvaziamento cultural propiciado pelo credencialismo funciona no sentido de produzir um formalismo no qual é óbvio que dificilmente uma postura crítica poderá prosperar.

Situariamos também no âmbito desta discussão o problema da aplicação de novas tecnologias ao processo educacional. As iniciativas neste sentido, também no campo da educação, suscitam o problema do comprometimento do mercado de trabalho dos profissionais que atuam no mesmo. Também aqui entendemos que a mera atitude de oposição, embora compreensível, terá que ceder lugar ao estudo das condições concretas em que se dá a interação entre os interesses da categoria e os fatos novos que ocorrem neste sentido.

Acreditamos que a decorrência mais importante das aplicações tecnológicas à educação, para a nossa discussão se encontra no aspecto de que tais aplicações tornam menos defensável do que sempre foram esquemas pedagógicos ligados à frequência obrigatória e demais controles jurídico-formais, uma vez que implicam numa crescente autonomia do educando, no acesso aos bens culturais.

3. OUTRAS ABORDAGENS NA QUESTÃO DO CREDENCIALISMO

Comentaremos a seguir algumas posições que, no nosso entender, não chegam a configurar-se como propostas orgânicas, mas que, certamente, emergirão como enfoques na discussão do credencialismo.

3.1. LIMITAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DA ABERTURA DE NOVAS VAGAS

A sugestão de um maior rigor no processo de criação de vagas e de cursos, como forma de garantir a qualidade dos profissionais formados pelo sistema de ensino, pelo menos em uma das suas vertentes, confia na possibilidade de utilizar

a atual estrutura de fiscalização e controle da educação como instrumento de ação.

Aparentemente um pressuposto desta argumentação é o de que a deterioração dos padrões de formação oferecidos pelas escolas está ligado à saturação do mercado de trabalho para o qual elas dirigiriam os seus estudantes, pelo menos a partir de uma expansão prévia da oferta de vagas escolares motivada pelo clientelismo político. Isto ocorreria em função do fato de que, não havendo sólidas perspectivas de emprego, a disposição dos estudantes de submeterem-se a condições de fortes exigências acadêmicas seria menor. Este argumento parece-nos interessante embora não deixe de ser um ponto de interrogação como se sustenta a demanda para um mercado saturado. Neste particular sugerimos que se deve considerar o que significa para as diversas faixas sociais uma oportunidade de trabalho desejável: pode ser que um mercado que deixa de ser interessante para o tipo de pessoa que tradicionalmente a ele se dirigia continue atrativo para grupos sociais situados num ponto mais baixo da escala social. Este argumento tem um potencial de explicação para a continuidade da procura por um tipo de ensino de qualidade discutível, que não cessa de proliferar.

Cabe considerar que nesta perspectiva restaria o

problema das escolas que já estão funcionando. Na medida em que tem sido detectado um problema de defasagem da formação profissional, este indicador aponta para a necessidade de a providência relativa ao controle de novos cursos a serem criados ser considerada complementarmente ao controle periódico dos já existentes, anteriormente referido (páginas 121 a 124).

De qualquer maneira cabe considerar também aqui os vícios de funcionamento dos Conselhos, Ministério e Secretarias, já apontados (páginas 99 a 102 e página 122). Neste sentido a proposta de que o controle da criação de novos cursos passe por uma "consulta à entidades de classe" (67) é um mecanismo interessante, embora se deva também aqui enfrentar a questão do corporativismo.

Pensamos que nesta perspectiva, do controle da criação de novas vagas, está presente mais freqüentemente a preocupação com a saturação do mercado de trabalho, como aliás é mencionado especificamente na notícia que citamos acima. Esta preocupação, com certeza válida, não pode, a nosso ver, ser descolada da relativa à suficiência quantitativa e qualitativa dos serviços prestados à população por cada categoria profissional.

(67) PSICÓLOGOS tentam vetar a criação de novos cursos. Folha de São Paulo, 22 de setembro de 1989. p.D-6.

3.2. A REGENERAÇÃO PELO MERCADO?

Esta abordagem do problema da deterioração da escola como agência de cultura, parte do raciocínio de que uma população com padrões de escolaridade deficiente

"não consegue assimilar facilmente os avanços tecnológicos e, por esse motivo, as empresas são obrigadas a investir mais do que seria de se esperar em treinamento de pessoal a fim de suprir as falhas do ensino". (68)

Do ponto de vista de uma teoria liberal sobre o sistema econômico-social há todas as razões para encarar esta tese como a pista mais importante, para um esforço prospectivo sobre o desenvolvimento da questão de que nos ocupamos. Na verdade o núcleo essencial desta teoria é o de que o sistema capitalista é o que melhor realiza a diretriz de "selecionar com base na competência técnica" (69).

(68) NOVAIS, Luiz Antonio Lima de. Ensino e Desenvolvimento. Folha de São Paulo, 7 de junho de 1990. p.C-6.

(69) MOORE, Wilbert E. Modernização dos Trabalhadores. In: PEREIRA, Luiz (org.)., Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. 3.ed. Zahar, 1976. p.149.

Acreditamos que o primeiro ponto a ser problematizado nesta análise diz respeito a uma conceituação do que seja uma "boa" solução técnica, o que naturalmente condicionará a seleção dos recursos humanos destinados a implementá-la. O problema, a nosso ver, é que há subjacente a esta discussão uma ideologia da "neutralidade" da técnica: as soluções contidas neste âmbito encaminhariam os problemas de forma a serem atendidos "consensualmente" todos os interesses "válidos".

A este respeito nos parece interessante matéria jornalística, que analisando a emergência de um novo campo profissional, a "assessoria de risco" (70), como instrumento de prevenção de catástrofes decorrentes de projetos de intervenção industrial no meio ambiente, aponta para o fato de que esta atividade ocorre "nos países onde o direito de cidadania sobrepõe-se à indústria" (71).

Porém, mesmo se fizermos um parêntesis quanto a este aspecto da definição de "competência técnica", resta a questão de que, pelos menos nas condições brasileiras, não parece que o empresariado esteja realmente propenso a preocupar-se com a deterioração do sistema educacional.

(70) CAÇADOR de catástrofes. Folha de São Paulo, 01 de abril de 1990. p. D-18-21.

(71) Ibid., p.D-20.

É claro que há aqui dois aspectos a considerar. De um lado temos o sistema educacional como instância de transmissão dos conteúdos "técnicos" da cultura: sob este aspecto, de acordo com a tese que estamos discutindo, não deveria haver nenhuma razão para que o empresariado se desinteressasse pelo destino da instituição escolar, havendo pelo contrário excelentes razões para que fizessem do seu avanço uma de suas bandeiras essenciais. Por outro lado, há a questão de que o processo de escolarização também inclui a formação ideológica. Sob este último aspecto há um potencial de conflito entre um desenvolvimento que propicie a formação de elevado senso crítico e pelo menos segmentos importantes da classe empresarial: salvo se postularmos uma predominante coincidência entre o interesse de lucro e o melhor atendimento do bem-estar dos consumidores, o que é pelo menos discutível, o desenvolvimento de uma clara consciência, na maioria da população, sobre seus interesses últimos conduzirá a importantes conflitos com empresários.

Entretanto, mesmo do ponto de vista da formação "técnica", existe uma linha de interpretação que consideramos consistente, que questiona a linearidade de um interesse empresarial na educação de boa qualidade.

O que se postula, nesta perspectiva, é que existem

e tendem a persistir, na organização do processo de produção, funções "que exigem meramente as características físicas de seres humanos em bom estado de saúde" (72). Mesmo esta característica, diz respeito ao trabalhador que está, circunstancialmente, engajado na força de trabalho de uma empresa específica:

"Submetido a uma engrenagem econômica da qual não pode escapar, o trabalhador deve, para reproduzir sua condição de assalariado e de morador urbano, sujeitar-se a um tempo de fadiga que constitui um fator adicional no esgotamento daquilo que tem a oferecer: sua força de trabalho. Se além disso encontra-se nos níveis de qualificação mais baixos, em que a oferta de mão-de-obra é abundante, seu desgaste não representa prejuízo para as empresas, que podem substituí-lo logo que decaia a sua produtividade." (73)

A lógica de uma convivência de um sistema tecnológico avançado com baixos índices de qualificação da mão-de-obra parece residir na seguinte relação:

"A exploração dos frutos da atual 'revolução científico-industrial' (...) não parece depender da alfabetização e dos conhecimentos da totalidade da força de

(72) BRAVERMAN, op.cit., p.365.

(73) CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de e outros. São Paulo 1975- Crescimento e Pobreza. 5.ed. Loyola, s.d. p.35.

trabalho, mas antes da disponibilidade de um número relativamente menor de cientistas e engenheiros altamente preparados, e de uma pequena camada de mecânicos e capatazes qualificados. As exigências de habilitação do trabalhador comum podem, na realidade, estar declinando, à medida que sua tarefa se torna cada vez mais rotinizada e reduzida a operações mais simples." (74)

Na realidade, não teria sentido imaginar que o capital investisse na criação ou na aquisição de tecnologia para aumentar sua dependência com relação ao trabalhador.

3.3. INVESTIR MAIS NA EDUCAÇÃO?

Consideraremos agora a interpretação da crise da educação como consistindo essencialmente na defasagem do investimento para a criação de recursos humanos e materiais para a mesma.

A relação desta proposição com a nossa temática está em que esta argumentação tem, eventualmente, a decorrên-

(74) BARAN, Paul e SWEEZY, Paul M. Capitalismo Monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro, 1978. p.329.

cia da afirmação de insubsistência de qualquer crítica ou proposta de modificação do funcionamento atual das escolas, sem que se considere o efeito, sobre as mesmas, da limitação dos recursos destinados ao pagamento de professores, construção e equipamento de instalações e aquisição de material de consumo.

É claro que não se pode negar que um dos fatores da eficiência de um sistema é a quantidade de recursos de que o mesmo dispõe para funcionar. Entretanto é preciso contingenciar uma abordagem excessivamente centrada neste aspecto.

A questão mais geral a este respeito é que os recursos são, por definição, limitados, num dado momento. E as pessoas que estão envolvidas com qualquer tipo de atividade sempre terão razões para alinhar, justificando porque o seu setor é que necessita de mais recursos. Assim, a possibilidade de incremento dos meios disponíveis para o desenvolvimento das atividades de qualquer setor de uma dada sociedade vai depender da capacidade que tenham os seus responsáveis de convencer a sociedade (ou mais freqüentemente, o governo) de que:

a) seu setor é prioritário;

b) existem propostas "técnicas" capazes de dar conta destas prioridades e

c) as pessoas envolvidas no setor são capazes de dar conta da tarefa.

Parece-nos que é o terceiro ponto que constitui o nóculo principal da questão, no caso do sistema educacional.

Uma análise de ILLICH nos parece eloquente a este propósito:

"...de 1965 a 1968 foram gastos nas escolas dos Estados Unidos mais de três bilhões de dólares para compensar as desvantagens que afetavam a seis milhões de crianças. Conhecido como Título Um (Title One), foi o programa compensatório em educação mais caro que já se realizou em qualquer parte do mundo, ainda que não se conseguisse perceber significativa melhoria na aprendizagem dessas crianças 'em desvantagem'. Comparadas com seus colegas, provindos de famílias de renda média, permaneceram mais atrasados ainda." (75)

Quando esta questão é assumida pelos educadores sua discussão não considera uma variável que entendemos fundamental: a de que num sistema subsidiado por recursos públicos não se pode deixar de considerar que a imagem deste sistema,

(75) ILLICH, op.cit., p.26.

junto aos vários setores sociais é que define a viabilidade de que continue a ser oferecido o subsídio. Parece-nos neste sentido que as observações que se seguem, elaboradas com relação à Universidade, podem e devem ser generalizadas com relação ao conjunto do sistema educacional:

"A essência da universidade está em seu 'prestígio'. É esse predicado subjetivo que atrai os melhores professores, os melhores alunos e assegura verbas. Isso todo mundo sabe. Entretanto, há algo mais sutil a respeito do prestígio de uma universidade. É uma atitude de solidariedade que assume a população. Não apenas aqueles indivíduos diretamente envolvidos, mas todos aqueles que de alguma forma, assumem a própria cidadania." (76)

Não se pode, como entendemos que freqüentemente ocorre, reduzir o debate a um caráter "técnico" (quais as prioridades mais importantes e como os recursos devem ser utilizados para dar conta delas) ou politicamente limitado (quais as propostas de política educacional que melhor lidam com a questão das prioridades). É preciso conduzir o debate também para o aspecto de em que medida tais políticas são inteligíveis para os usuários da educação e para a sociedade em geral e como estes setores se posicionam sobre elas.

(76) LEITE, Rogério C. de Cerqueira. Crises nas universidades são fenômenos cíclicos. Folha de São Paulo, 12 de novembro de 1988_a. p.C-6.

CAPÍTULO IV

AS PROPOSTAS DE EXAME PÓS-ESCOLAR, HOJE, NO BRASIL

A proposta dos Conselhos Profissionais, de estabelecimento de um sistema de exames pós-escolares para avaliação da qualificação profissional dos egressos das escolas superiores, como temos ressaltado, constitui uma referência absolutamente essencial no debate do credencialismo, hoje, no Brasil. Mesmo que se façam restrições a tal proposta, não se pode ignorar o fato de que ela se constitui na movimentação mais efetiva no sentido de questionar o padrão de qualidade da formação profissional oferecida pelas escolas. Parece-nos, inclusive, que no presente momento as demais propostas devem ser consideradas caudatárias da manifestação dos Conselhos.

Ao lado da proposta dos Conselhos estamos concedendo destaque ao Substitutivo Hage ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Neste caso temos em vista os dispositivos desta peça legislativa em que são previstos exames destinados "quando for o caso, à verificação individual da aprendizagem

dos diplomados" (alínea "b" do parágrafo único do artigo 85) (1).

Apontamos anteriormente nossas ressalvas ao Estado brasileiro, com suas características atuais, enquanto gestor tanto da educação como de outros aspectos da vida social.

Na nossa realidade político-cultural é absolutamente necessário estruturar a ação política em geral a partir do conceito de sociedade civil.

Mais concretamente, a problemática que designamos sob o tema de "credencialismo", pelo menos no caso brasileiro, tem a marca inequívoca do conluio entre setores do Estado e interesses "empresariais" dos mais discutíveis.

Assim, estamos convictos de que o enfrentamento dos problemas que apontamos na relação entre a escola e o mercado de trabalho, mediada pela noção de diploma, tem que pas-

(1) HAGE, op.cit., p.66.

Encontra-se em tramitação, no momento em que escrevemos, o projeto de LDB. Pelos menos um texto alternativo, o aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto já foi divulgado. Estamos realizando a análise do mesmo. Entretanto, entendemos que para o desenvolvimento do nosso tema de pesquisa, o fato de haver o Substitutivo Hage incluindo os mecanismos que comentamos adiante, configura a importância dos mesmos para a discussão da política educacional. Assim, deliberamos manter esta análise na dissertação, sem prejuízo de nos debruçarmos sobre a evolução futura que vier a sofrer o debate.

sar pela estruturação de setores interessados, através de processos que garantam a representatividade dos mesmos. E os Conselhos Profissionais foram o primeiro setor a se posicionar, apresentando uma proposta orgânica, a propósito da questão.

Por certo que se pode levantar a suspeita de que tal ação tem motivações corporativistas. Acreditamos mesmo que elas, com certeza, estão presentes na movimentação dos Conselhos. Entretanto, não nos parece que a melhor maneira de se posicionar neste contexto seja negar os dados objetivos, de deterioração da credibilidade do diploma, como pré-requisito para o exercício profissional. Até para que se combata os possíveis riscos corporativistas embutidos na proposta dos Conselhos, tem a mesma que ser discutida.

Com relação ao substitutivo Hage vamos ao outro polo da dialética Estado-Sociedade Civil, em que implica esta questão. Não sabemos qual será o destino final do substitutivo. Como já dissemos anteriormente (páginas 101 e 102), não participamos de nenhum otimismo quanto à elaboração legislativa, nas condições brasileiras atuais.

Entretanto, algumas características do substitutivo nos parecem indicar que no plano da regulamentação legal há

alguns objetivos que podem ser perseguidos imediatamente, considerando-se que a peça em questão necessariamente reflete uma correlação de forças que deve ser levada em conta.

Denunciar as características clientelísticas do Estado não pode significar renunciar à luta neste âmbito. O próprio empenho das classes favorecidas pelo atual esquema político em instrumentalizar o Estado deve nos servir de indicador da importância da luta neste plano.

Esta luta deve ser empreendida com o máximo de compreensão das estratégias utilizadas pelas classes dominantes para instrumentalizar a política educacional em função da continuidade de sua posição hegemônica. Neste sentido, a tese privatista ocupa um lugar destacado e em outros pontos deste trabalho temos nos posicionado da forma mais clara, quanto ao assunto (como, por exemplo, nas páginas 40 e 98).

1 . OS CONSELHOS PROFISSIONAIS E O CREDENCIALISMO

Na gênese da proposta dos Conselhos aparece a questão da qualificação profissional e da sua redução à mera

diplomação, como a problemática geral a ser analisada. Entretanto a importância da forte presença de um ensino privado, voltado predominantemente para o lucro acaba se configurando como a objetivação mais concreta desta questão geral. Assim, o Dr. JOSÉ ROBERTO BATOCHIO, Presidente da OAB/SP, manifestava-se da seguinte forma, procurando situar a motivação da iniciativa de instituir o exame de qualificação:

"...não se pode deixar de lembrar que ele (o exame) é uma terapia, eu não diria paliativa, mas uma terapia possível para se remediar esse mal, que é a multiplicação indiscriminada das escolas de direito, que menos escolas de direito são, e muito mais empresas geradoras de lucro para seus proprietários." (2)

Ainda no que se refere aos efeitos dissolventes da perspectiva mercantilista que predomina no ensino privado, cabe destacar este depoimento em que o Dr. IRANY MORAES manifesta a esperança de que a realização do exame de qualificação venha a repercutir de maneira saneadora, no âmbito das escolas:

"O exame feito plo CRM e pela APM mostrou que das boas escolas o aluno sai sabendo. Provas como essa ajudam a purificar o sistema de ensino de medicina porque nenhum aluno sério vai querer se formar numa escola com má fama, que não aprovou ninguém no exame do CRM e da APM. Sabe que terá dificuldades para arrumar pacientes que confiem nele. A não ser que trabalhe no anonimato." (3)

(2) BATOCHIO, entrevista conforme referência anterior.

(3) MORAES, op.cit., p.9.

A sigla APM significa "Associação Paulista de Medicina".

Na medida em que, do ponto de vista legal, não há distinção entre os diplomas expedidos pelas escolas sérias e pelas "fábricas de diplomas" instaura-se a situação que parece ser o núcleo das preocupações dos Conselhos Profissionais, quando elaboraram a sua proposta, conforme se depreende da opinião de JOÃO ABUKATER NETO:

"Abukater afirma que é obrigado a atribuir responsabilidades a qualquer um, porque o diploma credencia um recém-formado a exercer todas as funções da profissão. A universidade não é responsável, porque solta todo mundo. O mercado de trabalho também contrata, em muitos casos, por apadrinhamento. Ninguém assume a responsabilidade de qualificar um profissional para exercer uma função importante, do ponto de vista social." (4)

Segundo o Doutor ASSAF HADBA, os "Conselhos Regionais na verdade atuam como cartórios de registro profissional, que se limitam a examinar a documentação do interessado sem questionar sua real qualificação profissional" (5). Ainda segundo o Engenheiro JOÃO ABUKATER "dentro do sistema de registro profissional, hoje, não se tem como questionar certas informações que vêm das escolas(...) questionar a qualidade dos formandos ou até exigir certos documentos das escolas" (6). Na

(4) CONSELHO acha que diploma é insuficiente. Folha de São Paulo, 01 de agosto de 1989. p.C-8.

(5) HADBA 1989_b, op.cit., p.22.

(6) ABUKATER, op.cit., p.6

realidade, a essência da discussão estabelecida pelos Conselhos pode ser resumida na colocação do Doutor HADBA, de que "as universidades, hoje, são fiscais delas próprias" (7).

Tocamos aqui num ponto nevrálgico, uma vez que a colocação do Doutor HADBA constitui, inequivocamente, um questionamento da própria noção de autonomia da universidade. Somos firmemente pela autonomia. Entretanto, em sua própria defesa, é que achamos que a atual discussão tem que ser desenvolvida. Neste ponto achamos que é fundamental analisar a colocação do Professor ROGÉRIO CERQUEIRA LEITE, que se segue:

"Muito se tem falado da perda de autonomia da universidade brasileira. E buscam muitos alcançar estas condições através de concessões do poder público ou de decisões de ordem política. Aparentemente ainda não foi descoberto no Brasil que o grau de autonomia de uma universidade está na medida de sua competência." (8)

Assim, a ligação da possibilidade de vigor do instituto da autonomia com a explicitação de um grau de competência que traga o prestígio necessário, remete diretamente para

(7) HADBA, 1989_a, op.cit., p.162.

(8) LEITE, Rogério C. de Cerqueira. O Corporativismo na Universidade. Folha de São Paulo, 12 de março de 1988_b. p.A-18.

a idéia de avaliação pela sociedade, de maneira a poderem parentear-se os méritos que justificariam tal postulação.

Cabe considerar, também, que a idéia de avaliação "externa" aparece em análises de pessoas ligadas à comunidade universitária. Assim, o Professor NELSON MACULAN FILHO, da UFRJ declarava que "toda avaliação feita internamente é tendenciosa" (9).

No que se refere às escolas de nível médio, numa análise sobre a questão do vestibular, CUNHA, ao mesmo tempo em que recomendava a inclusão da "vida escolar pregressa do candidato" (10) como um dos critérios de seleção, ponderava que tal inclusão deveria ficar condicionada "ao funcionamento do regime de acreditação das escolas em termos técnicos idôneos" (11).

Já levantamos anteriormente (páginas 83 a 85) o aspecto do diferente posicionamento que pudesse ser estabelecido, com relação às diversas carreiras profissionais, face à questão do credencialismo. Daí decorre que para a estruturação de um exame pós-escolar, destinado a averiguar a qualifi-

(9) CORTE de 30% é autoritário, diz reitor eleito. Folha de São Paulo, 27 de maio de 1990. p.C-10.

(10) CUNHA, Nádia Franco da. Vestibular na Guanabara. MEC/INEP/CBPE, 1968. p.306.

(11) Ibid., p.306.

cação efetiva dos egressos das escolas para um eventual exercício profissional terá que ser considerada a natureza diferenciada dos conhecimentos envolvidos em cada área. A forma de avaliação não poderá ser uniforme, para as diferentes profissões. Neste sentido, um dos líderes do movimento dos Conselhos Profissionais em favor da realização do exame de ordem aponta a necessidade do estudo das "características de cada profissão na tentativa de identificar o melhor processo de exame que leve a uma verdadeira qualificação profissional, sem discriminação" (12).

Também já foi referida (páginas 48, 125, 149, 150 e 151) a discussão mais radicalizada, sobre a eliminação do diploma como tal. Uma variante deste tema, diz respeito, no que se refere ao "exame de ordem", à manutenção ou não da credencial emitida pelas escolas, no caso como pré-requisito à verificação externa dos elementos que deveriam configurar a competência do candidato ao exercício de qualquer atividade profissional. Ainda aqui cabe considerar que um eventual critério deste tipo poderia se aplicar ou não a todas as profissões, dependendo da análise das características específicas de cada uma.

O tema aparece na discussão dos responsáveis pelos Conselhos de forma que preserva, no material que analisamos

(12) HADBA, 1989_b, op.cit., p.24.

até agora, o papel das escolas como pelo menos um dos níveis do processo de credenciamento para o exercício profissional.

Mesmo quando a formulação inicial é aparentemente radical - "A solução é acabar com os diplomas" (13) verifica-se que a maneira de concretizá-la acaba preservando o papel credencializador da escola:

"À universidade caberia (...) fornecer um simples atestado de conclusão do curso. E os Conselhos de Medicina submeteriam os recém-formados a uma avaliação criteriosa, por exemplo, com exames capazes de julgar se ele preenche os requisitos básicos para ser médico." (14)

É de destacar também que embora a idéia de "exame" apareça como uma ênfase geral na discussão dos Conselhos, aparecem outras hipóteses de instrumentos de controle da qualidade profissional dos egressos das escolas. No caso que citaremos a seguir, inclusive, a alternativa sugerida é contraposta, explicitamente, a idéia de um "exame de ordem":

(13) HADBA, 1989_a, op.cit. p.162.

(14) Ibid., p.162.

Pergunta - "O senhor acredita que um simples exame de proficiência, no momento em que o aluno se forma, é suficiente para detectar a capacidade, a vocação e a própria ética do recém-formado?"

Resposta - "Não. Aliás, o CREA/SP é contra o exame de qualificação. Somos a favor de se criar e estabelecer um processo de qualificação cuja primeira etapa seria feita pela universidade. As atribuições iniciais do profissional seriam dadas em função da formação dessa escola (...). Imaginamos o seguinte: primeiramente, alguma instância tem que nos dizer qual o nível de formação ou de qualificação que a escola tem, porque as escolas não são iguais, a filosofia não é igual, o investimento não é igual." (15)

Assim, o que se propõe aí é uma instância de classificação das escolas, conforme a adequação das mesmas a alguns pressupostos de qualidade da formação que oferecem. A respeito desta alternativa pensamos que é necessário alongar-se um pouco mais na análise, uma vez que a mesma constitui, a nosso ver, o núcleo central de uma outra tese freqüente, quando se discute a qualidade das atividades universitárias, a saber, a dos "centros de excelência".

(15) ABUKATER, op.cit., p.6.

A questão do credencialismo tem relação com a idéia de "centros de excelência" na medida em que, em princípio, a justificativa para estabelecer este tipo de distinção vai no sentido de que estes núcleos mais "avançados" deveriam "puxar" o conjunto do sistema, seja gerando modelos alternativos de atuação, seja pela competição que deveriam originar.

Entretanto, para a definição de "centros de excelência" coloca-se a questão da instância que estabelece a classificação. É este problema que vemos identificado na mesma entrevista que citamos acima. Especificando um pouco mais a sua proposta, o Engenheiro JOÃO ABUKATER, que é o entrevistado, diz:

"O que pretendemos (...) é poder, em primeiro lugar, avaliar diferentemente os alunos, não em função só do currículo mínimo, mas também em função de uma avaliação da escola de onde veio o aluno. Só que nós não pretendemos fazer essa avaliação, mas sim acreditamos que alguém tenha que avaliar. Alguém que não a 'play-boy', a editora Abril." (16)

Este problema da definição da instância que detém o poder de classificar quais seriam os centros de excelência é

(16) ABUKATER, op.cit., p.6.

espinhoso, pois, ao mesmo tempo em que estaremos todos de acordo em que não gostaríamos de ser avaliados por alguém "de fora", seria muito difícil achar quem, "de dentro", colocaria o "guizo no pescoço do gato", assumindo a função "antipática" de avaliador, pelo menos para avaliar de fato.

Esta situação é compreensível, se considerarmos que o estabelecimento de padrões de comparação entre as várias instituições constitui um dos requisitos para que as instâncias de poder explorem politicamente a emergência muito provável de um "clima de competitividade" (17) em decorrência deste processo.

Acreditamos que tal polêmica também se colocará, na medida em que se estabelecer o "exame de ordem", na medida em que o perfil de resultados obtidos pelo conjunto de egressos de cada instituição permitirá também estabelecer algum tipo de classificação entre as mesmas.

Finalmente, da análise das colocações dos Conselhos, destacamos dois pontos que dizem respeito a uma dimensão

(17) SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca e outros. Ensino Superior: Descompromisso do Estado e Privatização. Educação e Sociedade n.28. Cortez, dezembro de 1987. p.83.

particularmente importante da relação da escola, como agência de um credenciamento "formal" para o exercício profissional, com a comunidade, enquanto destinatária:

a) das credenciais emitidas pela escola e

b) dos serviços a serem prestados pelas pessoas que a escola credencia.

A análise destas questões diz respeito, genericamente, à suposição de que um dos mecanismos que pode levar a uma melhoria dos padrões educacionais é a pressão da sociedade, na medida em que ela seria prejudicada pela deterioração dos mesmos. Há, neste particular, um conflito entre os pontos de vista que podem ser localizados no discurso dos representantes dos Conselhos, pelo menos enquanto eles não sejam contextualizados.

De uma parte temos colocações como a do Doutor HADBA, de que "a imperícia e a impunidade denigrem a imagem dos médicos e nivelam, aos olhos da população, os bons e os maus profissionais" (18). Por outro lado, o Engenheiro JOÃO ABUKATER coloca a seguinte questão: "Eu não acredito em maus profissionais, mas sim no profissional mal informado. E também na pressão da sociedade, que o leva a aviltar a profissão" (19).

(18) HADBA, 1989_a, op.cit., p.162.

(19) ABUKATER, op.cit., p.7.

É claro que, dum ponto de vista objetivo, é de imaginar-se que a partir de um certo ponto de gravidade do problema de os serviços profissionais não corresponderem a um mínimo de qualidade, deva se verificar algum tipo de reação dos seus destinatários. Entendemos, entretanto, que a este propósito colocam-se duas questões que podem atuar como limitadoras da eficácia deste mecanismo:

a) de um lado, a definição deste ponto limite pode variar em função de fatores culturais, como por exemplo, o facto de uma parte da população interpretar os infortúnios decorrentes da deficiência dos serviços que recebe como "fatalidades", e se conformar por períodos mais ou menos longos com a situação;

b) pode acontecer também de aquela parte da população que sofre mais agudamente esta situação, quando utiliza os serviços profissionais, apenas encontrar meios de adaptação, como por exemplo, a substituição do profissional "oficial", por uma alternativa (o farmacêutico prático substituindo o médico, por exemplo).

De qualquer forma, a questão central é que aqui estamos considerando a sociedade (ou parte dela) como destinatária final dos serviços a serem prestados pelos profissionais

que a escola "credencia". Como poderia esta sociedade, assim interessada na competência dos profissionais, ser fonte de pressões que levassem ao esvaziamento do mecanismo de credenciamento deste ponto de vista mais substancial?

Esta relação decorre do fato de alguns setores da mesma sociedade estarem mais interessados no aspecto da credencial enquanto mera formalidade legal.

Um primeiro aspecto a ser levado em conta para explicar como pode se configurar a situação de pressão externa no sentido de queda de qualidade das carreiras profissionais para as quais a escola prepara diz respeito a um tipo de atuação do profissional universitário em que ele se limita a apor uma assinatura "autorizada" num expediente burocrático. É o caso de plantas de engenharia, responsabilidade por farmácias e relatórios de impacto ambiental de projetos, por exemplo. Teríamos aí beneficiários de um comércio de "assinaturas" que estariam muito interessados em escolas que "formassem" profissionais dispostos a isto.

Nesta questão nos aproximamos da tese que advoga um esforço de "desregulamentação" da vida social, pelo menos enquanto as regulamentações possam ser relativamente "vazias", do ponto de vista de uma questão "objetiva" que as justifi-

que.

Outra maneira, complementar à anterior, pela qual ocorre que a deterioração dos padrões de escolarização resulte de pressões da própria comunidade tem sido muito enfatizada pelos críticos da expansão acentuada das vagas escolares.

Na medida em que há uma demanda no mercado por portadores de credenciais mesmo que (ou até preferencialmente) desvinculadas de uma real qualificação é evidente que a pressão por escolarização pode incorporar um importante componente em que o aspecto cartorial suplanta aquele da escola como efetiva agência cultural.

Isto estaria ligado a uma "política clientelística" na qual a "expansão escolar" resulta "das pressões e das forças políticas" (20). Nestas condições, tal expansão se processaria de forma totalmente alheia às "preocupações relativas à eficiência da rede escolar" (21). Uma análise feita com relação à escola de 1º e 2º graus, mas que acreditamos, pode se aplicar também ao ensino

(20) MACHADO, Lia Zanotta. Estado, Escola e Ideologia. Brasiliense, 1983. p.187.

(21) CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno - Realidade e Ilusão. 5. ed. Cortez/Autores Associados, 1987. p.25.

superior, colocando que, abertas as escolas "nada é cobrado do seu desempenho" pois "as classes de renda mais baixa não conseguem discernir o bom do mau ensino" (22) completaria o quadro, no sentido de "estabilizar" a existência de escolas de qualidade precária. Veja-se que esta perspectiva, de crítica da expansão "populista" da rede de ensino, pode ocorrer tanto a partir de uma posição de "direita" como de "esquerda". Mais especificamente, mesmo dentro do conjunto das forças que não se identificam com uma visão conservadora, temos desde posições que negam a validade desta expansão, em toda linha, até aqueles que postulam que a mesma, em sendo manipulada pelas instâncias de poder, dentro de uma estratégia de controle político-ideológico, constituem também um nível da luta da população mais pobre, por uma melhoria de suas condições de vida.

Por outro lado, deve ser chamada a atenção também para o fato de que a postura das classes populares diante da escola não é necessariamente destituída de algum tipo de consciência crítica. A seguinte formulação, colhida por CARVALHO aponta elementos que, a nosso ver, sugerem que a demanda de

(22) GOLDEMBERG, José. A defesa da escola pública. Folha de São Paulo, 20 de junho de 1989. p.A-3.

O autor, Professor José Goldemberg, está se referindo a uma análise do Professor José Mário Pires Azanha.

educação aparentemente descolada de uma preocupação com a qualidade tem razões estruturais, do ponto de vista político-cultural, o que, num certo sentido, justificaria a postura da população diante do problema:

"(...) nas escolas não se tem prática, eu pelo menos jamais pratiquei contabilidade no Teixeira de Freitas, mas a escola assim mesmo vale a pena, pois sem diploma não adianta ter prática, ou não arranja emprego, ou arranja, mas logo os patrões se aproveitam de não ter diploma para pagar menos, mesmo fazendo o mesmo serviço de quem tem diploma." (23)

2. O SUBSTITUTIVO HAGE

O substitutivo Jorge Hage ao projeto de LDB registra o que nos parece uma tentativa de solução de compromisso a propósito da questão do credencialismo, na medida em que a in-

(23) CARVALHO, Inaiá M.M. de. A Escolarização em Famílias da Classe Trabalhadora. Cadernos do CEAS n.83. Salvador, janeiro/fevereiro de 1983. p.47.

cidência mais significativa da mesma seja identificada como dizendo respeito ao problema do ensino privado de caráter mercantilista e de maneira particular aquele segmento do mesmo que conseguiu ser elevado à condição de "universidade".

No que se refere às instituições que não gozam do status de universidade fica estabelecido que o registro dos diplomas estará condicionado:

1) à "avaliação dos respectivos cursos" e

2) "quando for o caso, à verificação individual de aprendizagem dos diplomados" (alínea "b" do parágrafo único do artigo 86). (24)

Idêntica restrição é estabelecida para os "diplomas de formação profissional no Ensino Médio" no artigo 59. (25)

Entretanto, o tratamento dado pelo substitutivo à matéria, no que se refere às universidades privadas é, a nosso ver, inadequado.

(24) HAGE, op.cit., p.66.

(25) Ibid., p.47-48.

O artigo 71 estabelece que os

"diplomas expedidos (...) por universidades privadas ou por instituições não universitárias, serão registrados em universidades públicas indicadas pelo Conselho Nacional de Educação, ouvido o órgão normativo do sistema de ensino respectivo." (26)

Como se vê o dispositivo distingue claramente entre instituições com status de universidade privadas e públicas, restringindo às segundas o papel de organizações delegadas do Estado, para fins de credenciamento acadêmico e profissional através do diploma.

Entretanto, verifica-se no artigo 85, em seu parágrafo 4º, um significativo privilegiamento das instituições particulares, no caso de terem o status de universidade:

"Os diplomas e graus conferidos por instituições credenciadas como universidades asseguram, automaticamente, todos os direitos relativos ao exercício da respectiva profissão, independentemente de outra providência ou condição que não seja o seu registro." (27)

(26) HAGE, op.cit., p.54.

(27) Ibid., p.65.

Como se vê, não se distingue aí entre universidades públicas e privadas. É verdade que se trata aqui do registro que o artigo 71 já condicionava a uma eventual "verificação individual da aprendizagem dos diplomados". Entretanto, a preocupação de especificar a situação das instituições com **status** de universidade faz supor uma tendência de considerá-las relativamente imunes ao vício credencialista.

É claro que aqui se situa de novo o pressuposto da autonomia universitária, como justificativa para o tratamento diferenciado para as instituições que gozam deste **status**. Entretanto, já analisamos anteriormente (páginas 99 a 102 por exemplo) a questão da forma como se comporta o Estado, no exercício de suas prerrogativas legais, na estruturação do sistema de ensino superior.

Neste particular é necessário levar em conta que uma boa parte das "instituições credenciadas como universidades" não se constituem em estruturas nas quais prevaleça o interesse público, ao contrário do que faz supor o pressuposto de credibilidade implícito na formulação deste dispositivo.

Veja-se que não nos descolamos da intransigente defesa da autonomia universitária. Entretanto, isto não pode significar que ignoremos as distorções que podem ocorrer, a

propósito da mesma.

Apesar deste aspecto contraditório que apontamos nesta elaboração legal e no qual achamos razoável imaginar o dedo do "lobby" do ensino privado, entendemos que a própria tentativa de compromisso que aí detectamos demonstra que a questão da avaliação externa realmente se impõe como um tema de necessária discussão.

CONCLUSÕES

Os problemas que se colocam no âmbito do sistema educacional, bem na maneira como o mesmo é percebido pela opinião pública, no nosso entender, estão relacionados com a atribuição à educação de possibilidades, enquanto técnica social, que a situariam como elemento privilegiado, no processo de mudança, de uma maneira que de forma alguma parece pacífica, quando se analisam os reais fatores de poder. Isto possivelmente explica porque outros aspectos da sociedade, nos quais também podem ser localizadas fortes tensões, não têm o seu tratamento apontado como panacéia.

Por este lado se justifica a démarche dos educadores comprometidos com a mudança da sociedade, no sentido de chamar a atenção para a dependência em que estão as mudanças educacionais, com relação às mudanças sociais mais gerais. Entretanto, não podemos nos eximir de apontar propostas específicas para a área educacional.

Neste sentido identificamos o credencialismo como um ponto nodal da atual estrutura da educação, estratégico para o avanço do conjunto do setor.

Era nossa convicção, inicialmente, que o tema de nossa pesquisa teria que ser desenvolvido sem se contar, de maneira significativa, com subsídios oriundos da literatura educacional existente. Embora sempre tenhamos estado convictos de que a idéia de se estabelecerem controles externos às escolas quanto à qualidade do processo educacional pode ser inferida da simples observação da situação das escolas, não havíamos localizado o tema com o destaque que considerávamos adequado, na literatura em questão.

Entretanto, ao longo de nossa pesquisa encontramos, além da formulação de ANÍSIO TEIXEIRA, que sem dúvida nenhuma é perfeitamente abrangente com relação ao problema, outras referências, que ainda que isoladas, pelo potencial de impacto da crítica do credencialismo justificariam já haver o mesmo ocupado um espaço mais amplo da pauta das discussões na área da educação. Atribuimos não se haver desenvolvido esta discussão, paradoxalmente, ao fato mesmo de a partir dela resultarem implicações de redefinição de relações muito consolidadas entre os protagonistas do processo de escolarização e entre a escola e a sociedade.

Assim, por exemplo, a essência da relação professor-aluno, nós a percebemos como fundamentada numa fórmula autoritária, em que o aluno se submete ao professor, pois este

detém poderes absolutos sobre uma dimensão muito significativa de sua vida: o progresso no ritual acadêmico e a decorrente inserção na vida profissional.

No que se refere à sua relação com a sociedade entendemos como proeminente o fato de que o professor passa a justificar sua existência, enquanto profissional, numa demanda de escolarização artificial: a quantidade de ações educacionais passa a existir em função de uma aspiração pelo credencialismo formal e não a partir de uma necessidade de transmissão e aperfeiçoamento da cultura.

Sob todos os aspectos, portanto, o professor passa a ser não um líder intelectual, mas o representante mais imediato de um sistema de poder burocrático. Este caráter burocrático, por sua vez, enquanto só indiretamente relacionado com necessidades concretas da sociedade e de seus integrantes, coloca os educadores numa situação de dependência com relação ao poder instituído, implicando num saliente traço de conservadorismo na atuação do sistema educacional.

Por todas estas razões é que atribuímos o ostracismo a que foram relegadas as considerações de ANÍSIO TEIXEIRA, se não a uma "conspiração do silêncio", pelo menos a um reflexo relativamente automático, de defesa de sua reserva de

mercado, por parte dos beneficiários de fórmula credencialista.

Outro aspecto em que fomos surpreendidos, quanto ao nosso projeto, pela evolução dos fatos, embora num sentido que reforçava nossas suposições, foi quanto à capacidade da sociedade de identificar e reagir à distorção credencialista no âmbito da instituição escolar. Inicialmente pensávamos que tal possibilidade não se colocava no curto prazo.

Embora já se realizasse há muito tempo o exame de qualificação da OAB, não conhecemos, até meados da década de oitenta nenhuma manifestação quanto a se generalizar eventualmente tal iniciativa para outras categorias profissionais. Acreditamos que para a maioria dos interessados a problemática que levou a OAB a adotar esta medida era considerada como específica da advocacia. E mesmo aí, as escolas mercantilistas já haviam reagido e com sucesso: tinham conseguido modificar a legislação, instituindo o exame de certificação de estágio, ao lado do "exame de ordem". E como no exame de estágio as escolas têm maioria na banca, na prática quebrou-se o potencial moralizador contido na atuação da OAB.

Neste sentido fomos surpreendidos pela movimentação dos Conselhos Profissionais, visando a implantação do exame de ordem. Por outro lado, o que se verificou é que as ins-

tâncias políticas logo se apropriaram do tema, o que, a nosso ver, indica estarem as decorrências do credencialismo, no plano da atuação dos profissionais formados na escola, gerando efeitos que possibilitam um fator de demonstração junto à opinião pública. Nessas condições, acreditamos, a pior atitude que a Universidade poderia tomar seria fazer de conta que o problema não existe. Infelizmente é esta a atitude que detectamos, em grande medida. Veja-se que apesar de toda a discussão que a iniciativa do Conselhos vem suscitando, de uma dissertação (a de GERALDO MOISÉS MARTINS) já ter sido apresentada e referendada por uma Universidade e mesmo com a inclusão do tema do exame de qualificação profissional no "Projeto de Reconstrução Nacional" do governo Collor, não se nota ainda uma efetiva movimentação a respeito, na Universidade em geral.

A exceção que localizamos é o "Projeto Qualidade", da UNICAMP, que objetiva aumentar a eficiência do desempenho da instituição através de uma série de medidas de estímulo ao esforço de aperfeiçoamento por parte dos docentes (e de sanção à ausência deste esforço).

É claro que as propostas já apresentadas têm limitações. Uma delas (e não a menor) é a não explicitação de formas de avaliação que pudessem ser utilizadas para uma realização do processo de forma realmente adequada. Entretanto,

acreditamos que este é um ponto privilegiado para inserção da Universidade, com indiscutível autoridade, para participar do debate.

O ideal teria sido que nos tivéssemos antecipado ao debate, propondo, a própria Universidade, formas de avaliação de competência dos que concluíssem seus cursos que superassem os limites da relação professor-aluno marcada pela disfunção credencialista.

Se entendermos que o poder do professor de ser a instância decisiva de avaliação deve ser preservado temos que estar aptos a demonstrar a procedência deste ponto de vista. Isto se aplica tanto à hipótese de, aceitando que existe o problema do credencialismo, partirmos da idéia de que o próprio professor pode superar as dificuldades que tal problema coloca para o desenvolvimento de um efetivo papel de agente cultural, de sua parte, como à hipótese de afirmarmos que não existe defasagem entre os perfis pressuposto e real de competência, decorrente da aprovação nos cursos oferecidos pela Universidade.

Análoga linha de raciocínio pode e deve ser aplicada aos cursos de formação profissional a nível médio. Quanto aos cursos médios de caráter propedêutico, acreditamos que

a elevação dos padrões de exigência de qualidade, na Universidade, como decorrência do enfrentamento da problemática do credencialismo, deverá repercutir sobre eles, até em razão de seu direcionamento para o ingresso no ensino superior.

Uma observação sobre a questão do mercado como mediador, que, em tese, eliminaria a necessidade da atenção à verificação de competência.

O diploma configura de maneira inequívoca uma ação reguladora do Estado, que intervém nas relações entre prestadores de serviços ou fornecedores de produtos e os consumidores de forma a funcionar como instância apta a certificar a qualidade do produto ou do serviço transacionado. Esta interferência nega, pelo menos parcialmente, os mecanismos de mercado.

Uma relação pura de mercado, nesta perspectiva seria aquela em que as partes pudessem assegurar seu interesse sem nenhuma interferência externa à relação bilateral entre consumidor e prestador de serviço e/ou fornecedor de produto. Quando se puder demonstrar que é deste tipo de relação que se trata, penso que aí se poderia (e se deveria) questionar se é cabível a exigência de uma evidente ação certificadora de competência por parte do Estado, que se configura no diploma.

Consideraríamos, finalmente, que não se deve imaginar que o "exame de ordem" ou qualquer outro modo de verificação da qualificação possa eliminar de todo o problema do credencialismo. Como em qualquer processo de regulação social, o que se faz necessário é que a sociedade em seu conjunto se posicione como responsável, acompanhe, fiscalize e intervenha no processo.

Entretanto (e aqui reside nossa preocupação fundamental), para a escola o que se coloca é a necessidade de superar a rotina perversa que se instalou na medida em que nela foram concentrados os poderes de avaliação. O professor tornou-se antes aquele que avalia do que aquele que "educa" (muito embora este termo possa suscitar significativa controvérsia, acreditamos que ele ainda é o mais adequado, aqui). Neste sentido, sem fugir ao significado do tema do credencialismo para a sociedade, abrangentemente considerada, acreditamos que para os educadores profissionais ele se impõe como fulcro de uma discussão para que superemos a perversão que se instalou na forma de o próprio educador visualizar a sua tarefa.

Num certo sentido queremos dizer que é preciso livrar a educação, senão dos diplomas, pelo menos de sua predominância, sob pena de a escolarização se tornar cada vez mais um ritual vazio.

Isto terá que acontecer, no nosso entendimento, por alguma forma de avaliação em que a figura do professor, enquanto quem ensina, se torne distinta da figura do avaliador da aprendizagem. Ou pelo menos de uma forma que a avaliação não se restrinja à que é feita pelo professor que foi (ou deveria ter sido) responsável pelo processo de aprendizagem.

O exame de ordem é apenas uma das formas pela qual isto pode ocorrer. Pode-se ser contra ele, requerendo-se porém que esta posição seja acompanhada de uma postura concreta a respeito dos problemas aqui discutidos, inclusive com a proposição de alternativas, se for o caso.

Por outro lado, a proposta de um "exame de ordem" generalizado para as várias profissões universitárias, para não cair numa perspectiva corporativista, potencialmente capaz de reeditar aí o credencialismo, deve contemplar mecanismos pelos quais as organizações profissionais compartilhem com as universidades e com a sociedade em geral a direção deste processo de averiguação da qualificação profissional.

BIBLIOGRAFIA

AEC (Associação de Educação Católica) do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3.ed. Rio de Janeiro, 1968.

ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência. 2.ed. Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. As Universidades no Mundo de Amanhã. Nacional, 1947.

BARAN, Paul & SWEEZY, Paul M. Capitalismo Monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro, 1978.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. 7.ed. Petrópolis:Vozes, 1987.

BERGER, Peter L. Perspectivas Sociológicas. Petrópolis:Vozes, 1978.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. La Meritocracia y el Coeficiente de Inteligencia: Una Nueva Falacia del Capitalismo. Barcelona:Anagrama, 1976.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno - Realidade e Ilusão. 5.ed. Cortez/Autores Associados, 1987.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de e outros. São Paulo 1975 - Crescimento e Pobreza. 5.ed. Loyola, s.d.

CHARLOTT, Bernard. A Mistificação Pedagógica. 2.ed. Ed. Guanabara, 1986.

COMPARATO, Fábio Konder. Educação, Estado e Poder. Brasiliense, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio & GóES, Moacyr de. O Golpe na Educação. 2.ed. Rio de Janeiro:Zahar.

CUNHA, Nádia Franco da. Vestibular na Guanabara. MEC/INEP/CBPE, 1968.

DESCARTES, René. Discurso do Método. Abril Acultural, 1979.
(A publicação inclui outros textos de Descartes).

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo:Perspectiva, 1983.

FERNANDES, Florestan. Nova República? Rio de Janeiro:Zahar, 1986.

FEYERABEND, Paul. Contra o Método. 2.ed. Francisco Alves, 1985.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4.ed. rev. Moraes, 1980.

GIANNOTTI, José Arthur. A Universidade em Ritmo de Barbárie. 2.ed. Brasiliense, 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. O Emprego Público e o Diploma de Curso Superior. Fundação Carlos Chagas, 1972.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4.ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1982.

HOBBS, Thomas. Leviatã. Abril Cultural, 1979.

HOFSTADTER, Richard. Antiintelectualismo nos Estados Unidos. Paz e Terra, 1967.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. Petrópolis:Vozes, 1973.

LAMPEDUSA, Tomasi Di. O Leopardo. 3.ed. São Paulo:Difusão
Européia do Livro, 1963.

MACHADO, Lia Zanotta. Estado, Escola e Ideologia. Brasilien-
se, 1983.

MACHADO NETO, A.L. Da Vigência Intelectual. São Paulo:Grijal
bo, 1968.

MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Pago: Um Retrato sem Reto-
ques. 2.ed. Cortez, 1988.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Editorial
Presença (Portugal) e Livraria Martins Fontes (Brasil). v.I.
1980.

ORWELL, George. Nineteen Eighty-four. England:Longman House,
Essex.

REIMER, Everett. A Escola está Morta. Francisco Alves, 1979.

ROUX, Bernard. Formação Permanente. Editorial Pórtico,Lisboa,
1974.

SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. Supervisão Educacional. Petrópolis:Vozes, 1981.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo:Nacional/MEC, 1976.

VEBLEN, Thorstein. A Teoria da Classe Ociosa. Abril Cultural, 1983.

WHITEHEAD, Alfred North. Os Fins da Educação. São Paulo:Nacional/EDUSP, 1969.

ARTIGOS (em revistas culturais e coletâneas)

ALVES, Rubem A. Tecnologia e Humanização. Paz e Terra. (Revista de Cultura) nº 8, p.7-25.

AZANHA, José Mário Pires. Escola de Oito Anos (a incompreensão pedagógica), In: CATANI, Denice Bárbara e outros (organizadores). Universidade, Escola e Formação de Professores. 2.ed., Brasiliense, 1987. p.153-159.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política Educacional e Programas de Alfabetização. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Idéias nº 1, São Paulo, 1988.

BLAU, Peter M. Componentes Burocráticos dos Sistemas Escolares, In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. (organizadores). Educação e Sociedade. 9.ed. Nacional, 1978. p.150-162.

BUCKMAN, Peter. Introdução do Organizador, In: BUCKMAN, Peter (org.). Educação sem Escolas. Eldorado, s.d.

CARVALHO, Inaiá M.M. de. A Escolarização em Famílias da Classe Trabalhadora. Cadernos do CEAS nº 83. Salvador, janeiro/fevereiro de 1983. p.44-59.

CUNHA, Luiz Antonio. A Expansão do Ensino Superior: Causas e Conseqüências. Debate & Crítica nº 5. março de 1975. p. 27-58.

CUNHA, Luiz Antonio. Universidade: Ensino Público ou Liberdade de Ensino? Ciência e Cultura nº 7, v.37. julho de 1985 (suplemento: Universidade Brasileira: Organização e Problemas). p.220-228.

- DEMO, Pedro. Participação Comunitária e Constituição: Avanços e Ambigüidades. Cadernos de Pesquisa. novembro de 1989. p. 72-81.
- GIANNOTTI, José Arthur. A Universidade e a Crise. Ciência e Cultura nº 7. v.37. julho de 1985. p.235-244.
- HUFF, Sheila. Credentialing by Tests or by Degress: Title VII of the Civil Rights Act and Griggs v. Duke Power Company. Harvard Educational Review nº 2. v.44. 1974. p.246-269.
- LOPES, J. Leite. Reflexões sobre a Universidade. Educação Brasileira (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), Ano VII, nº 15, 2º sem/1985. p.103-112.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional Escolar: Para Além do Autoritarismo. ANDE nº 19, Ano 5. 1986. p.47-51.
- MACIEL, Carlos Frederico. Desescolarização e Convivialidade. Revista de Cultura Vozes nº 2, Ano 68. 1974. p.49-56.
- MELLO, Guiomar Namó de. A Supervisão Educacional como Função: Aspectos Sociológicos, ou Sobre a Divisão do Trabalho Escolar. Cadernos CEDES nº 6. 3.reimp. novembro de 1985. p.51-59.

MOORE, Wilbert E. Modernização dos Trabalhadores. In: PEREIRA, Luiz (org.). Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. 3.ed. Zahar, 1976. p.141-152.

SCHWARTZMAN, Simon. O que fazer com a Universidade. Ciência e Cultura nº7. v.37. julho de 1985. p.229-234.

SINGER, Paul. Diploma, Profissão e Estrutura Social. In: CATTANI, Denice Bárbara e outros (organizadores). Universidade, Escola e Formação de Professores. 2.ed. Brasiliense, 1987.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca e outros. Ensino Superior: Descompromisso do Estado e Privatização. Educação e Sociedade nº 28. Cortez, dezembro de 1987. p.67-92.

TRAMONTIN, Raulino & BRAGA, Ronald. O Ensino Superior Particular no Brasil: Traços de um Perfil. Ciência e Cultura nº 7. v.37. julho de 1985. p.60-85.

TRUEFITT, Alison & NEWELL, Peter. Abolição do Currículo e Aprendizagem sem Exames. In: BUCKMANN, Peter (org.). Educação sem Escolas. Rio de Janeiro:Eldorado, s.d. p. 107-118.

ARTIGOS E ENTREVISTAS EM JORNAIS

ABRAMO, Cláudio Weber. Folclore e mitos da escola privada.

Folha de São Paulo, 14/5/87. p.A-3.

ABUKATER, João. É preciso reconhecer a competência. Jornal da

UNESP nº 43. dezembro de 1989. p.6-7.

ALMEIDA, Dinah Borges de. O Exame da Ordem é uma solução sim-

plista. Jornal da UNESP nº 42. novembro de 1989. p.8-9.

DALLARI, Dalmo de Abreu. A Academia nem sempre é suficiente.

Jornal da UNESP nº 41. setembro/outubro de 1989. p.8-9.

GOLDEMBERG, José. A defesa da escola pública. Folha de São

Paulo, 20 de junho de 1989. p.A-3.

HADBA, Assaf. A incompetência diplomada. Veja, 20 de setembro

de 1989_a. p.162.

HADBA, Assaf. Doutores na Berlinda. Entrevista à Revista

AFINAL nº 249. 6 de junho de 1989_b. p.22-24.

LEITE, Rogério C. de Cerqueira. Crises nas universidades são fenômenos cíclicos. Folha de São Paulo, 12 de novembro de 1988_a. p.C-6.

LEITE, Rogério C. de Cerqueira. O Corporativismo na Universidade. Folha de São Paulo, 12 de março de 1988_b. p.A-18.

MORAES, Irany Novah. O país do erro médico. In: Revista Veja, 15 de maio de 1991. p.7-9.

NOVAIS, Luiz Antonio Lima de. Ensino e Desenvolvimento. Folha de São Paulo, 7 de junho de 1990. p.C-6.

RIBEIRO, Renato Janine. Se o poder corrompe. Folha de São Paulo, 10/4/90. p.A-3.

ROMANO, Roberto. Autoridade e Poder na vida acadêmica. Folhetim (Suplemento Cultural do Jornal Folha de São Paulo), 5/10/86. p.3-5.

VOGT, Carlos. O barateamento dos vestibulares. Folha de São Paulo, 21 de junho de 1990. p.A-3.

NOTÍCIAS EM JORNAIS

ALUNOS da USP preferem ter docente durão. Folha de São Paulo, 8 de agosto de 1989. p.C-8.

ASTROLOGIA na FMU. Folha de São Paulo, 8 de janeiro de 1989. p.A-2.

CAÇADOR de catástrofes(O). Folha de São Paulo, 1 de abril de 1990. p.D-18-21.

CONSELHO acha que diploma é insuficiente. Folha de São Paulo, 1 de agosto de 1989. p.C-8.

CORTE de 30% é autoritário, diz reitor eleito. Folha de São Paulo, 27 de maio de 1990. p.C-10.

CRESCER procura por curso de extensão universitária. Folha de São Paulo, 18 de junho de 1989. p.C-9.

EMPRESAS vão caçar estudantes durante a 1ª. feira de recrutamento. Folha de São Paulo, 23 de outubro de 1989. p.G-1.

INCOMPETÊNCIA profissional preocupa conselhos. Folha de São Paulo, 2 de julho de 1989. p.C-8.

LOJAS de diplomas (carta de leitor). Folha de São Paulo, 6 de julho de 1990. p.A-3.

MINISTÉRIO vai breca criação de faculdades. Folha de São Paulo, 10 de abril de 1990. p.C-6.

MÚSICO defende a extinção do diploma. Folha de São Paulo, 24 de outubro de 1989. p.D-10.

PAINEL. Folha de São Paulo, 11 de março de 1988. p.A-4.

PROFESSOR da USP diz que diploma não garante competência profissional. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 1989. p.C-6.

PSICÓLOGOS tentam vetar a criação de novos cursos. Folha de Paulo, 22 de setembro de 1989. p.D-6.

QUESTÃO polêmica sem resposta: regulamentação. O Globo (Suplemento Vestibular/90), 19 de setembro de 1989.

RECÉM-FORMADOS em medicina passam a ter exame conjunto. Folha de São Paulo, 27 de junho de 1990. p.C-3.

REPROVAR é difícil, diz o professor do Colégio Zuleika. Folha de São Paulo, 10 de abril de 1988. p.A-31,

RESIDÊNCIA permite formar bons médicos. O Estado de São Paulo, 12 de maio de 1991. p.17.

RISCO de corporativismo. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 1989. p.A-2.

SP é o paraíso dos maníacos por curso. Folha de São Paulo, 28 de junho de 1990. p.C-6.

UNIVERSIDADE de São José contraria a lei. Folha de São Paulo, 15 de dezembro de 1989. p.D-4.

UNIVERSIDADE, Profissão, Cidadania. Jornal da UNESP n.40. Agosto de 1989. p.3.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Da História à História da Educação. UFSCAR, 1981, dissertação de mestrado. (mimeografado)

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Texto aprovado na Comissão de Educação e Cultura e Desporto). Junho de 1990. (Mimeografado).

BRASIL. Ministério de Educação. Proposta de Uma Nova Política para o Ensino Superior, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira (Relatório Final da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, designada pelo Decreto nº 91.177, de 29/3/ 85), 1985. (mimeografado)

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. UFSCAR, 1986. (Mimeografado).

COMISSÃO Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). IV Encontro Nacional - Documento Final, Belo Horizonte, julho de 1989. (mimeografado)

DANTAS, José Lucena. O Paradigma da Profissionalização Científica do Serviço Social e o Problema de sua Definição, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, s.d. (mimeografado)

GUIMARÃES, Áurea Maria. Depredação Escolar e a Dinâmica da Violência. (Relatório para Exame de Qualificação/Doutorado), UNICAMP, 1990. (mimeografado).

HAGE, Jorge. Substitutivo ao Projeto de Lei- Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Câmara dos Deputados, agosto de 1989. (mimeografado)

MARTINS, Geraldo Moisés. Credencialismo, Corporativismo e Universidade, dissertação de mestrado, UFMG, 1988. (mimeografado).

PIAZZI, Pierluigi. Quem ensina não dá nota. Revista Nova Escola. Agosto de 1990, p.58.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Estudo Comparativo entre o Regime Seriado e o Regime de Matrícula por Disciplina com Sistema de Créditos, UNICAMP, s.d. (mimeografado)

SANTOS, Roberto Figueira. Parecer nº 38/74, CFE.

SENNA, Ester. Imperialismo e Educação:Um Estudo Histórico sobre a Degradação da Qualidade do Ensino. UFSCAR, 1986. Tese de Mestrado. (mimeografado).

UNESP. I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Documento de Síntese das Propostas dos GTs discutidas e aprovadas em Sessão Plenária, Águas de São Pedro,1990. (mimeografado)

ANEXO

PONTOS PARA ANÁLISE DO "PROJETO", QUANTO AO ENSINO SUPERIOR

1 Trata-se de um ataque inteligente à Escola Pública. Para contrapor-mos a ele não basta uma atitude corporativista tradicional. Pensamos que seria importante que pelo menos alguns dentre nós trabalhassem ao nível dos aspectos em que o governo aponta problemas reais, ainda que apenas como uma forma de nos acuar e elaborássemos nossas próprias propostas.

2 Isto posto, cabe considerar os principais elementos do documento:

2.1 A retórica toda é de "proteção dos descamisados". Destacamos, por exemplo: "Numa sociedade ainda marcada por profundas desigualdades, é fundamental que ao lado do aperfeiçoamento técnico e científico, se promova a ampliação de oportunidades educacionais."
(p.1)

2.2 Trata-se de uma proposta para as federais, mas que, aprovada como está (ou com modificações) não poderá deixar

de ter repercussões no resto do sistema.

2.3 O documento consta de três propostas centrais:

a) "Autonomia Universitária".

Destacamos:

. "Redistribuição" de verbas, a partir de "certos parâmetros (...) elaborados pelo MEC" (p.5). O potencial de manipulação política, para privilegiar as instituições que "colaborarem" é evidente.

. Mantém a nomeação "por decreto" do Reitor, a partir de lista tríplice (p.3).

b) Exame de habilitação profissional, exame "de estado" ou análogo de "exame de ordem".

Propõe a realização do mesmo e a utilização dos resultados "para efeito de distribuição de recursos financeiros" (p.8). Atribui sua realização a "Comissão Nacional constituída pelas Universidades" (p.8) com acompanhamento "pelas organizações profissionais" (p.7).

c) Serviço Civil obrigatório.

Proposto com a seguinte especificação: "Aqueles que não se dispuserem ao desempenho das aludidas tarefas comunitário-retributivas poderão liberar-se mediante contribuição pecuniária" (p.10), o que é identificado como resguardo da "gratuidade do ensino público" (p.10).