

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

39

Ano XVI - Nº39 - Fevereiro de 2007

Educação: prioridade nacional?

Educação à distância ou
a distância da Educação?



**Financiamento da
educação pública**

**Dimensões controvertidas
na avaliação da
pós-graduação**

**Memória docente:
Marina Barbosa Pinto**



Ano XVI - Nº 39 - R\$ 20,00

Sumário

3 EDITORIAL

EDUCAÇÃO: PRIORIDADE NACIONAL?

9 A problemática da universidade 25 anos após a 'crise da dívida'
Roberto Leher

17 A educação entre o valor e a mercadoria
Cláudio Gurgel

29 Financiamento da educação pública: elementos para reflexão
Cláudio Antônio Tonegutti

37 Os gastos sociais e a política econômica
Carlos Lima

57 A crise da acumulação de capital e o papel social da universidade brasileira
Marina Barbosa Pinto

71 A reforma da universidade brasileira: novos discursos, velhas propostas
Maria das Graças M. Ribeiro

81 Educação a distância ou à distância da Educação?
Kátia Lima

93 Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial
Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon e César Augusto Minto

107 Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização?
Céres Maria Ramires Torres e Tânia Maria Batista de Lima

117 As políticas de Educação no Governo Lula: cenários e perspectivas
Lisete Arelaro

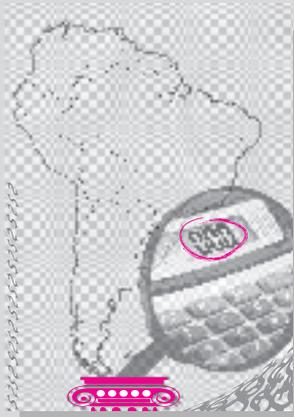
125 Educação científica e desperdício de talentos
Rogério F. Guerra

137 Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação
Ana Maria Netto Machado

150 **POEMA**
Mario Benedetti

152 **MEMÓRIA DOCENTE**
Marina Barbosa Pinto

163 **RESENHA**
Por que a democracia encontra-se ameaçada no interior da Universidade?
Marli Auras



A problemática da universidade 25 anos após a ‘crise da dívida’

Roberto Leher

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A *Crise da Dívida* de 1982 segue sendo um dos mais importantes marcadores temporais da política na América Latina. A partir dos dramáticos acontecimentos dos anos subseqüentes aconteceram transformações em todas as esferas e dimensões. No que se refere às políticas sociais, os anseios universalistas pela educação, ciência e tecnologia, contidos na agenda de Bandung e na reflexão *cepalina* dos anos 1960-1980, foram corroídos, tornando-se, hoje, uma referência longínqua, perdida entre tantas páginas escritas com as tintas das lutas.

A América Latina foi reposicionada na economia-mundo de modo que o *modelo europeu* de universidade – pública, gratuita e referenciada no princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa – deixou de ser um objetivo, convertendo-se, antes, em um obstáculo à *modernização* da educação superior. Nos termos do cânone vigente, a universidade deixou de ser congruente com

o tempo histórico transformado por uma suposta revolução científico-tecnológica, impulsionadora da “globalização”, por estar enredada em uma trama de corporativismo e burocracia característicos das instituições estatais. A alternativa, nesse sistema de pensamento, é diluir seus vínculos com o Estado, objetivando maior abertura à sociedade (ou, conforme Bourdieu, ao mercado).

O Nobel de economia, Gary Becker, um dos mais destacados representantes da direita da Escola de Chicago, chegou a afirmar que os governos que mantêm a gratuidade do ensino superior subsidiam as pessoas erradas (as elites) e as prioridades equivocadas, dada a irrelevância das atividades acadêmicas latino-americanas: o melhor seria focalizar o ensino fundamental, nos termos difundidos pelo Banco Mundial.

Com a *Crise da Dívida* de 1982, o posicionamento dos organismos internacionais não era apenas mais uma opinião sobre a natureza da cri-

se. A renegociação da dívida foi convertida em um complexo processo que redefiniu a força relativa das frações de classes no bloco de poder dos países latino-americanos, em favor das frações locais mais internacionalizadas (BASUALDO, 2002), fortalecendo os setores pró-imperialistas (financeiro, agronegócio, *commodities*). Assim, as condicionalidades desses organismos (Banco Mundial e FMI) não foram apenas uma imposição de fora para dentro, mas medidas que, para determinadas frações, seriam extremamente benéficas e lucrativas.

Com efeito, o ajuste estrutural delineado pelo FMI e pelo Banco Mundial e, mais tarde, pelo Plano Brady – que converteu os títulos da dívida, que outrora expressavam um acordo do Estado com um banco determinado, em títulos ao portador, livre para percorrer o circuito do capital portador de juros – exigiu, simultaneamente: a) uma busca incessante de divisas provenientes de exportações – conforme o Banco Mundial, os nichos de mercado mais promissores são o agronegócio e a manufatura de produtos extraídos da natureza (*commodities*); b) acentuados cortes nos gastos públicos por meio de privatizações e da redução dos gastos sociais, almejando elevados superávits primários; c) reformas do Estado; d) liberalização do fluxo de mercadorias e capitais; e) controle inflacionário por meio de juros elevados; f) desregulamentação dos direitos trabalhistas, em suma, a agenda que, em 1989, passou a ser conhecida como Consenso de Washington. Essas medidas repercutiram intensamente na universidade pública, produzindo efeitos tectônicos nos espaços públicos de produção de conhecimento e na definição, mesma, de problemática científica (DELGADO, 2006).

Para se adequar ao macroajuste estrutural, grande parte dos países da região fez reformas constitucionais modificando o direito à educação, como a Argentina, o Brasil, o Chile e o México. No caso do México, a alteração do Artigo 3º da

Constituição (1993) e a nova lei educativa (1994) redefiniram o direito à educação e o dever do Estado em assegurá-la a todos em favor de uma nova conceitualização que permite que a educação seja concebida como um serviço a ser negociado no mercado. No Brasil, a concepção de que a educação é um serviço está expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado, iniciado no governo Cardoso (1996) e aprofundado na lei de parcerias público-privadas (governo de Lula da Silva), que preconiza a maior eficácia do setor privado frente ao público, no atendimento educacional dos segmentos populares. A ausência de gratuidade na pós-graduação *stricto sensu* e a banalização dos docentes *ad-honorem* (sem remuneração) das universidades públicas argentinas são expressões desse movimento.

As universidades brasileiras e latino-americanas foram “alteradas” (MOLLIS, 2003) em todas as suas dimensões: da docência à pesquisa, do financiamento à avaliação, dos currículos à carreira acadêmica, movendo as fronteiras entre o público e o privado, no que se refere tanto à oferta da educação quanto ao coti-

diano mesmo das instituições: o espaço público em que os problemas nacionais podem ser discutidos foi invadido pela esfera privada, restringindo o público a poucos nichos, muitos deles de elevada qualidade acadêmica e articulados regionalmente por meio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e outras iniciativas afins.

Muitas dessas características privatizantes e mercantis já existiam *in nuce* antes da *Crise da Dívida*, no período “desenvolvimentista”. Se, de um lado, a modernização conservadora, contraditoriamente, impulsionou a pesquisa universitária e difundiu a pós-graduação vinculada à pesquisa, de outro, por suas características, as ditaduras empresarial-militares buscaram subordinar as universidades ao padrão de acumulação vigente, suprimindo a autonomia e a liberdade de produção do conhecimento, por meio da censura, das cassações e mesmo de assassinatos.

As ditaduras
empresarial-militares
buscaram subordinar as
universidades ao padrão
de acumulação vigente,
suprimindo a autonomia
e a liberdade de pro-
dução do conhecimento.

Em um contexto ainda pouco estudado, a pós-graduação brasileira (mas também de outros países da região) foi instaurada. Certamente, o seu surgimento não teria sido possível sem o aparato de fomento científico e tecnológico que estava inscrito no projeto da ditadura empresarial-militar (e, portanto, a violência a ela associada): não havia lugar para dúvidas de que o apoio governamental à Ciência e Tecnologia nada tinha de emancipatório. Entretanto, examinando retrospectivamente o período, é possível constatar que parte das verbas para a pesquisa básica não foi exclusivamente atrelada ao mercado e que a preocupação tecnológica em áreas sensíveis como energia, telecomunicações, engenharias, saúde, agricultura e pecuária fazia parte do esforço de qualificação de empresas estatais, de centros de pesquisas públicos e de empresas que desenvolviam etapas de cadeias produtivas com certo grau de complexidade. Foram nesses interstícios que uma ciência e tecnologia de qualidade e não diretamente operacional ao modelo em curso foram produzidas, impulsionando uma pós-graduação que nasce tensionada por essas contradições.

A erosão da autonomia universitária foi acelerada por uma série de medidas, tais como: a) o atrelamento das verbas de pesquisa às demandas do capital (mesmo que na forma de empresas estatais, que pouco tinham de públicas); b) a disponibilização dos recursos para pesquisa por meio de órgãos de fomento constituídos, em parte, por acadêmicos que viam na ação desses órgãos uma missão modernizadora frente ao suposto arcaísmo das universidades públicas; c) a adoção crescente do modelo estadunidense de educação superior e d) o estabelecimento de um modelo de trabalho acadêmico e de um certo padrão de problemática científica, em virtude do financiamento da pesquisa por agências estrangeiras, como a Rockefeller. É possível concluir, por conseguinte, que a mercantilização atual e o *ethos* do “capitalismo acadêmico periférico” não são um raio em

céu azul: suas raízes mais axiais se nutriram da modernização conservadora.

Mas o maior contraste entre o *desenvolvimentismo* e o atual padrão de acumulação por despossessão (HARVEY, 2005) advém do lugar, presumido pelo bloco de poder dominante, que a América Latina deve ocupar na economia-mundo. Outrora, como sublinhado, o processo de industrialização e a constituição de empresas estatais demandaram pessoal com elevada qualificação. A solução de determinados problemas tecnológicos como, por exemplo, a prospecção de petróleo em águas profundas, a agricultura de alimentos básicos em ambientes adversos e o lançamento de satélites, conferia às universidades alguma relevância nos projetos então em curso. Nos dias de hoje, a reprimarização (ARCEO & BASUALDO, 2006) e a difusão de indústrias *maquiladoras* tornam, ao contrário do senso comum, até mesmo a tecnologia e a inovação tecnológica pouco relevantes, confirmando o preciso diagnóstico de Florestan Fernandes de que o agravamento da condição capitalista dependente aumentaria ainda mais a heteronomia cultural.

A mercantilização atual e o *ethos* do “capitalismo acadêmico periférico” não são um raio em céu azul: suas raízes mais axiais se nutriram da modernização conservadora.

Reconhecer a profundidade das transformações significa admitir que as mudanças operadas nas universidades não somente abarcaram todos os domínios, como foram ações com um determinado vetor: o abandono da preocupação com os problemas nacionais, redefinindo a pesquisa, o ensino e as próprias formas de investigação por meio da difusão do “mito do método”, tão caro à tradição neopositivista. Inevitavelmente, essa nova dinâmica imprimiu marcas nas relações de prestígio e de poder e, por conseguinte, na relação de forças no interior das instituições. Essas transformações expressam também novas formas de relação da universidade pública com o Estado e com o mercado para as quais a avaliação “científica” desempenha um papel decisivo (ABOITES, 2003).

Sob a hegemonia neoliberal, a questão do acesso à educação superior se tornou ainda mais dramática do que a vivida em 1968, tendo em vista o

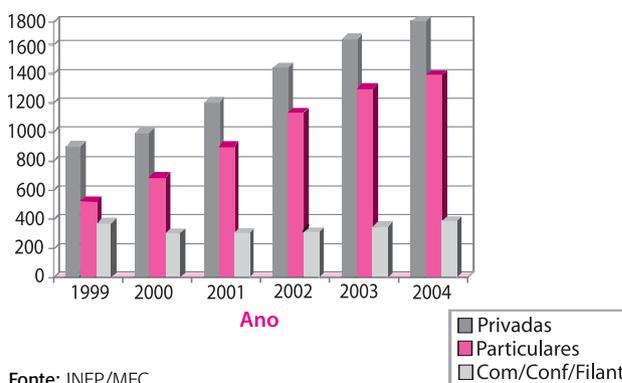
aumento vertiginoso das matrículas no ensino médio em diversos países da região e a estagnação da expansão pública. Contudo, as atuais lutas da juventude não assumem contornos políticos tão radicais como no final dos anos 1960, a despeito da retomada da mobilização da juventude em países como o Chile. A absorção de jovens das classes médias pelas instituições privadas e os programas de bolsas (também nas privadas) para os segmentos mais desfavorecidos explicam parcialmente essa desmobilização.

A (falsa) *solução* ao problema do acesso que vem sendo difundida, por meio de um sutil jogo de palavras que esconde o apagamento da oposição moderna entre o público e o privado, é a ampliação dos subsídios públicos para as instituições privadas. Em síntese, a argumentação parte da premissa de que a educação é um *bem público*, definido como tudo aquilo que atende ao *interesse social*, não importando a natureza pública ou privada da instituição. E o interesse social é aferido por meio de dispositivos *científicos* de avaliação padronizada. Nesse sentido, toda instituição que atende a um certo padrão de avaliação atende ao interesse social e, portanto, presta um serviço público e faz jus às verbas públicas. Com a difusão dessas parcerias público-privadas, novas concessões de recursos públicos – via-de-regra por isenções tributárias, mesmo para as empresas com fins lucrativos – ampliaram o suporte dos governos ao empresariamento da educação superior, banalizando a ideia de que, como não há como expandir de modo significativo as universidades públicas, a “democratização” deve se dar pela aquisição de vagas nas instituições privadas, mesmo que estas sejam, em geral, de qualidade muito inferior. Esses programas estão direcionados aos pobres que, na ótica vigente, não necessitam de uma formação acadêmica, mas sim de um tipo de formação centrada na prática. Com essas parcerias, os empresários não necessitam mais se

camuflar na filantropia, podendo atuar diretamente como empresários de serviços para uma florescente burguesia. Por isso, o segmento empresarial é o que mais cresce na educação privada latino-americana.

A expansão do setor privado, em toda a América Latina, foi constante a partir da *Crise* de 1982. Em 1985, 46% das instituições eram privadas, em 1995, este percentual alcançou 54% e, em 2002, atingiu 65%, equivalendo a cerca de metade das matrículas. O caso brasileiro é ainda mais grave: em 2004, 88% das instituições e 75% das matrículas eram privadas. É possível observar no gráfico abaixo, o crescimento das instituições empresariais (chamadas de particulares no Brasil), muito mais acentuado do que as demais modalidades ditas sem fins lucrativos, e denominadas comunitárias, confessionais e filantrópicas. O conjunto de instituições lucrativas e não lucrativas compõe o setor privado.

Instituições



Fonte: INEP/MEC

A (falsa) solução ao problema do acesso que vem sendo difundida, por meio de um jogo de palavras que esconde o apagamento da oposição moderna entre o público e o privado, é a ampliação dos subsídios públicos para as instituições privadas.

Como as verbas das universidades públicas estão praticamente congeladas há uma década, apesar do crescimento do número de matrículas e da expansão da pós-graduação, um dos critérios mais importantes de excelência acadêmica passou a ser a capacidade empreendedora do professor, aferida pela habilidade de buscar recursos seja onde for. Como essa captação é necessariamente particularista e de escassa relevância acadêmica, a contradição com o caráter público das instituições universitárias do

sistema oficial torna-se cada vez mais aguda e inconciliável. Na ótica das políticas de governo e dos capitalistas acadêmicos, o ideal seria modificar a natureza jurídica das universidades de modo que estas deixassem de ser estatais e se convertem em organizações sociais ditas públicas não-estatais. Como as resistências e as lutas contra a privatização são em geral muito contundentes (a exemplo da greve estudantil da Universidad Nacional Autónoma de México - Unam, em 1999), o próprio Banco Mundial recomenda o uso de caminhos alternativos.

No caso do Brasil, a via foi a proliferação dentro das universidades públicas de fundações ditas de apoio privadas, verdadeiros enclaves privados no interior das instituições e que, na prática, têm um funcionamento impermeável ao controle social dos colegiados acadêmicos. Nos últimos anos, como parte do conceito de parceria pública-privada, todo um conjunto de normas foi elaborado para institucionalizar tais nichos. A medida mais abrangente e sistêmica que consagra esse estilo de privatização foi a lei de inovação tecnológica, aprovada em 2005. Por esta lei, toda atividade científica está sendo reconhecida como “inovação” e pensada como negócio.

Pari passu a essas mudanças no cotidiano das universidades públicas e a desconcertante expansão empresarial da educação superior, uma parte do setor privado foi se concentrando na forma de empresas multinacionais, muitas delas com ações na bolsa de valores. Nos Estados Unidos, 50 empresas educacionais colocaram no mercado cerca de US\$ 3 bilhões em ações no período 1996-2000, obtendo uma valorização de 80%. O *First Boston* alocou US\$ 1 bilhão para capitalizar operações de abertura do capital de instituições de ensino.

Esse *boom* deve-se ao enorme mercado de “serviços educacionais” e ao impulso advindo das vitórias do capital na Rodada Uruguai, expressas na

criação da OMC e na definição do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). A liberalização dos *serviços* educacionais passa a compor a agenda dos senhores do mundo, não apenas na OMC, mas nos tratados de livre comércio - ALCA, TLCAN, CAFTA, entre outros. Os termos estão claros na agenda do G-21: os países periféricos abrem seus mercados para as áreas sensíveis (serviços, investimentos, propriedade intelectual e produtos industriais) e os países centrais reduzem as barreiras alfandegárias, e outras, para ampliar o acesso de produtos do agronegócio e de *commodities* provenientes dos grandes exportadores dos países periféricos. Em virtude das complexas contrapartidas de um tratado de livre comércio genérico,

como o ALCA ou o AGCS-OMC, o capital parece preferir atuar por meio de uma espécie de “guerrilha” de regulamentações nacionais, bilaterais ou plurilaterais.

Uma das estratégias empresariais que vem ganhando maior destaque é a que viabiliza o comércio transfronteiriço de “serviços educacionais”. Para mencionar um caso concreto, tomemos como referência o que ocorre no Brasil. As grandes empresas educacionais (Laureate, Fenix/Apollo) empreendem *joint ventures* com institui-

Está em curso um processo de *apartheid* educacional que reafirma o padrão de acumulação, realimentando o capitalismo dependente e a heteronomia cultural.

ções nacionais e o governo editou normas que permitem que todos os cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* possam ser ofertados a distância. No caso da pós-graduação, um projeto do governo admite mestrado e doutorado “profissional” que aboliria a necessidade de dissertações e de teses. O mesmo projeto permite que as instituições privadas reconheçam esses cursos a distância (e validem o diploma) ofertados por empresas estrangeiras. Assim, por exemplo, o instituto Apollo e suas ramificações mundiais podem vender cursos a distância que serão reconhecidos por uma empresa brasileira associada (no caso, o instituto Pitágoras). Assim, é possível fazer comércio transfronteiriço sem a necessidade de regulamentar as complexas contrapartidas. A abertura do

mercado, nestes moldes, é unilateral.

A possibilidade de produção de conhecimento novo torna-se ainda mais adversa. É possível afirmar que está em curso um processo de *apartheid* educacional que reafirma o padrão de acumulação por despossessão, realimentando o capitalismo dependente e a heteronomia cultural. Por isso, a questão universitária é um problema político que necessita estar no topo da agenda das lutas emancipatórias da América Latina.

Um desafio do presente é compreender e interagir com as experiências que vêm sendo protagonizadas por multitudinários movimentos sociais que propugnam a autoformação e autopedagogia e que, nesse processo, reivindicam transformações na universidade pública.

A renovada preocupação com a formação e com a produção de conhecimento novo decorrem de necessidades objetivas das lutas. Como sustentou Perry Anderson (2003), é preciso produzir idéias que orientem e possibilitem a ação política para promover a ruptura com o neoliberalismo. Paulo Freire e, mais recentemente, protagonistas como os povos indígenas e os camponeses zapatistas “(...) perguntando, caminhamos (...)”, a Confederação das Nações Indígenas do

É preciso produzir idéias que orientem e possibilitem a ação política para promover a ruptura com o neoliberalismo.

Equador (Conaie) e os camponeses do MST nos ensinaram que o conhecimento emancipatório tem de ser práxis emancipatória e libertária.

E é nesse sentido que iniciativas extraordinárias vão sendo afirmadas em toda a América Latina. O MST criou o germe da primeira universidade popular do Brasil, a

Escola Nacional Florestan Fernandes, que articula diversos cursos de formação política e de graduação com várias universidades públicas brasileiras, permitindo que camponeses e aliados tomem em suas mãos a educação (o MST interage com cerca de 1,5 mil escolas em seus assentamentos e acampamentos). No Equador, os povos indígenas criaram a Universidade Intercultural dos Povos e Nacionalidades Indígenas que dialoga com as quase três mil escolas dirigidas por índios; os zapatistas criaram as *juntas do bom governo* que igualmente permitem a autoformação em diálogo com saberes universitários; Cuba está empenhada na universalização da educação superior para todo o povo, por meio de sua municipalização.

Essas experiências podem propiciar condições inteiramente novas para que a universidade pública possa ser recriada e refundada na América Latina.



REFERÊNCIAS

- ABOITES, H. *Derecho a la educación o mercancía: la experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana*. Ponencia al Foro Libre Comercio y Educación, Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública. Auditorio Alfonso Caso /Unam, México, DF, 8 y 9 de sept., 2003.
- ANDERSON, P. Idéias e ação política na mudança histórica. *Margem Esquerda - ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 1, maio, 2003.
- ARCEO, E. & BASUALDO, E. Los cambios de los sectores dominantes en América Latina bajo el neoliberalismo: la problemática propuesta. In: ARCEO, E. & BASUALDO, E. (Comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Clacso, 2006.
- BASUALDO, E. M. *Concentracion y centralizacion del capital en la Argentina durante la década del noventa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ed., 2002.
- DELGADO, J. O. *Neoliberalismo y capitalismo académico*. Trabalho apresentado na Reunião conjunta dos GTs Universidade e Sociedade e Educação, políticas e movimentos, Antigua, Guatemala, fev. 2006.
- HARVEY, D. El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión. In: PANITCH, L. & LEYS, C. (Comp.). *El nuevo desafío imperial*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MOLLIS, M. *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* (Presentación). Buenos Aires: Clacso, 2003. 

A educação entre o valor e a mercadoria

Cláudio Gurgel

Professor do Departamento de Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Midas, o rei da Frígia, segundo a tradição dos gregos, teria feito um favor a Dionísio, filho de Zeus, e em recompensa ganhou o extraordinário poder de transformar em ouro tudo em que tocasse. Assim aconteceu e ele viu os seus bens mais simples transmutados em ouro. Mas também o pão, o vinho, as frutas, a água iam se tornando preciosamente imprestáveis. Logo percebeu que estava diante de uma situação contraditória, em que seu prêmio ia se convertendo em tortura. Frequentemente mais generosa do que a lenda romana, a lenda grega se encerra contando que Dionísio, apiedado, livrou Midas da virtuose/maldição com um banho no rio Pactolo.

A história de Midas sempre nos pareceu uma profética e simbólica predição do que seria o capitalismo. À medida que vai tocando o seu entorno vai transformando-o em metal. Com todas as conseqüências conhecidas. Rasga “o véu do sentimentalismo...”, reduz tudo “a simples relações monetárias” [...] “despoja de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e enca-

radas com piedoso respeito”, diz Marx, em aguda observação (MARX, 2004, p. 11).

No caso brasileiro, este processo de *metalização/monetização* da vida se retardou em face de, no contexto do “desenvolvimento desigual e combinado”, fazermos parte daquilo que é título e conteúdo do hoje pouco lembrado livro de João Manuel Cardoso de Melo: *O capitalismo tardio*.

A tese que, nos anos 1970 e 1980, chamou especial atenção, repercutia a conhecida idéia de que a economia capitalista brasileira se retardava devido a “[...] uma determinada divisão internacional do trabalho que a havia transformado numa economia reflexa e dependente.” (CARDOSO DE MELO, 1982, p. 95).

Esta dependência possuía raízes na formação do capital responsável pela industrialização e expansão da base técnica; ambas as coisas, industrialização e expansão da base técnica entendidas como a essência do desenvolvimento capitalista.

A taxa de poupança, reveladora da capacidade de acumulação de capital, operava em torno de 17%. Encontrou na segunda “abertura dos portos às nações amigas”, que acelerou a interna-

cionalização da indústria brasileira, e na exportação a solução para os investimentos necessários. Esta opção se apresenta de modo transparente na política de industrialização dos anos 1950 e particularmente na diretriz da ditadura militar, nos anos 1970, traduzida no slogan da época *Exportar é o que importa*. Suplementando isto e se louvando na enorme liquidez mundial, fruto da concentração de renda do modelo *keynesiano-fordista*, deu-se, nos anos 1970, farta tomada de créditos internacionais, que permitiu muitos investimentos de infra-estrutura, ainda que endividando o país celeremente (FURTADO, 1981, p. 52).

O *milagre brasileiro* como se dizia à época aumentou a inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho, mas resolveu parte da necessidade de capitais para a ampliação da base técnica e do aumento da capacidade de geração/extração de valor.

Tanto para a recepção de investimentos externos diretos, quanto para o alcance de elevada produtividade, os investimentos eram fundamentais. Neste último caso - a produtividade - estava presente o desafio exportador.

A capacidade técnica (e política, pela repressão de classe da ditadura) para extração de valor é que permitiria a elevação da produtividade e, portanto, a redução dos custos unitários dos bens exportáveis. Ainda que custos baixos não se destinem exclusivamente à redução dos preços, como observa corretamente Mintzberg (1988), no caso em tela, a produtividade pretendia baixar os preços brasileiros e fazer os produtos nacionais competitivos no mercado global.

Esta estratégia de crescimento, que confirma a tese do desenvolvimento combinado, não tirou o país da desigualdade. O preço dos créditos, sob juros móveis e pesadas amortizações, manteve a relação desequilibrada. Mas não era o equilíbrio que se buscava com o desenvolvimento da indústria e da base técnica brasileiras. Buscava-se a expansão do capital, no contexto do imperialismo - conceito incômodo nos nossos dias, mas tão real quanto a lei da mais-valia e outras categorias a que muitos gostariam de

dar sumiço. Não necessariamente pelo sumiço do capitalismo. Talvez apenas com um banho no rio Pactolo.

A base técnica do conhecimento

A base técnica necessária ao desenvolvimento do capitalismo, enfim as forças produtivas, é constituída por todo o aparato infra-estrutural e tecnológico capaz de cumprir com o papel de acolher, aperfeiçoar e intensificar o processo produtivo. Tem, portanto, também a forma humana, dos trabalhadores. As habilidades são parte das forças produtivas, razão do reducionismo ético, mas revelador, do conceito de *recursos humanos*.

Por isto, torna-se evidente que ao lado dos investimentos na base físico-material - portos, aeroportos, silos e armazéns, pontes e estradas, energia e telecomunicações - é necessário investir em *recursos humanos*. Seja no sentido do aumento relativo da sua quantidade, seja no sentido da sua qualificação.

A base tecnológica no conceito de conhecimento, *know-how*, passa, em face disto, por um ensaio de expansão durante a ditadura, quando se amplia a quantidade de escolas superiores e se abrem as portas a faculdades particulares, antes reduzidas às confessionais.

O discurso do *capital humano*, oriundo de Schultz, faz eco no Brasil e Carlos Langoni, que viria a ser presidente do Banco Central, expressa esse conceito em livro que atribui à educação um papel decisivo na distribuição de renda e consolidação do capitalismo brasileiro (LANGONI, 2005).

Mais uma vez o capitalismo tardio, a desigualdade de desenvolvimento do capitalismo intranacional e internacional, exerce seu constrangimento. A crise do modelo *keynesiano-fordista*, acentuada pelos dois choques do petróleo, nos anos 1970, provoca forte queda nas taxas de crescimento dos PIB, exprimindo a queda da taxa de lucro das empresas, em particular nos países ditos centrais (HARVEY, 1994, p. 127, 137, 180; ANDERSON, 1995, p. 15).

Acentua-se a luta de classes em todos os países, com o avanço dos trabalhadores sobre o espaço do capital, para quem a década seria uma

década perdida. Uma versão parcial, apenas. Em alguns países, como a Inglaterra, há perdas para os patrões e para os trabalhadores, podendo-se dizer que principalmente para estes, cuja derrota na greve dos mineiros, violentamente reprimida pela *dama(?) de ferro*, Margaret Thatcher, foi sem dúvida de negativas conseqüências. Mas em outros países, como o Brasil, é possível dizer que a década de 1980 foi uma década ganha pelos trabalhadores (anistia, PT, CUT, grandes greves, eleições diretas) e de fato perdida pelo patronato. A parcialidade do anúncio de *década perdida*, alcançável por qualquer um que trabalhe com o conceito de luta de classes, revela o quanto foram significativas e predominantes as perdas do capital na década de 1980.

Como de hábito, os credores externos vieram buscar os seus créditos para equilibrar suas próprias contas. Uma pressão sem limites recai sobre os países dependentes e dominados, que passam a viver a situação de ter as suas dívidas administrando o Estado, quando se dizia no Brasil que *o rabo balançava o cachorro*.

Nestas condições, o capitalismo brasileiro é constrangido a viver um período de *vacas magras*, para continuar com as metáforas animais.

Seja na dimensão físico-material, seja na dimensão humana, as forças produtivas se limitaram. As taxas de crescimento do PIB despenca-ram, os índices de preço se elevaram fortemente e, por extensão, a taxa de investimentos voltou a cair. Dados do Ipea republicados em 28 de março de 2004, pelo O Globo, mostraram que o PIB brasileiro caiu, a taxas negativas de -4,3% e -2,9%, respectivamente, em 1981 e 1983. A taxa de inflação foi a 248,5% em 1985; e a taxa de investimentos encolheu de 23,6% em 1980, para 18% em 1985.

Esta movimentação cíclica do desenvolvimento capitalista brasileiro faz do Brasil um país cujos potenciais acabaram por se transformar em reserva tática para o capitalismo mundial. Um país que

possui vastidão territorial, recursos diversos, um histórico de relações internacionais que despertam receptividade em quase todo o mundo, grande população e mercado consumidor, além de outros aspectos relevantes para o sistema produtivo. Mas a exploração de suas riquezas continua lenta, já contrariando os interesses do capitalismo nacional e internacional. Seus índices continuam aquém do que poderiam ser, seja no plano social (Índice de Desenvolvimento Humano - IDH), seja no plano diretamente econômico. A taxa média de crescimento do Brasil vem sendo continuamente abaixo da média mundial, no virtuoso ciclo que se iniciou nos anos 1990.

Como disse Caetano Veloso, em típica percepção artística, “alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial”. Esta *coisa* era e ainda é o Brasil.

A nova ordem mundial, que para maior objetividade podemos dizer a nova ordem liberal, aprofunda o avanço do capital privado sobre a sociedade e os ativos públicos. É o desenlace da intensa luta de classes vivida nos anos 1980. O poder conquistado com a vitória do capital voltou-se, inicialmente, como seria necessário, para recuperar as taxas de lucro das empresas. Afinal, havia necessidade de dinheiro/capital para operar em outras frentes. Mas não é só isto. Quando Fukuyama anuncia o fim da história ou Jeremy Rifkin sinaliza com o fim do emprego está se dizendo que a nova ordem quer ser mais que mate-

A movimentação cíclica do desenvolvimento capitalista brasileiro faz do Brasil um país cujos potenciais acabaram por se transformar em reserva tática para o capitalismo mundial.

rial, quer alcançar os valores, as instituições, a ideologia. Não só porque são valores, mas porque podem ser mercadoria. Dizemos que a nova ordem não significa exclusivamente privatizar¹ os entes públicos da administração direta, as sociedades de economia mista, as autarquias e fundações, mas privatizar tudo. Significa privatizar as relações de trabalho, a solidariedade social e de gerações (seguridade), a organização sindical, a ética, a consciência e, claro, o conhecimento.

Este é o estágio em que nos encontramos – graças ao aspecto tardio de nosso capitalismo, à extraordinária resistência dos trabalhadores mais conscientes e alguns sindicatos combativos, à luta pela anistia e seus anistiados, à CUT e ao PT daqueles anos e, pasmem, até à ditadura militar. À ditadura militar, devido às contradições provocadas por aquilo que o PCB chamava de *oficialidade jovem* nos anos 1960, reproduzindo uma análise que Prestes fez, com propriedade, inspirado nos anos 1930, referindo-se aos tenentes e capitães com *potencial revolucionário*. Na verdade, tratava-se da *oficialidade velha*, presente no golpe de 1964, e que, herdeira de fato dos anos 1930, defendia pontos de vista nacionalistas e monopolistas de Estado. A ascensão do grupo de Geisel/Figueiredo, por exemplo, foi certamente um *breve* interstício no projeto central da ditadura, isto é, a inserção do Brasil no capitalismo mundial sob alinhamento norte-americano, motor da nova ordem mundial (GASPARI, 2004).

A vitória neoliberal, o uso do poder conquistado para recuperar as condições materiais de expansão e intervenção mundial, enfim, a nova ordem mundial, agora pretende avançar sobre o que ainda se encontra de fora.

Recuperadas as taxas de crescimento positivas, reacumulando na superacumulação, como diz Arrighi, o capital quer seguir se expandindo. Graças aos setores lucrativos abertos pelas privatizações, que possibilitaram o redirecionamento dos capitais de papéis para ativos reais, as empresas e os Estados Nacionais dispõem de recursos para reinvestir nas forças produtivas, ampliar as bases físicas e tecnológicas e sustentar o ciclo virtuoso. No que são beneficiados pela facilidade de superexplorar o trabalho, com a supressão de direitos e forte defensiva ideológica, divisão ou cooptação de lideranças sindicais e partidárias dos trabalhadores. Este avanço, no caso brasileiro, significa *tocar* as esferas públicas restantes com o dedo de Midas: converter em ouro/capital os valores necessários para promover os ganhos que a potencialidade brasileira permite.

A educação e, particularmente, a educação

superior cumprem dois papéis nesta promoção de ganhos – seja como sujeito da massificação da força de trabalho qualificada, seja como objeto de compra e venda. É disto que trataremos a seguir.

Os papéis da educação superior

Em artigo publicado na revista *Época*, em março de 2006, Paulo Guedes, empresário da educação, porta-voz adequado para o trato do assunto, pela ótica do capital, comenta que “[...] a divisão internacional do trabalho, resultante da globalização, requer profissionais e empresas que possam não só fortalecer o mercado interno, mas também exibir condições de competitividade internacional”. No mesmo artigo, ele completa sua idéia, movido provavelmente pela hipersensibilidade do próprio bolso, e diz que “[...] na sociedade do conhecimento, a educação é o fator crítico da criação de riquezas [...] No Brasil, o setor educacional soma aproximadamente 14% do PIB, mais do que os setores elétricos, de petróleo e de telecomunicações juntos”.

Guedes é o que se pode chamar *um homem do ramo*. Em um quarto de folha define os objetivos: 1. obter quantidades de pessoal qualificado para extrair valor qualificado a baixo custo; 2. explorar este mercado, porque nele correm mais de US\$ 100 bilhões.

Este fator crítico da criação de riqueza tem na educação superior a base, por mais paradoxal que seja referir-se ao superior como base. Aflito com a corrida internacional provocada pela China e pela Índia, ameaçado pela estrutura educacional dos países emergentes do leste europeu e até mesmo de países como a Argentina e o Chile, o empresariado brasileiro tem pressa. Não dá para esperar a melhoria do ensino fundamental e médio para dispor de *recursos humanos* qualificados, de nível técnico ou superior.

É preciso fazer do ensino superior o celeiro de *recursos humanos*, tanto para reproduzir um melhor padrão de ensino fundamental e médio, quanto para responder ao desafio que Guedes chama de “competitividade internacional”.

A situação do ensino superior brasileiro, no entanto, é lastimável – seja na ótica dos trabalha-

dores e suas lideranças, seja na ótica deste empresariado que não quer perder o ciclo virtuoso da economia mundial.

Apesar do contínuo crescimento da população matriculada no ensino superior, os últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que não se avançou muito.

Como se pode observar na tabela 1, de 2000 a 2005, o crescimento desta população segue a taxas em torno de 10%. Mas o *gap* é tão grande que, mesmo assim, a quantidade de estudantes do ensino superior brasileiro ainda estava abaixo dos 4 milhões, recentemente.

Tabela 1

Matrículas na graduação do ensino superior

Brasil 2000-2005 (em milhões)

2000	2001	2002	2003	2004	2005*
2,694	2,829	3,233	3,572	3,886	4,453

Fonte: INEP/MEC - EDUDATABRAS - 2006

Notas: Os dados do Inep, de per si, variável por variável, somam as quantidades acima. A somatória das variáveis feita pelo Inep, excetuando a do ano 2000, não confere com seus próprios dados, informando números diferentes: 3,030, 3,479, 3,887, 4,163 milhões, de 2001 a 2004, respectivamente.

* Este dado foi publicado em dezembro de 2006. Mas o Inep não o disponibilizou na estrutura do Edudata que permita conferir o quanto este número está correto ou o quanto voltaria a discrepar do próprio Inep, como acontece aos demais anos citados. Portanto, a comparação entre 2005 e 2004 deve ser feita com os dados 4,163/4,453 milhões de matrículas, revelando crescimento de 6,98%, abaixo da média dos anos anteriores.

Tabela 2

Matriculados no terceiro grau – 1965/2004 (Em %)

PAÍSES	1965	1980	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Reino Unido	12	19	50	58	59	63	63	60
França	18	25	51	52	53	53	55	56
Argentina	14	22	39	53	58	61	64	...
Cuba	...	...	...	22	25	27	33	54
Chile	6	12	28	37	...	41	43	43
Bolívia	...	...	...	36	38	38	41	41
Espanha	6	23	49	58	60	61	64	66
EUA	40	56	61	69	70	81	83	82
Suécia	...	...	...	67	71	76	82	84
Brasil	2	11	12	16	18	20	22	24*

Fontes: 1965/1995: Banco Mundial (Relatório de 2000). 2000/2004: Unesco – Education Statistic-2006, Tabela 14

Notas: * Brasil 2004 é estimativa do autor, com base na Unesco, Inep e IBGE. Faixa etária considerada: 20-24 anos. Estimamos para 2005 que esta taxa chegou a 25,6% e para 2006, 27,4%. A Unesco define o acesso ao ensino superior como após 13 anos de estudos e fixa o início destes estudos entre 5 e 7 anos. Considerando a faixa de 18 a 24 anos, os percentuais caem bastante. O Brasil em 2006 cairia a 17,6%.

Considerando os dados do IBGE - Censo Demográfico de 2000, na faixa etária entre 20 e 24 anos, segmento típico da população do ensino superior, isto é, 16,141 milhões de habitantes, calculamos o percentual de inserção em 16,6%, naquele ano - percentual semelhante ao divulgado pela Unesco.

A precariedade das estatísticas brasileiras não nos permite dispor com precisão de informações sobre o que ocorreu em 2006, mas a tendência observada permite estimar que a taxa de inserção da juventude brasileira no ensino superior esteja em torno de 27%². Comparado a alguns países, inclusive da América Latina, o percentual brasileiro de jovens no ensino superior é exageradamente baixo, conforme revelado pela tabela 2. Há doze anos, segundo o Banco Mundial, países como os EUA e o Reino Unido tinham mais de 50% dos seus jovens na universidade (WORLD BANK, 1998). A Argentina tinha 39% e o Chile 28%. Portanto, a habilitação da juventude brasileira e a circulação de profissionais com formação superior pelo mercado de trabalho estão aquém, muito aquém dos *concorrentes* mundiais e até de vizinhos do hemisfério. Esta distância não se reduziu muito nos anos 2000 (UNESCO, 2006).

A movimentação dos números, de 1980 para 1995, é reveladora. Segundo os dados do Banco Mundial, como se vê abaixo, quase todos os países ditos centrais duplicam seus percentuais, destacando-se o Reino Unido, a Espanha e a França.

Refletindo a referida resistência à integração à nova ordem, combinada com o constrangimento da dívida, o Brasil aumenta a inserção de sua juventude na universidade, no mesmo período, em irrisório 1%. Observe-se, ainda na tabela 2, o salto a que nos referimos anteriormente, ocorrido à época da ditadura, quando com capital internacional (créditos externos e receitas de exportação) se promovia a expansão da base tecnológica brasileira.

Nestas condições, de baixa inserção da juventude no 3º grau, a educação superior não cumpre o papel de massificar o valor a ser extraído a baixo custo para tornar competitivos nossos produtos no exterior e internamente elevar a taxa de mais-valia e de lucro.

Este objetivo é absolutamente necessário à estratégia de integração no mercado internacional de modo sustentado e sem apelo à desvalorização cambial. Para elevar as vendas do Brasil, em condições de moeda nacional apreciada, como macroeconomicamente é preferível, só a redução de custos e preços pode ser alternativa. Adicionalmente, para elevar a taxa de lucro interna, dado que os preços relativos internos são mais altos que os externos, reverte-se a produtividade não para a redução de preço, mas para a elevação da margem de mais-valia. Seria assim aumentada a massa de lucro, por duas vias, externa e interna. Igualmente a capacidade de poupança e por extensão a capacidade de investimento.

Mas, se as condições atuais são efetivamente ruins para o projeto estratégico do capitalismo brasileiro, não o são para o projeto microeconômico e tático que lhe é associado. Se o Brasil tem uma baixa inserção de jovens na universidade, há, como havia na telefonia móvel, por exemplo, uma fronteira de negócios extraordinária. Em torno de 12 milhões de jovens é o tamanho do *mercado* do *negócio* da educação superior a explorar.

Um negócio que chega a ser maior que a energia, o petróleo e a telecomunicação juntos; hoje, com todas as limitações, calculado em mais de US\$ 100 bilhões; a que cifras chegará se plenamente explorado?

O projeto

O projeto em curso, em parte já executado, em parte por executar, combina os dois objetivos, de modo sinérgico. Trata-se de um conjunto de medidas que se entrelaçam em três dimensões:

1. O atrelamento do aparelho educacional superior ao mercado, por meio da:

- **Ideologia do mercado como referência**, quando se fortalece a idéia de que a educação e a formação superior se destinam ao mercado, em desatenção ao discurso constitucional, explicitado no artigo 205, para o qual a educação visa a três objetivos: o completo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2004a). A ideologia do mercado como referência é o ponto de partida para vários reducionismos do discurso mercantilista da educação.

- **Pesquisa dirigida ao mercado e a empresas específicas**, cujo papel no financiamento das Universidades e, claro, na remuneração de docentes, discentes e técnico-administrativos vem construindo uma aliança política mercenária de ampla repercussão. O caráter livre, independente e plural da pesquisa vem sendo perdido crescentemente, pelo desinteresse dos órgãos públicos em face de pesquisas que não sejam negociadas com empresas, de modo a proporcionar receita aos pesquisadores e subsidiariamente às unidades acadêmicas. A Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973/2004, entre os seus artigos 22 e 32, incentiva esta tendência, porque promove os contratos entre empresas e universidades (ar-

O caráter livre, independente e plural da pesquisa vem sendo perdido crescentemente, pelo desinteresse dos órgãos públicos em face de pesquisas que não sejam negociadas com empresas, de modo a proporcionar receita aos pesquisadores e subsidiariamente às unidades acadêmicas.

tigos 23 e 25), como também porque apóia o desvio de recursos públicos para empresas privadas desenvolverem pesquisas, seja com incentivos fiscais e preferência de compra (artigos 26 e 28), seja com aporte direto de recursos materiais, humanos e financeiros públicos (artigos 22, 25, 29 e 31).

- **Ênfase nos aspectos tecnológicos e operacionais do conhecimento** é o que se observa nas Diretrizes Curriculares que orientam os novos projetos pedagógicos, frutos da revisão imposta pelo MEC às Universidades. Além disto, a ideologia do mercado como referência invadiu as discussões curriculares, sob o lema de *adequar o ensino às demandas do mercado, de modo a habilitar os estudantes à conquista dos melhores postos de trabalho*.

2. Mercantilização do ensino superior, por meio de:

- **Ampliação da esfera privada na educação superior.** A expansão das matrículas na Universidade brasileira vem se dando com evidente predomínio do setor privado, em suas formas de universidades confessionais, filantrópicas e privadas, no sentido estrito da palavra. O percentual de participação do setor público, entendendo, assim, as universidades, centros universitários e faculdades isoladas federais, estaduais e municipais, continua em torno de apenas 30% do total de matrículas-Brasil. Cabe observar que de 2000 a 2005 houve queda de mais de seis pontos percentuais nesta participação pública, que caiu de 32,9% para 26,8%. A política de quotas e a reforma universitária certamente vão acentuar esta diferença, dado que reforçam os cofres privados e aumentam as possibilidades de ampliação física ou virtual (EaD) das instituições privadas. O habitual constrangimento do orçamento público para educação se agrava com a Desvinculação das Receitas da União (DRU) de R\$ 4 bilhões anualmente, segundo declaração do Ministro da Educação Fernando Haddad, em *O Globo*, de 15 de março de 2005. Tudo isto aumenta a desigualdade da disputa entre o público e o privado. Mas, acima de tudo, há o projeto, com o qual o pró-

prio governo se identifica. Neste sentido, a vontade política precede e inspira o constrangimento orçamentário. De 2000 a 2002 foram criados, em média, por ano, 1.460 cursos privados e ainda tramitavam, no MEC, 4.420 processos de autorização de novos cursos superiores particulares, segundo o documento *Reforma da Educação Superior* (BRASIL, 2004b). Vale dizer que nem nos Estados Unidos e muito menos na Europa o grau de dominação do privado no terceiro grau chega ao nível do Brasil. Segundo as estatísticas da OCDE, *Regards sur l'éducation 2006 – Tableaux* (Indicador B3.2b), que trata da presença dos investimentos públicos e privados na educação superior, nos Estados Unidos 42,8% do terceiro grau são mantidos com dinheiro público. Na Europa, pela mesma fonte, 84,3% são igualmente financiamentos públicos. Países como França, Alemanha, Itália, Espanha, Suécia, Noruega e Finlândia têm participação pública de 81,9%, 87,1%, 72,1%, 76,9%, 89%, 96,7% e 96,4%, respectivamente (OCDE, 2006). A OCDE trabalha com dados de 2003, mas não é de supor que, por maior avanço do privado sobre a educação, tenha mudado a situação a ponto de se aproximar do Brasil, cujas estatísticas citamos a seguir.

Tabela 3

Matrículas no ensino superior público e privado

	Brasil - Em %					
Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Público	32,9	31,0	30,2	29,2	28,8	26,8
Privado	67,1	69,0	69,8	70,8	71,2	73,2

Fonte: INEP/MEC – Sinopses do Ensino Superior – 2006

Obs. No conceito de *privado*, incluímos as confessionais e filantrópicas, como igualmente faz a OCDE.

- **Transferência dos aparelhos educacionais públicos para a esfera privada através das Organizações Sociais.** O projeto de ocupação do espaço público pela nova ordem privada ganhou impulso nos anos 1990 e, no Brasil, durante o governo FHC – 1995 a 2002. É desta época a chamada Reforma do Estado, centrada na transferência do público ao privado pela via da reforma do aparelho do Estado, mais precisamente do

Poder Executivo. Sob o título de descentralização, levaram-se a cabo dois movimentos: a *privatização* de empresas públicas e sociedades de economia mista produtoras de bens e serviços considerados *atividades de mercado*, tais como os bancos estatais, a Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional, e a *delegação* das empresas e serviços considerados essencialmente públicos, tais como a telefonia, a energia, as pontes e estradas. As delegações se verificaram e se verificam através das concessões e permissões, quando os contratos deixam de fora a propriedade, que se mantém estatal. Não satisfeitos com o volume de transferência do público ao privado, por estes meios, o governo criou, através da Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, a figura da Organização Social (OS), através da qual entes estatais serão transformados em organizações públicas não estatais, segundo seu sempre entusiasmo motivador, Bresser Pereira. Em artigo na *Folha de São Paulo*, de 22 de maio de 1995, Pereira explica o motivo do seu entusiasmo com a Organização Social: “Toda vez que vou a NY não deixo de visitar o Metropolitan Museum e o Modern Art. Sempre me impressiona como aqueles museus vibram, como estão sempre cheios. Percebe-se que aqueles são museus voltados para a sociedade, da qual obtêm parte de suas receitas, recebendo o valor das entradas, vendendo em suas lojas [...] Ao mesmo tempo em que continuam naturalmente (sic) a receber significativas contribuições do Estado e da cidade de NY”. A Organização Social, instituição de direito privado, constituída por particulares na forma de uma associação, é o instrumento jurídico e administrativo pronto e acabado. Uma vez que haja concordância do Ministério da Educação (ou correspondente da saúde, da cultura, da tecnologia ou da assistência social), já é possível, portanto, fazer a passagem da instituição pública para o con-

trole do grupo gestor organizado no Conselho de Administração da OS. Pelo inusitado e pelas presumíveis resistências dos setores, não há muitas OS. Ainda. A Associação Fundação Roquete Pinto, a Associação Instituto de Matemática Pura e Aplicada, a Associação Laboratório Nacional de Luz Síncrotron são algumas das OS já existentes. Mas o avanço do projeto neoliberal certamente incluirá o desenvolvimento desta forma de privatização do público. Vale dizer que em 1998 foi feita ao então eleito reitor da Universidade Federal Fluminense a proposta de transformação da UFF em Organização Social.³

• **Rompimento com o papel público da educação superior oficial.** O artigo 206 da Constituição Federal, ao definir os princípios que regem a educação pública, refere-se à “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Este princípio foi abandonado e inúmeras unidades das Universidades públicas brasileiras cobram, na pós-graduação, valores, algumas vezes tão elevados quanto as “filantrópicas”. As pós-graduações *lato sensu*, onde pontificam os cursos de especialização, são quase que totalmente usadas para remunerar professores e técnicos, algu-

As pós-graduações *lato sensu*, onde pontificam os cursos de especialização, são quase que totalmente usadas para remunerar professores e técnicos, algumas vezes envolvendo monitores e bolsistas, sempre com a indulgência plena de reservar um percentual para os cofres da Universidade.

mas vezes envolvendo monitores e bolsistas, sempre com a indulgência plena de reservar um percentual para os cofres da Universidade. Além disto, uma parte ainda incipiente mas crescente da pós-graduação *stricto sensu*, os *mestrados profissionais*, hoje reconhecidos em todos os concursos públicos, inclusive concursos para a docência superior, são igualmente cobrados. Este processo vai naturalizando a mercantilização da educação superior e transformando os docentes em agentes internos da privatização, com conseqüências graves no plano da ética e da política. Neste processo se inserem as chamadas Fundações de Apoio, órgãos privados

que operam inúmeras negociações e procedimentos mercantis no interior das universidades públicas. Apesar dos processos judiciais em curso, demonstrando a ilegalidade destas operações, tudo isso ajusta-se perfeitamente ao projeto de mercantilização do ensino superior e o desenvolve.

- **Criação, via ProUni e política de quotas, de demandas compulsórias para as universidades privadas.** O *Programa Universidade para Todos* (ProUni), Lei nº 11.096/2005, é viabilizado através das vagas ociosas alugadas do setor privado. Segundo o Inep, 2005 registrou 1.035.671 vagas ociosas. A metodologia de usar as vagas ociosas particulares, para aumentar a oferta, tem a propriedade de criar demanda compulsória para o setor privado, em detrimento do setor público. Amplia-se assim, com dinheiro público, a esfera do particular. A alternativa de aproveitar e criar mais vagas públicas, com todas as virtudes de qualidade e menores custos para o setor público, foi deliberadamente rejeitada. A opção por trabalhar com as vagas das unidades particulares é um passo a mais na direção da mercantilização do ensino superior. Observe-se que há uma lógica vitoriosa nesta opção: existirão nas faculdades privadas dois tipos de estudantes, os ricos que pagam e os pobres que “não pagam”. Esta lógica, repelida pelos mais responsáveis e respeitáveis educadores, ao se produzir por iniciativa governamental, certamente será proposta, em futuro próximo, igualmente para as universidades públicas. A demanda compulsória também é elevada pela política de quotas, que reserva 50% das vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos do ensino médio público, dentre eles afro-descendentes. Sem discutir o mérito da política de quotas, mas nos atendo à questão do fortalecimento da esfera privada, assunto relevante deste

A opção por trabalhar com as vagas das unidades particulares é um passo a mais na direção da mercantilização do ensino superior. Observe-se que há uma lógica vitoriosa nesta opção: existirão nas faculdades privadas dois tipos de estudantes, os ricos que pagam e os pobres que “não pagam”.

artigo, observamos que esta reserva obriga a que os estudantes abastados e brancos, ou assim considerados, tenham que procurar as universidades privadas estatisticamente em maior número, dado que grande parte deles estará agora disputando não mais 100% das vagas públicas e gratuitas, mas a metade delas.

3. Massificação do ensino superior para ampliar o exército de reserva, por meio de:

- **Utilização de vagas privadas através do ProUni.** A política pública da educação superior no Brasil adotou o programa denominado *Universidade para todos*, baseada na ocupação das vagas ociosas das faculdades privadas. As vagas ociosas são frequentemente de unidades de ensino superior cujas avaliações do próprio MEC são negativas em relação as suas *ofertas de ensino*, para

usar a linguagem mercadológica do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Esta operação, que vem em detrimento das possibilidades de ampliação do ensino superior público, cumpre a tarefa de ampliar o número de futuros formandos, como também fortalece o *mercado* combatido com uma taxa recorde de inadimplência em torno de 20%.

- **Ensino a distância (EaD).** O ensino a distância, que já vem sendo praticado por várias unidades, ganhará impulso com o projeto de Lei da Educação Superior, em tramitação no Congresso, que concede o EaD a todas as instituições de ensino superior, facultando a que possam operar em unidade da federação fora de sua sede (artigo 5º do PL nº 7.200/06). Significa dizer que um amplo processo de colonização interna, dos *centros de excelência* para a *periferia*, poderá produzir graduados, com diplomas nacionalmente reconhecidos, conforme o parágrafo 4º do referido artigo 5º. Vale dizer que o *Sistema Universidade Aberta do Brasil*, recente criação do MEC, se

define como “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e **interiorizar** a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” Significativamente seu primeiro objetivo é “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, conforme se lê no artigo 1º, do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006). O grifo na palavra **interiorizar** é nosso, apenas para destacar o alcance da distância que se pretende alcançar.

- **Redução dos tempos para graduação e generalização dos currículos mínimos.** De acordo com o artigo 52 do PL nº 7.200/06, Lei de Educação Superior, o qual modifica o artigo 44 da LDB, os cursos terão a possibilidade de reduzir o tempo para a sua conclusão ao limite de três anos. Os cursos de educação profissional tecnológica poderão ter menos tempo, apenas dois anos. Hoje, várias unidades de ensino superior, principalmente privadas, reduzem seus custos e abreviam a formação de seus estudantes pela via da adequação dos seus currículos ao mínimo exigido. Diferentemente da orientação anterior do MEC, para quem o *currículo mínimo* devia ser apenas base sobre a qual se estenderia o *currículo pleno*, toma-se agora, sob inspiração do projeto de massificação, o mínimo como modelo bastante à formação.

- **Adoção de sistemas de avaliação produtivistas.** Este traço dos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil vem se acentuando desde o início da década de 1990. É parte do conceito de educação, para o qual o ensino é um produto, ou melhor, uma mercadoria que deve ser oferecida em escala fordista com a flexibilidade pós-fordista. Seja no que diz respeito ao desempenho docente, seja no que diz respeito ao desempenho institucional, as avaliações, as verbas e outras vantagens tomam como referência as quantidades produzidas. Vários indicadores com

base em número de alunos, alunos concluintes e outros aspectos quantitativos das atividades discentes e docentes são adotados para planejar a distribuição de bolsas, verbas para custeio e verbas para projetos das instituições de ensino superior. Os sistemas de avaliação fecham o circuito de massificação do ensino em bases de baixa qualificação. Nestas condições, sobram razões para crer que seus objetivos estão mais associados à ampliação do *exército de reserva* do que à democratização do conhecimento, como, entretanto, insistentemente se apresentam à sociedade.

O projeto em andamento, como se vê, parte do mesmo diagnóstico que educadores, políticos e empresários de todos os matizes fazem da Universidade brasileira. Mas nem sempre todos que partem do mesmo ponto pretendem chegar ao mesmo lugar. Certamente este projeto é o oposto daquele defendido pelos que querem uma universidade a serviço de

uma sociedade justa e a educação como um valor ético/de uso e não uma mercadoria.

Isto nos alerta para o fato de que a defesa da abertura da universidade, e até mesmo a defesa da universidade pública e de sua ampliação, não terão boas conseqüências se o esforço por regras justas de convivência, de relações de trabalho e de apropriação da riqueza produzida não for bem sucedido. Esta dialética entre a difusão do conhecimento e as relações sociais de produção revela o quanto o assunto é um assunto de classe e qual é a amplitude do desafio.

NOTAS

¹ Cabe esclarecer que a privatização foi a forma mais contundente de passagem ao controle privado de muitos ativos públicos. Mas há outras formas, designadas como delegação - as concessões e permissões -, que conceitualmente não privatizam os bens públicos, dado que não transferem a propriedade. É o caso das pontes, da energia, da telefonia, que não estão privatizados à luz do direito e da administração pública, mas sim delegados a título de concessões ou permissões. Quando usamos a ex-

Hoje, várias unidades de ensino superior, principalmente privadas, reduzem seus custos e abreviam a formação de seus estudantes pela via da adequação dos seus currículos ao mínimo exigido.

pressão privatização nesta passagem do texto estamos fazendo uma generalização cabível no contexto da argumentação. Mas não desconhecemos a diferença entre ativos e serviços privatizados e ativos e serviços delegados.² Nossas estimativas consideram o estudo da diretoria de Pesquisa do IBGE, assinado pela equipe técnica, Juarez Oliveira, Fernando Albuquerque e Ivan Lins. Trata-se de uma detalhada exposição metodológica, que nos oferece a base das estimativas populacionais e que registra um crescimento médio de 1,5% nos anos 2000 e 1,4% em 2004. Foi operando com estes referenciais e com os números maiores do Inep, certamente os que foram passados para a Unesco e a OCDE, que fizemos a estimativa de que em 2004 o percentual de inserção dos jovens brasileiros no 3º grau chegou a 24% e de que em 2005 teria chegado a 25,6%.

³ A então Secretária-Geral do Ministério de Ciência e Tecnologia, Aspásia Camargo, propôs ao recém-eleito reitor da Universidade Federal Fluminense, em 1998, Cícero Fialho, a transformação da Universidade em Organização Social. O contexto em que isto ocorreu era o de disputa de bastidores, quando o eleito é seriamente ameaçado e vê em risco a sua posse. Cícero reuniu seu *staff* de campanha e convidou um professor de administração pública para lhe dar um panorama do que viria a ser *Organização Social* e do que seria da UFF na condição de OS. Esclarecido do que se tratava e dos riscos efetivos à gestão pública e ao interesse público, o reitor eleito, pelo que se depreende dos fatos posteriores, não aceitou a proposta.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SANDER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reforma da educação superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/-Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 30 set. 2006.
- CARDOSO DE MELO, J. M. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense: 1982.
- FURTADO, C. *O Brasil pós-“milagre”*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GASPARI, E. *A ditadura derrotada*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Loyola, 1994.
- LANGONI, C. *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005
- MARX, K. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 2004.
- MINTZBERG, H. *Generic strategies: toward a comprehensive framework*. *Advances in Strategic management*, v. 5, JAI Press Greenwich-CT, p. 1-67, 1988.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Regards sur l'éducation 2006-tableaux. Indicateur B32b*. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Education Statistic-2006* Tabela 14. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.
- WORLD BANK. *Development report*. Washington, DC, 1998. 

Financiamento da educação pública: elementos para reflexão

Cláudio Antônio Tonegutti

Professor do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR), presidente da APUFPR-SSind

As prioridades se expressam pelas ações e, principalmente no caso dos projetos governamentais, pelos recursos alocados para a realização das mesmas. O financiamento da educação pública é uma ação fundamental para o desenvolvimento e para a redução das desigualdades sociais no Brasil, existindo uma forte vinculação entre ele e a situação socioeconômica do país, uma vez que as principais fontes de recursos para educação são originárias dos impostos, que estão afetados diretamente pelo desempenho da economia.

Um artigo recente[1] nos chamou a atenção para a queda nos gastos públicos na área social, em particular, na educação, com informações da execução orçamentária e da política econômica atualmente praticada pelo governo federal, e alguns de seus reflexos nas universidades federais, como o fato da expansão, com a criação de novas instituições e câmpus, estar ocorrendo com o orçamento congelado bem como a recente reformulação na carreira dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) ter sido proposta, por parte do governo federal, para fugir da obrigação constitucional do reajuste anual dos vencimentos, a que todo servidor público tem direito, causando, com isso, grave quebra de isonomia que afeta, principalmente, os docentes aposentados.

Corroborando com isso, a mídia divulgou amplamente que o superávit de outubro de 2006

somou R\$ 10,466 bilhões. Informou ainda que o valor obtido, entretanto, foi insuficiente para pagar os juros da dívida no período, que somaram R\$ 13,2 bilhões. Ou seja, após o pagamento dos juros, o setor público apresentou um déficit de R\$ 2,792 bilhões nas suas contas. De outubro de 2005 a outubro de 2006, o superávit fiscal do setor público somou R\$ 89,442 bilhões, ou 4,34% do Produto Interno Bruto (PIB).

Essas questões levantaram a necessidade de analisar com mais detalhes o comportamento dos gastos públicos na educação, para poder entender, com um pouco mais de detalhes, o impacto da política econômica do governo federal no financiamento do setor nos últimos anos.

Assim, para este trabalho, nos debruçamos nos dados da execução orçamentária dos governos federal, estaduais e municipais dos últimos seis anos, com especial ênfase aos anos de 2002 e 2005. O ano de 2005 foi escolhido, evidentemente, por ser o mais atual executado e o anterior porque sobre ele é que existem informações oficiais mais detalhadas sobre o financiamento público da educação, dados esses que também subsidiam estudos internacionais nos quais o Brasil participou.

Como ponto de partida para a discussão, sintetizamos na Tabela 1, na página seguinte, os dados da nossa análise da execução orçamentária, apresentando os resultados para 2002 e 2005.

A Tabela 1 foi construída diretamente a partir

Tabela 1

Dados gerais do financiamento da educação pública no Brasil				
Valores em R\$ bilhões				
Despesa com Educação	2005		2002	
	Corrente	Atualizado ^(a)	Corrente	Atualizado ^(a)
Total - Federal	16,2	16,5	13,2	16,4
Líquida ^(b) - Federal	12,4	12,6	10,6	13,2
Total - Estadual	43,0	43,8	35,3	44,0
Líquida ^(b) - Estadual	34,4	35,1	27,7	34,5
Total - Municipal ^(c)	nd ^(d)	nd ^(d)	21,8	27,1
Líquida ^(b) - Municipal ^(c)	28,4	28,9	20,7	25,8
Líquida ^(b) - BRASIL	75,2	76,6	59,0	73,5
PIB - BRASIL	1.937,6	1.967,7	1.346,0	1.675,9

Fontes: Os dados da execução orçamentária são da STN, disponíveis em www.tesouro.fazenda.gov.br. Os dados do PIB são do IBGE, disponíveis em www.ibge.gov.br

Notas: (a) atualização dos valores correntes (para agosto de 2006) pelo IGP-DI, índice que é utilizado pela STN; (b) por líquida, denominamos a despesa na função educação excluídos os gastos com aposentadorias e pensões (benefícios previdenciários); (c) neste caso estão agregadas as funções educação e cultura; (d) dados não disponíveis na STN.

dos dados da execução orçamentária dos vários níveis de governo, disponibilizados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) do Ministério da Fazenda, pois, estranhamente, o Inep, que vinha realizando estudos de financiamento da educação até 2002, deixou de divulgá-los a partir de 2003¹.

Observa-se que de 2002 para 2005 houve um aumento na despesa líquida na função educação de cerca de R\$ 16,2 bilhões em valores correntes ou de R\$ 3,1 bilhões em valores atualizados. Podemos afirmar que este aumento na despesa está relacionado à movimentação (o aumento ou diminuição de matrículas nas várias modalidades e níveis de ensino), conforme se evidenciará mais adiante. Nota-se, também, que o aumento na despesa é maior no nível municipal do que no estadual e que no nível federal a variação é bem pequena em relação aos demais níveis.

Um dos indicadores mais importantes é aquele que relaciona a despesa na função educação com o PIB, pois possibilita um acompanhamento fácil do financiamento da educação ao longo dos anos, bem como permite comparações internacionais. Desse modo, constitui indicação forte da real prioridade conferida pelo país à área educacional. Assim, a partir da Tabela 1, foi construída a Tabela 2, ao lado, contendo as

Tabela 2

Despesas líquidas com educação como percentual do PIB - Brasil		
Nível	2005	2002
Federal	0,6	0,8
Estadual	1,8	2,1
Municipal	1,5	1,5
Total	3,9	4,4

Nota: Considerar os valores para os demais anos do período, conforme metodologia aplicada².

despesas líquidas com educação como percentagem do PIB.

Em 2005, houve uma queda de 0,5% do PIB no investimento (ou na despesa) em educação em relação a 2002. Por outro lado, o PIB no período 2003-2005 cresceu a uma taxa média de 2,6%. Para se visualizar o montante, 0,5% do PIB 2005 em valores atualizados é algo em torno de R\$ 10 bilhões, valor esse que corresponde, aproximadamente,

ao orçamento anual de todas as Ifes!

Essa diminuição do investimento público em educação é preocupante, pois um dos pontos mais importantes na época da construção do Plano Nacional de Educação (e que acabou vetado pelo Presidente Cardoso) era justamente o progressivo aumento do investimento público durante a “década da educação” ins-

0,5% do PIB 2005 em valores atualizados é algo em torno de R\$ 10 bilhões, valor esse que corresponde, aproximadamente, ao orçamento anual de todas as Ifes!

Tabela 3

Matrículas segundo a dependência administrativa e o nível de ensino

(em milhares)

Modalidade	Total Geral	Federal	Estadual	Municipal	Total Pública	Total Privada
2005 - Todos os Níveis	60.924,9	762,1	24.049,1	25.421,6	50.232,9	10.692,1
Educação Infantil	7.205,1	2,6	266,3	4.887,7	5.156,6	2.048,5
Ensino Fund. 1-4ª série	18.465,5	7,5	4.224,6	12.420,7	16.652,8	1.812,7
Ensino Fund. 5-8ª série	15.069,1	18,2	7.920,9	5.565,9	13.505,0	1.564,1
Ensino Médio	9.031,3	68,7	7.683,0	182,1	7.933,7	1.097,6
Educ. de Jovens e Adultos	5.615,4	0,9	3.223,8	2.138,2	5.362,9	252,5
Educação Especial	378,1	0,9	65,2	68,2	134,3	243,8
Educação Profissional	707,3	83,8	188,0	23,5	295,3	411,9
Ensino Superior	4.453,2	579,6	477,3	135,3	1.192,2	3.261,0
2002 - Todos os Níveis	58.196,6	645,4	24.115,0	24.179,4	48.939,8	9.256,7
Educação Infantil	6.130,4	2,5	320,2	4.101,6	4.424,2	1.706,2
Classes Alfabetização	607,8	0,9	9,8	351,7	362,4	245,4
Ensino Fund. 1-4ª série	19.380,4	7,1	5.166,7	12.515,4	17.689,2	1.691,1
Ensino Fund. 5-8ª série	15.770,0	19,3	9.069,3	5.137,7	14.226,3	1.543,6
Ensino Médio	8.710,6	79,9	7.297,2	210,6	7.587,7	1.122,9
Educ. de Jovens e Adultos	3.779,6	3,3	1.759,5	1.700,9	3.463,7	315,9
Educação Especial	337,9	0,8	76,8	57,1	134,6	203,3
Ensino Superior	3.480,0	531,6	415,6	104,5	1.051,7	2.428,3

Fonte: Censo da Educação Básica 2005 e Censo do Ensino Superior 2005 do MEC/Inep

tituída por esse dispositivo legal. O Plano dispunha sobre a elevação, na década compreendida entre 2002 e 2011, por meio do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos deveriam ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano, e de 0,6% no quinto ano[2]. Se esta determinação estivesse vigorando, teríamos avançado no financiamento, de 4,4% do PIB, em 2002, para 5,9%, em 2005.

É necessário salientar que mesmo este montante de 5,9% do PIB, que seria um valor potencial, ainda estaria abaixo do que historicamente é investido[3] pelos países escandinavos, 7 a 8% do respectivo PIB, e próximo do investimento público na educação feito pelos Estados Unidos, 5,6% do seu PIB, o qual é consideravelmente maior do que o brasileiro. Parece, pois, que além de decrescente, a prioridade dada para a educação, no caso do Brasil, é definitivamente baixa.

Devemos, por outro lado, olhar também o tamanho do sistema, em particular, a movimentação das matrículas nos vários níveis e modalidades nesse período, informações que são apresentadas na Tabela 3.

Verifica-se um incremento de 2,7 milhões de matrículas, considerando todos os níveis, entre 2002 e 2005, sendo 1,3 milhões de matrículas no setor público e 1,4 milhões de matrículas no setor privado. No ensino superior houve um incremento de mais de 800 mil matrículas no setor privado e apenas 140 mil no setor público, passando a participação do setor privado, no total de matrículas desse nível, de 69,8% em 2002, para 73,2%, em 2005. Já no ensino básico, a participação privada, embora também tenha crescido, é largamente minoritária, perfazendo apenas 13% do total de matrículas em 2005. Vale notar, ainda, que a contribuição do nível estadual ao total de matrículas no setor público teve uma leve queda, por conta da diminuição de matrículas no ensino fundamental. A movimentação geral de matrículas nesse período, por nível e modalidade, é apre-

Tabela 4

Variação no número de matrículas no período 2002 - 2005						
Modalidade/nível	Variação total (em mil)	% variação total em rel. a 2002	Variação pública (em mil)	% variação pública em rel. a 2002	Variação privada (em mil)	% variação privada em rel. a 2002
Educação Infantil	1.074,7	17,5	732,4	16,6	342,3	20,1
Ensino Fundamental, 1-4ª série	-914,9	-4,7	-1.036,4	-5,9	121,6	7,2
Ensino Fundamental, 5-8ª série	-700,9	-4,4	-721,4	-5,1	20,4	1,3
Ensino Médio	320,7	3,7	346,0	4,6	-25,3	-2,3
Educ. de Jovens e Adultos ^(a)	1.228,0	28,8	1.536,8	40,2	-308,8	-55,0
Educação Especial	40,2	11,9	-0,3	-0,2	40,5	19,9
Educação Profissional ^(b)	707,3	Nd ^(c)	295,3	Nd ^(c)	411,9	Nd ^(c)
Ensino Superior	973,2	28,8	140,5	13,4	832,7	34,3

Notas: (a) Inclui as classes de alfabetização do Censo 2002; (b) a modalidade de Ensino Profissional não consta do censo escolar de 2002; (c) não disponível por falta de parâmetro de comparação.

sentada na Tabela 4 (na página seguinte).

Das variações verificadas no período, destaca-se a referente à Educação de Jovens e Adultos que teve uma ampliação de 28% do total de matrículas, com uma evidente migração do setor privado para o público. No ensino fundamental verificou-se a queda nas matrículas do setor público e o aumento no setor privado, enquanto no ensino médio a tendência é contrária. No censo escolar do Inep, de 2002 para 2005, temos a introdução da categoria Educação Profissional, que pode estar mascarando a variação com respeito ao ensino médio. No ensino superior, mantém-se a tendência de ampliação do setor privado, que cresceu 34,3% contra 13,4% do setor público.

Os dados das Tabelas 3 e 4, juntamente com outros que foram levantados nos respectivos censos escolares, poderiam ser objeto de vários tipos de análise de interesse da política educacional. Entretanto, para o nosso objetivo, vamos nos restringir a relacionar as variações, constantes da Tabela 4, ao respectivo custo (ou investimento público), para complementar a avaliação do financiamento público nesse período.

Para este fim, vamos utilizar um “custo-aluno”, a título de uma extrapolação da situação atual. Deve-se frisar que o custo-aluno aqui utilizado representa o recurso que está sendo gasto por estudante num dado período, em geral, um ano. Outra importante discussão é o investimento que deveria ser feito levando-se em conta a qualidade do ensino, o que se denomina de “custo-aluno-qualidade”, cuja metodologia de cálculo ainda não está totalmente

definida. As metodologias propostas, ou utilizadas, são alvo de controvérsia e algumas vezes também sujeitas a interesses políticos.

O custo-aluno, conforme os indicadores governamentais, varia com o nível de ensino, devido à complexa natureza das atividades e da infraestrutura, física e de pessoal, envolvida em cada um desses níveis, e com a metodologia empregada para o seu cálculo. Como exemplo, a apuração do custo-aluno na Universidade de Brasília (UnB), por duas metodologias, apresentou para 2003 os seguintes valores: R\$ 9.488 (metodologia do Tribunal de Contas da União) e R\$ 5.737 (metodologia da UnB)[4].

Por outro lado, deve-se ter a clareza de que ao tratarmos do custo-aluno nacional, estamos trabalhando com um valor médio, que, pelas desigualdades que se verificam entre as várias regiões, encobre as realidades locais. Essas diferenças não foram resolvidas pelo Fundef, visto que não há uma convergência de valores do custo-aluno entre o conjunto das unidades federativas para a média nacional[5]. Vale ressaltar, ainda, que a União não tem feito integralmente os repasses que são devidos a estados e municípios pela legislação do Fundef.

Como o nosso objetivo é ter uma idéia do impacto financeiro da movimentação de matrículas em 2005, com relação ao ano de 2002 no setor público, vamos utilizar para isso o custo-aluno calculado pelo Inep, que não inclui despesas com aposentadorias e pensões. Os dados, disponíveis para os anos de 2000 a 2002, referem-se à educa-

Tabela 5

Variações nas matrículas públicas constantes da tabela 4 e relação com o custo-aluno			
Modalidade ou Nível	Varição nas matrículas Públicas (em milhares)	"Custo Aluno" Anual 2002 (R\$)	Custo da variação (em milhões de R\$)
Educação Infantil	732,4	926	678,2
Ensino Fundamental, 1-4ª série	-1.036,4	870	-901,7
Ensino Fundamental, 5-8ª série	-721,4	1.105	-797,1
Ensino Médio	346,0	1.152	398,6
Educação de Jovens e Adultos	1.536,8	870 ^(a)	1.337,0
Educação Especial	-0,3	1.152 ^(a)	-0,3
Educação Profissional	295,3	1.152 ^(a)	340,2
Ensino Superior	140,5	10.054	1.413,0
Total			2.467,9
Total atualizado (IGP-DI agosto 2006)			3.072,9

Fonte: MEC/Inep

Nota: (a) valor atribuído pelo autor.

ção infantil, ensino fundamental - 1ª a 4ª série, ensino fundamental - 5ª a 8ª série, ensino médio e ensino superior. Dessa forma, fizemos algumas aproximações para os níveis ou modalidades não contemplados diretamente e, com as informações, construímos a planilha de custos, mostrada na Tabela 5, relacionada com a variação das matrículas apresentada na Tabela 4.

O custo atualizado da movimentação de matrículas públicas que ocorreu de 2002 para 2005, de cerca de R\$ 3,1 bilhões, conforme Tabela 5, pode ser comparado com o aumento da despesa em valores atualizados constante da Tabela 1 para o mesmo período, de cerca de R\$ 2,9 bilhões. Isto permite concluir que o aumento da despesa compreende apenas a movimentação de matrículas dentro do sistema (com um saldo positivo de oferta de matrículas, considerando o conjunto das modalidades ou níveis), tendo como referência o nível de financiamento observado em 2002, e que não houve espaço, nesse período, para avanços qualitativos generalizados.

É importante registrar que o indicador custo-aluno, juntamente com o percentual de gastos em educação relativos ao PIB, é um dos principais

indicadores utilizados na comparação do financiamento, em nível internacional. Os valores apresentados na Tabela 5 são os mesmos divulgados tanto no site do Inep (em R\$), quanto nas recentes publicações de indicadores educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[3] e da Unesco[6], sendo que em ambas consta o mesmo valor numérico antes apresentado referindo-se, entretanto, à unidade Dólar Americano por Paridade de Poder de Compra (US\$-PPP), cuja conversão para o Real foi, na ocasião, tomada como aproximadamente 1:1 (exatamente 0,99).

É interessante, portanto, comparar o custo-aluno apurado aqui com o praticado em outros países, o que fizemos utilizando os valores médios, nos vários níveis de ensino, para os países da OCDE³ e para os participantes do programa "Indicadores Educacionais Mundiais" (WEI) da Unesco⁴, conforme apresentado na Tabela 6.

O custo-aluno verificado no Brasil está próximo da média dos países participantes do WEI na faixa compreendida pela educação infantil ao ensino médio, mas a média desses países está bem aquém da média dos países da OCDE, em todos os

Tabela 6

Comparação internacional do "custo-aluno" anual no sistema público (valores em US\$-PPP)					
	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1-4ª série	Ensino Fundamental 5-8ª série	Ensino Médio	Ensino Superior
Brasil	926	870	1.105	1.152	10.054
Média WEI	707	1.066	1.119	1.275	4.225
Média OCDE	4.508	5.450	6.560	7.582	11.254

níveis de ensino. No Brasil, a boa exceção é o custo-aluno no ensino superior público (R\$ 10.054), que, na conversão adotada, está bem próximo da média dos países da OCDE (U\$ 11.254).

Dessa forma, tomando-se o custo-aluno como um dos indicadores de qualidade de ensino, podemos afirmar que, no tocante ao ensino superior público, ele está razoavelmente situado em relação aos países da OCDE e bem colocado em relação aos países participantes do WEI. Quanto ao ensino básico, o resultado deste indicador é extremamente desfavorável em relação aos países da OCDE.

Considerando que existe um investimento mínimo indispensável para a manutenção de um ensino de qualidade satisfatória, mesmo com as divergências metodológicas existentes para o cálculo do indicador, é razoável supor que esse valor esteja em torno da média dos países da OCDE. Se assim for, há muito para avançar na questão da melhoria da qualidade do ensino básico.

Um aspecto relevante é que a maioria dos países da OCDE, e muitos do WEI, mantém para o ensino básico a jornada integral. No Brasil, a média está em torno de meio período. Estudo do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação do Inep[7], em 2003, apontava a necessidade da ampliação da jornada parcial para a integral, como indispensável à melhoria da qualidade de ensino, e o seu custo foi estimado como o dobro do custo-aluno, na época. Em nossa opinião, ele deve ser maior, pois aquele estudo não levou em conta as demandas de infra-estrutura. A migração de uma “escola de meio período” para uma “escola de tempo integral” requer mudanças no currículo, incluindo atividades hoje inexistentes na maioria das escolas, para as quais a infra-estrutura existente - espaços e insumos - não é adequada.

Ainda com respeito ao ensino básico, devemos mencionar que a proposta do Fundeb (PEC nº 415/05), encaminhada pelo governo federal para substituir o Fundef, a partir de 2007, não deve trazer mudanças muito significativas no financiamento da educação pública nacional, caso seja mantido o perfil de queda do financiamento verificado a partir de 2003. A perspectiva do Ministério da Educação é injetar, no ensino básico pú-

blico, progressivamente, recursos que chegarão a cerca de R\$ 5 bilhões no quarto ano de sua implantação. Podemos supor que uma parte significativa desses recursos vai atender à expansão de matrículas, sem significar uma melhoria qualitativa em relação ao quadro atual.

Quanto ao ensino superior, temos na pauta o projeto de reforma universitária, encaminhado pelo governo ao Congresso (Projeto de Lei nº 7.200/2006). No que se refere ao financiamento das universidades públicas, esse projeto em nada acrescenta ao que já se pratica hoje, conforme detalhada análise realizada pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do ANDES[8].

Por fim, temos a Desvinculação de Recursos da União (DRU), criada pela emenda constitucional nº 27, de 21 de março de 2000, que substituiu o Fundo Social de Emergência (1994-1996) e o Fundo de Estabilização Fiscal (1997-1999), como um artifício para desvincular recursos fiscais, permitindo maior flexibilidade para o governo nas decisões de gasto e na composição do superávit primário, estando em vigor até o ano de 2007. A DRU retira 20% da arrecadação dos impostos, descontadas as transferências constitucionais e legais, da vinculação dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, garantida pelo artigo 212 da Constituição. Como a DRU retira recursos do montante total destinado à educação e os repasses para Estados e Municípios obedecem à legislação própria, a mais afetada é a receita destinada às instituições federais de ensino, aí incluídas principalmente as Ifes, cujo financiamento é diminuído em até 35% pelos efeitos da DRU.

A aplicação da DRU é extremamente nefasta ao financiamento público da educação, da saúde e da ciência e tecnologia. No período de 2000-2005, a DRU retirou do orçamento federal de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) cerca de R\$ 171 bilhões, enquanto, no mesmo período, o governo federal executou despesas líquidas, na função educação, apenas de cerca de R\$ 84 bilhões (valores atualizados para agosto 2006). Se o montante levado pela DRU fosse aplicado em MDE, cerca de R\$ 31 bilhões em 2005, elevaria o percentual do PIB de despesas

em educação do Brasil de 3,9% para 5,5%, o que seria um avanço bastante considerável. Caso o mesmo acontecesse no orçamento executado de 2002, esse percentual subiria para 6%.

De todas as questões levantadas, sem dúvida, a DRU é a que mais afeta negativamente o financiamento do sistema público de ensino brasileiro e, enquanto ela estiver em vigor, as principais metas previstas no Plano Nacional de Educação não poderão ser atingidas, visto que, no presente, é o governo federal que possui maior fôlego para injetar novos recursos no ensino público. E, se as prioridades se explicitam pelo seu adequado financiamento, a educação não pode ser considerada, hoje, prioritária no orçamento do governo federal.

NOTAS

¹ Para chegarmos ao que chamamos de “despesa líquida com a função educação”, fizemos o cálculo em cada ano da percentagem das despesas com aposentadorias e pensões em relação à despesa total (em cada nível de governo), excluídos os encargos especiais (refinanciamento da dívida). Nós assumimos que essa participação percentual no total da despesa é a mesma também na função educação. No governo federal a participação de aposentadorias e pensões foi de 23,48% (2005), 22,62% (2004), 21,99% (2003), 19,95% (2002) e 19,53% (2001). Nos estados ela foi de 19,90% (2005), 20,70% (2004), 21,92% (2003), 21,56% (2002) e 21,25% (2001). Nos municípios, a participação de aposentadorias e pensões foi de cerca de 5% no período 2000 a 2003. Os dados da execução orçamentária dos municípios para o período 2001-2003 se referem a uma extrapolação para 5.380 municípios, realizada pela STN de 1988 a 2003 a partir dos dados de 3.215 municípios brasileiros. Para chegarmos aos valores na Tabela 1 da despesa líquida na função educação nos municípios para os anos de 2004 e 2005 (dados não disponíveis na STN) comparamos a despesa realizada no período 2001-2003 dos municípios com a soma no mesmo período para a despesa líquida em educação no nível federal e estadual. Esse confronto mostra que de 2001-2003 a despesa dos municípios cresceu a uma taxa de 2,08% ao ano em relação ao total líquido federal mais estadual. Estimamos a despesa dos municípios em 2004 como 58,51% e em 2005 como 60,59% desse total líquido. A adequação da metodologia de cálculo é confirmada pelo confronto com o índice de despesas públicas em educação (excluídos aposentados e pensionistas) em relação ao PIB para o ano de 2002, que foi informado pelo Inep à OCDE. O índice calculado pelo Inep foi de 4,4% do PIB (2002) e o que calculamos é de 4,38% do PIB.

² Na Tabela 2 constam apenas as informações de 2002 e 2005, mas, usando a mesma metodologia, chegamos aos

seguintes valores para o percentual de despesas na função educação (excluídas as aposentadorias e pensões) em relação ao PIB, para os demais anos do período: 4,18% (2000); 4,38% (2001); 4,17% (2003); 3,78% (2004).

³ Países membros da OCDE (reportados nos indicadores médios): Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República da Coreia, Eslováquia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos.

⁴ Países participantes do WEI - Unesco: Argentina, Brasil, Chile, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Federação da Rússia, Siri Lanka, Tailândia, Tunísia e Uruguai.

REFERÊNCIAS

- [1] NEVES, L. *Menos verbas para a educação*. APUFPR-SSind - Boletim em Rede, 17 nov. 2006. Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/artigos/-20061117_lafa_menos.htm>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- [2] VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.
- [3] ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance: OECD Indicators*, 2006 edition. Disponível em: <http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- [4] DALVI, G. P. et al. *Cálculo do custo aluno na UERJ: propostas e proposições - Anexo 8*; CPA - NIESC - UERJ, ago. 2006.
- [5] VAZQUEZ, D. A. Desequilíbrios regionais no financiamento da educação. *Rev. Sociol. Polit.*, n. 24, p. 149-164, jun. 2005.
- [6] INSTITUTO DE ESTATÍSTICA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Education counts - Benchmarking progress in 19 WEI countries - World Education Indicators 2006*. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/publications/wei2006>>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- [7] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/gastos_educacao/rbep_200_parteII.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- [8] SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Análise do projeto de lei nº 7200/2006: a educação superior em perigo!. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/Circ299-06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2006. 

Os gastos sociais e a política econômica

Carlos Lima

Professor da Universidade de Brasília (UnB)

Quando eu era criança, minha avó me contou a fábula dos cegos e o elefante.

Três cegos estavam diante do elefante.

Um deles apalpou a cauda do animal e disse:

- É uma corda.

Outro acariciou uma pata do elefante e opinou:

- É uma coluna.

O terceiro cego apoiou a mão no corpo do elefante e adivinhou:

- É uma parede.

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo.

Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais que pedacinhos.

A cultura dominante, cultura de desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeças seja armado.

Eduardo Galeano

Quando falamos em gastos públicos pensamos, de imediato, em três aspectos do orçamento que estão indissolúvelmente ligados: receitas e despesas da União e a questão basilar, em geral olvidada, a questão política.

O orçamento é eivado de problemas políticos. Antes de ser uma questão técnica, uma caixa-preta como em geral é apresentado, ele se reveste de intrincados problemas políticos já que a sociedade dominada pelo capital é eminentemente conflitiva, contraditória, antagônica e, por conseguinte, excludente. É na luta pela apropriação de parte dos recursos orçamentários que os variados grupos, camadas e classes sociais procuram garantir sua reprodução social. A luta de classes que se encontra no seio do orçamento para apropriação de uma parte alíquota do excedente econômico produzido pelo trabalhador assalariado é simplesmente elidida. Nas sociedades hegemônicas, essa luta assim transparece:

As grandes empresas querem que o go-

verno construa mais estradas; banqueiros e investidores exigem do governo mais empréstimos e investimentos; os pequenos empresários e agricultores querem mais subsídios; os trabalhadores sindicalizados pressionam por mais previdência social; os grupos pró-direitos previdenciários querem maiores descontos no imposto de renda, mais habitações e melhores serviços de saúde pública [...]. (O'CONNOR, 1977, p. 13-14).

O orçamento público se constitui numa arena em que os diversos grupos, camadas e classes sociais se digladiam para abocanhar a maior parte possível do excedente expropriado do trabalhador assalariado. Nesse sentido, dizer que os burocratas de plantão é que possuem o poder de decisão sobre a alocação de recursos é, no mínimo, desconhecer a práxis burocrática que *determina* o montante e os setores que serão aquiridos com os recursos orçamentários. É

preciso entender que a sociedade capitalista, do lado dos proprietários dos meios de produção e subsistência, é composta por uma miríade de micros, pequenas, médias, grandes e megaempresas, nos mais diversos setores da extensa e profunda divisão social do trabalho. Por outro lado, a existência dessas unidades produtivas privadas requer, pressupõe, a utilização da força de trabalho (não-proprietários dos meios de produção), a fim de valorizar o capital. Naturalmente, os trabalhadores assalariados se organizam em associações, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais como o MST, entre outros. Então, no âmago do processo produtivo, temos a luta de classes em que os capitalistas, que também têm suas associações, seus sindicatos, seus partidos políticos, seus movimentos sociais, como a UDR, se apropriam da riqueza produzida pelos trabalhadores sob a forma social mercadoria e estes (despossuídos) são constrangidos a vender novamente sua mercadoria, a força de trabalho, para o *capital*.

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. Ela é, para fazer uso de uma expressão de Hegel, no interior da abjeção, a *revolta* contra essa abjeção, uma revolta que se vê impulsionada necessariamente pela contradição entre sua *natureza* humana e sua situação de vida, que é a negação franca e aberta, resoluta e ampla dessa mesma natureza.

Dentro dessa antítese o proprietário privado é, portanto, o partido *conservador*, e o proletário, o partido *destruidor*. Daquele parte a ação que visa a manter a antítese, desse a ação de seu aniquilamento. (MARX, 2003, p. 48, grifos do autor).

Os gastos públicos sociais

Os dados do Quadro I, na página seguinte, mostram como os recursos orçamentários anuais têm se comportado de 2001 a 2004. É importante salientar que os gastos sociais, segundo a ótica governamental, compõem os gastos públicos, ou melhor, nestes estão inseridos. Por gastos sociais se compreende, *grosso modo*: previdência social; assistência social; proteção do trabalhador e geração de emprego; organização agrária; educação e cultura; saúde; saneamento básico e habitação e benefícios aos servidores federais.

Assim, o orçamento, que tenha sido pensado com todo rigor por parte dos técnicos das várias unidades federativas, guarda pouca ou nenhuma semelhança com o que será executado, já que o critério político, para a reprodução da sociedade civil¹, é prevalente. Dito de outra forma, é no embate político, no Congresso Nacional, que os representantes da estratificada sociedade brasileira irão direcionar a alocação de recursos em consonância com sua força (política) e se apropriar, *mais* ou *menos*, da riqueza produzida, conforme o *poder social que trazem no bolso*, ressalvadas as despesas obrigatórias.

O montante dos gastos sociais, nos dois últimos anos do governo FHC e primeiros dois anos do governo Lula, parece ter sido vultoso. Os gastos com Saúde cresceram em termos absolutos, passando de R\$ 21,187 bilhões para R\$ 31,794 bilhões, mas tiveram um decréscimo percentual, passaram de 13,3% para 12,8% do total de gastos sociais, no período de 2001 a 2004. Em seguida, vem Educação e Cultura com cerca de R\$ 8,975 bilhões, em 2001, para R\$ 13,038 bilhões, em 2004. Novamente temos uma queda dos investimentos relativos à Educação, em termos percentuais de 5,6%, em 2001, para 5,2%, em 2004. O mesmo aconteceu no Ensino Superior, cujo financiamento decaiu de 3,5% para 3,4% do total, nesse período de tempo. É importante sublinhar que as despesas com pessoal têm diminuído sensivelmente nos vários níveis de ensino, o que demonstra, por parte do governo federal, pouca ou nenhuma atenção para com o conhecimento.

Em termos de volume de recursos dispendi-

Quadro I

Gasto social direto do governo federal: 2001 - 2004								
R\$ milhões correntes								
Itens	2001	% Total	2002	% Total	2003	% Total	2004	% Total
1) Previdência Social	105.989	66,4	122.550	67,4	146.226	68,6	168.252	67,6
2) Assistência Social	8.506	5,3	10.245	5,6	12.858	6,0	16.237	6,5
Errad Trab. Infantil	315	0,2	516	0,3	470	0,2	190	0,1
Bolsa Família	1.531	1,0	2.408	1,3	3.444	1,6	5.799	2,3
3) Proteção Trab. e Ger. de Emprego	6.904	4,3	7.977	4,4	9.008	4,2	10.130	4,1
Geração de Emprego e Renda	119	0,1	120	0,1	3	0,0	3	0,0
4) Organização Agrária	1.331	0,8	1.470	0,8	1.316	0,6	2.382	1,0
PRONAF	222	0,1	233	0,1	116	0,1	569	0,2
5) Educ. e Cultura	8.975	5,6	9.236	5,1	11.087	5,2	13.038	5,2
Ensino Superior	5.752	3,6	6.306	3,5	7.142	3,4	8.579	3,4
6) Saúde	21.187	13,3	24.001	13,2	26.524	12,4	31.7941	12,8
7) Saneamento Básico e Habitação	1.897	1,2	1.122	0,6	863	0,4	1.35	0,5
Benefícios aos Serv. Federais	2.286	1,4	2.110	1,2	2.453	1,2	2.659	1,1
Sistema S	2.667	1,7	3.125	1,7	2.857	1,3	3.000	1,2
Total	159.742	100,0	181.836	100,0	213.191	100,0	248.848	100,0

Fonte: Orçamento Social do Governo Federal: 2001-2004, Ministério da Fazenda/SP, 2005

dos, o gasto da Secretaria Especial do Programa Bolsa Família saltou de R\$ 1,531 bilhão, em 2001, para R\$ 5,799 bilhões em 2004, o que, em termos percentuais, representa quase duas vezes e meia sua participação no total dos gastos sociais, já que passa de 1% para 2,3%. Mesmo assim, deixa clara a incipiência do gasto público social no setor Assistência Social, que cresceu, como um todo, apenas de 5,6% para 6,5% embora envolva itens como assistência à criança e nutrição, erradicação do trabalho infantil, bolsa criança-cidadã, auxílio-gás, bolsa-alimentação, bolsa-escola e cartão-alimentação.

Deve-se registrar o quadro de abandono quanto aos gastos com Saneamento Básico e Habitação, que apresentaram uma acentuada queda no montante de recursos, tanto em termos absolutos quanto relativos.

Inegavelmente, as condições de produção e reprodução material da sociedade dominada pelo capital se encontram em uma situação agônica, posto que ressalta, dos dados apresentados, o abandono da, outrora, oitava economia do mundo e que hoje se encontra em 13ª no *ranking* mundial. Esse dado é controverso se levamos em consideração a sobrevalorização do real, o

que a colocaria em uma posição ainda mais inferior. Sem investimentos na infra-estrutura, sem incentivos ao desenvolvimento científico-tecnológico, sem política urbana - quando se assiste ao crescimento do poder paralelo nas megalópoles -, sem uma política acurada de reforma agrária etc., a situação socioeconômica tende a agudizar os níveis de indignação e miséria que pululam na realidade nacional.

A década de 1980, conhecida como *década perdida*, foi ultrapassada pela década de 1990 que apresentou uma queda ainda maior nos investimentos e, conseqüentemente, houve um inchaço no emprego informal e uma diminuição do emprego formal. Essa realidade, no início do século XXI, só tem se agravado com a persistência de políticas genocidas como são as políticas emanadas dos organismos multilaterais: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). A esse respeito, diz o ex-diretor do Banco Mundial:

Não se deve ver o desemprego como uma simples estatística, como uma 'enumeração de cadáveres' - vítimas não intencionais da guerra contra a inflação ou pelo pagamento aos bancos ocidentais. Os desempregados

são pessoas de carne e osso, têm famílias, e todas essas vidas são dolorosamente afetadas, às vezes destruídas, pelas medidas econômicas que os especialistas estrangeiros recomendam, ou impõem - no caso do FMI. A guerra tecnológica moderna é concebida para suprimir todo contato físico: as bombas são lançadas de uma altitude de 15 mil metros para que o piloto não 'ressinta' o que faz. Com a moderna gestão da economia, é a mesma coisa. Do alto de um hotel de luxo, impõem-se, sem piedade, políticas sobre as quais se pensaria duas vezes caso se conhecessem os seres humanos cujas vidas vão ser arrasadas. (STIGLITZ, 2002).

O caso brasileiro é sintomático. O cardápio do FMI está sendo aplicado pelo governo Lula. A perversidade de que nos fala Stiglitz encontra-se posta em prática na nossa sociedade. A inflação é vista como um problema eminentemente monetário, ou seja, trata-se de enxugar a base monetária porque há excesso de dinheiro circulando, o que provoca inflação por excesso de demanda. O povo brasileiro, por essa visão, estaria consumindo muitas mercadorias produzidas pela indústria capitalista. Daí, o Banco Central utilizar a taxa de juros como mecanismo de contenção da taxa de inflação para diminuir o excesso de demanda.... em uma economia pré-falimentar como a nossa. Por essa perspectiva, a sociedade se alimenta em demasia e cabe ao Banco Central, juntamente com o Ministério da Fazenda, fazer uma política econômica asséptica, intervenções assépticas nas quais os cortes não pareçam o que são, isto é, o sangramento dos gastos públicos sociais.

Nesse sentido, a inflação nos é apresentada como sendo produto de um dragão que não podemos vencer, somente controlar. É a dança fantasmagórica das cadeiras. A inflação, produto social, passa a ser apreendida como fetiche que a tudo e a todos domina.

No mundo da aparência e do fetichismo o controle do poder de compra do dinheiro, indagação empobrecida e reduzida à ques-

tão da taxa de inflação, isto é, o controle do equivalente geral de todas as mercadorias, do instrumento que pode reservar valores, acumular poder (de compra) e permitir que o dinheiro se transforme em capital, pode tornar-se a mais importante tarefa e a meta das metas dos governos governados pelas mercadorias. (CAMPOS, [1980-?]).

Não é por acaso que o ex-ministro da Fazenda Palocci defende com ardor a manutenção da taxa de juros no maior patamar que se conhece no mundo. Mas a sociedade é cindida, dividida em grupos, camadas e classes sociais e, *pour cause*, se tal política restringe o bem-estar de parte(s) da sociedade, outro(s) grupo(s), camada(s), classe tem (têm) que estar ganhando, não necessariamente na mesma proporção, já que, no mundo da concorrência, os sujeitos sociais têm poderes sociais diferenciados e, sempre, em consonância com sua participação no processo de produção excludente, que é o capitalista. Não há jogo de soma zero.²

Meirelles diz que se baixa a taxa de juros com superávit fiscal e executando uma política que faça decrescer a dívida. Incorre em contradição. Ele julga que a inflação se contém elevando a taxa de juros, tendo aprovado enfaticamente essa medida tomada por Fraga. Mas o aumento dos juros faz elevar a despesa pública. E como a eleva no Brasil, onde a dívida pública passa de 60% do PIB, e seu serviço se aproxima de 20% do PIB! Por isso, não há superávit fiscal algum. Há, sim, um grande déficit. Superávit só existe na ficção do orçamento primário, i.e., sem contar os juros. De outra parte, a dívida, que, diz Meirelles, seria preciso reduzir, só tende a crescer em função dos altíssimos juros que paga. De fato, dadas a carência de tudo no País e a dimensão atingida pela dívida, por mais que se comprimam gastos, não são resgatados todos os títulos públicos que vão vencendo, nem amortizadas todas as prestações dos em-

préstimos. Assim, parte dos juros é capitalizada, o que significa crescimento da dívida. (BENAYON, 2003).

É em virtude disso que a imprensa tem noticiado a cunha que a política neoliberal, sob o comando do ex-ministro Palocci, tem provocado nas mais variadas instâncias de governo. Os posicionamentos da ministra Dilma Roussef e do vice-presidente da república José Alencar são exemplares a esse respeito. O capital produtivo tem reclamado da política monetária ortodoxa que seria e é impeditiva de gastos sociais, de aumento do emprego, de melhora da saúde, de recursos para a educação, de aumentos de salário etc. O que não se vê e, principalmente, o que não se diz é que a inflação, em termos sociais, é menos corrosiva do que a tão “sonhada”, e *cinicamente* decantada, deflação. Lorde Keynes (1992, p. 25-26, grifos do autor, tradução nossa) defendia e mostrava que a *inflação* era o elixir do capitalismo, de sua dinâmica. Para ele, tanto o processo de inflação quanto o de deflação “[...] *alteram a distribuição* da riqueza entre as diferentes classes, sendo a inflação sob este aspecto o pior. Têm também o efeito de estimular excessivamente, ou de retardar, a *produção* de riqueza ainda que neste caso a deflação seja mais prejudicial.”

A política inflacionária serve para diminuir o poder aquisitivo da classe trabalhadora a fim de aumentar o lucro da classe detentora dos meios de produção e subsistência. A inflação é ruim para o trabalhador, mas, em compensação, é ótima para os capitalistas que minimizam os custos de sua folha de pagamento, aumentando sua taxa de lucro. Dessa forma, a inflação como fenômeno social total é um produto dos conflitos, contradições e antagonismos sociais que subjazem na estrutura do modo de produção capitalista para manter e reproduzir o sistema.

Inegavelmente, a inflação aderiu ao capitalismo desde o século XVI, quando das transferências dos metais ouro e prata do Novo para o Velho Mundo. A Idade Moderna inaugura uma nova era, que começa com a inflação e acompanha o capitalismo até hoje.

A inflação acompanhou o capitalismo tanto durante a livre concorrência, quanto na transformação desta em concorrência oligopolista, sendo responsável por sua dinâmica até os dias atuais. É com a Grande Indústria que temos a produção em massa e, com ela, a possibilidade, em escala crescente, do desdobramento e aprofundamento das crises capitalistas que solaparam todo o século XIX, transformando a livre concorrência em concorrência oligopolista, monopolista. Dessa forma, o capitalismo, no século XX, vai apresentar as modificações substantivas sofridas por ele no que concerne ao processo produtivo. Nas primeiras décadas do século passado, o trabalhador perdeu o controle desse processo e foi, portanto, constringido a obedecer ao ritmo da máquina. O operário é inserido na cadeia produtiva como apêndice desta. Temos, então, a produção chamada fordista. Em vez de pequenas e médias empresas, concorrendo como no *laissez-faire/laissez-passer*, passamos a ter grandes empresas, com produção em massa, disputando um mercado cada vez mais imprevisível, incontrolável e, conseqüentemente, passível de agudizar, sobremaneira, as crises capitalistas de sobreprodução de mercadorias, de insuficiência relativa de demanda, provocada pelo baixo poder aquisitivo da população.

O fato que desejamos salientar é que o processo de acumulação capitalista acicatado pela produção industrial, maquinizada, passou a colocar no mercado milhares de mercadorias para consumo em massa, sem que a sociedade tivesse meios de troca suficientes para demandar as mercadorias produzidas.

Foi, incontestavelmente, o desenvolvimento das forças produtivas que produziu a perda, pelo trabalhador, do controle do processo de trabalho. É no início do século XX, que Ford, arguto capitalista norte-americano, desenvolverá a chamada linha de montagem do modelo T de seus automóveis. O processo de trabalho capitalista escapa, assim, do controle operário. É a linha de montagem, é a linha de produção, na qual o trabalhador se encontra dominado pela máquina. O criador passa a ser escravo de sua cria, é o reino

do fetichismo da mercadoria.

Essa revolução no processo produtivo ocorre no momento em que politicamente o homem se depara com alternativas pouco, ou nada, dignificantes de seu trajeto no mundo: nazi-fascismo, stalinismo e social-democracia. É no emaranhado das contradições oriundas do processo produtivo e transpostas para o cenário sóciopolítico que vamos ter uma mudança qualitativa na estrutura da economia capitalista: a crise de 1929, que marca o fim do *laissez-faire* e o concomitante início da economia keynesiana, o Estado do Bem-Estar Social e, com ele, a institucionalização do departamento III, produtor de não-mercadorias (não-meios-de-consumo e não-meios-de-produção).

Os *tempos modernos* - já mostrou o cineasta e ator Charles Chaplin, em seu memorável filme sobre o assunto - trouxeram facilidades e prejuízos à sociedade. Na sagaz crítica à industrialização, Chaplin apontou a massificação, a falta de criatividade, a robotização do ser humano e sua exploração pelos capitalistas. Embora não sejam apenas essas as qualificações que possamos dar ao processo em questão, uma vez que é inegável, também, sua participação no que concerne à dinamização e desenvolvimento dos países hegemônicos, cabe a nós, excluídos do *banquete* civilizatório, diretamente afetados pelos seus efeitos negativos, propormos a sua transformação.

A produção fordista implicava o aumento da produtividade do trabalho, assim como da massa de mercadorias disponíveis no mercado. A produção capitalista ocorria por meio de dois mecanismos macroeconômicos clássicos: emissão de moeda-estatal e endividamento público. Dito de outra forma, este modo de produção mercantil necessita da inflação para se dinamizar e, já que a produção capitalista é *capital intensive*, para que os investimentos tecnológicos não se traduzam em preços cadentes, dada a diminuição do tempo de trabalho para a produção de cada unidade, o “elixir” inflacionário mostra o seu vigor e sua função diferentemente do que aponta a política econômica do atual (des)governo. Ao desenvolvimento das forças produtivas corresponde uma diminuição do custo unitário da mercadoria e esta

queda, que se reflete nos preços, é resolvida pelo aumento da massa de mercadorias produzidas que compensa a perda no preço unitário aludida.

Dessa forma, a inovação tecnológica se constitui num acicate para o aumento da galinha de ovos de ouro do capitalismo: a taxa de lucro. Ao mesmo tempo em que a inovação tecnológica permite e possibilita o desenvolvimento econômico com sua introdução no processo produtivo, este, chegado a um determinado patamar, tem que desviar o capital produtor de mercadorias para a produção de não-mercadorias, a fim de garantir a taxa de lucro que a produtividade aumentada tenderia a zerar. Assim sendo, a economia capitalista volta seus instrumentos para resolver as crises intermitentes que solaparam, e solapam, a sua dinâmica. Para fazê-lo, a produção de não-mercadorias pelas unidades produtivas privadas encontrará, no governo, seu demandante monopsônico para solucionar, temporariamente, a crise de insuficiência de demanda efetiva. O governo do ex-operário Lula, desconhecendo a função anticíclica basilar do Estado no processo de acumulação, atende à farmacopéia do FMI e Banco Mundial aprofundando a depressão e crise da economia brasileira, ao diminuir substantivamente os gastos sociais públicos. Ao invés de criar emprego, via investimentos produtivos, a propositura governamental é a implementação de uma política pública que visa a perpetuar a indigência, a não-produção de riqueza, como o são os gastos em vales, escola, leite, refeição, gás etc. É a produção e reprodução de uma sociedade de indigentes, de pedintes. Nesse sentido, o pensador francês, Alain Lipietz, tem razão ao asseverar:

Há uma grande diferença entre o liberalismo do século XIX e o liberal-productivismo de hoje. O liberalismo do século XIX tinha a ambição de assegurar a felicidade coletiva encorajando cada um a procurar o enriquecimento individual. Era um liberalismo ‘utilitarista’, ‘hedonista’. Ele proporcionava um objetivo ao progresso técnico e à livre empresa, e esse objetivo era a felicidade pe-

lo enriquecimento de todos. Bem claro, os melhores propagandistas do novo liberalismo [...] não negligenciam este aspecto. [...] existem, no liberal-productivismo, perdedores e ganhadores. No caso de não êxito pessoal, o êxito dos outros lhes dá uma segunda chance: [...] fazendo com que se tornem servidores dos ricos, engraxando seus sapatos, puxando suas cadeiras nos restaurantes de luxo [...] E os doentes, os deficientes físicos, os desempregados que não encontram emprego mesmo a um preço vil? Quem deles se ocupará? Seus parentes, seus vizinhos. A sociedade civil deve fazê-lo. É a volta à mais antiga 'providência': a benevolência. E a seus especialistas naturais: as mulheres, que por seu trabalho e seus cuidados domésticos cuidam das feridas das vítimas da luta de todos contra todos. (LIPIETZ, 1989, p. 44-45, tradução nossa).

Não resta dúvida de que este autor se referia à crise pela qual passava o processo de produção fordista e à institucionalização do neoliberalismo como saída transitória para a crise que dormitava no leito de Procusto. Na nova divisão internacional do trabalho, as economias hegemônicas impõem às semi-integradas o custo maior da crise.

Uma multidão de demandantes de trabalho encontrará empregos precários e o desemprego. A sorte dos desempregados será mais ou menos mitigada pela caridade pública ou pela solidariedade de sua família [...] [...] do Rio de Janeiro a Los Angeles o modelo é o mesmo. [...] O idealismo coletivo se refugia, muito freqüentemente, em formas arcaicas como as várias seitas religiosas etc. (LIPIETZ, 1989, p. 47, tradução nossa).

O problema é que o próprio desenvolvimento capitalista mudou o processo produtivo-consuntivo, ao garantir a demanda pa-

ra capitalização, por meio do dispêndio governamental que veio *comblar le trou* da insuficiência crônica de demanda efetiva, que já havia sido diagnosticada por Malthus, no início do século XIX, e que culminou com a crise de 1929. Nesse sentido, o governo demanda no lugar dos trabalhadores. A produção de mercadorias transforma-se em produção de não-mercadorias, o trabalho produtivo gasto no departamento I, produtor de máquinas de produzir máquinas, e no departamento II, produtor de meios de consumo, passa a ser capitaneado pelo departamento III, produtor de não-mercadorias, produzidas pelo trabalho improdutivo-destrutivo. A astúcia keynesiana foi, entre outras, propor o deslocamento do Estado capitalista, da esfera da produção, para a esfera da circulação. Há crise no sistema porque a distribuição de renda é capitalista. Nas economias retardatárias, que não possuem a totalidade do DI, do DII e do DIII, só resta ao Estado dinamizar o processo acumulativo, via gastos improdutivos e, às vezes, destrutivos, como é o caso do envolvimento brasileiro no Haiti. O dinheiro nacional não tem poder social para comprar, por exemplo, o departamento III, de não-mercadorias. Mais uma vez tem razão Marx, ao afirmar que *o homem traz no bolso o poder social que ele tem*. Nesse sentido, o poder do capital-dinheiro nacional é limitado, pois não pode, não tem poder de demandar as não-mercadorias bélicas, espaciais pertencentes às economias hegemônicas.

Ora, no momento em que a inflação, 'elixir' do capitalismo, não mais o dinamizava, mudou de forma: passou a ser dívida pública. Ao se metamorfosear, a inflação passou a não ser captada pelo índice de preços.

A astúcia keynesiana foi, entre outras, propor o deslocamento do Estado capitalista, da esfera da produção, para a esfera da circulação.

[...] inflação não foi sempre essencial à preservação de tensões, contradições e distorções estruturais: sempre que o contexto sócio-econômico emprega eficazmente outras técnicas diretas de redução da unidade de salário real e das rendas contratuais, de perdão de dívidas, de aumento relativo do setor

público, etc., e que são usadas, em substituição do instrumento monetário, para alcançar aqueles mesmos objetivos, o índice de preços não será afetado por aqueles instrumentos não-monetários. Mas as condições de vida de certas camadas sócio-econômicas - trabalhadores e funcionários - podem, sob uma inflação de taxa zero, estar mais deterioradas do que eram, anteriormente, sob uma taxa elevada de inflação. (CAMPOS, 1999, p. 8).

O obscurecimento das relações reais, capitalistas, por instrumentos puros e simplesmente quantitativos, como o são os índices de preços, fazem-nos tomar o fenômeno pelo todo. Os aspectos qualitativos, muitas vezes, não mensuráveis do real, mas que o conformam, são simplesmente ignorados. Nesse sentido, e com razão, Campos (1999, p. 9) afirma que “Não são os dados que iluminam a realidade: é a determinação do real que dá sentido aos dados numéricos.”

Para que a inflação reste em patamares reduzidos, não exploda com o modo capitalista de produção, o Estado lança mão da emissão de títulos públicos. A produção, que era fundada no trabalho produtivo, produtor de mercadorias, se nega e, *pour cause*, temos a produção de não-mercadorias, produtos bélicos, espaciais, obras públicas inconclusas etc., onde o trabalho improdutivo-destrutivo passou a dominar toda a dinâmica econômica. O processo de desenvolvimento contraditório do sistema capitalista leva, necessariamente, a que o Estado emita *state-money*, com uma das mãos, a fim de contratar trabalhadores improdutivos para o setor terciário do governo e trabalhadores destrutivos para a produção bélica, espacial etc. e, com a outra mão, venda títulos públicos, visando ao enxugamento da base monetária que possibilitaria o vertiginoso aumento de preços. A inflação muda de forma, passa a ser dívida pública, e a dinâmica deste modo de produção só poderá continuar na medida em que o déficit orçamentário possa crescer, hipertrofiando o crescimento capitalista, o que significa dizer que esse processo de reprodução sócio-

metabólico caminha para a depressão e crise do capitalismo.

Ao institucionalizar o déficit permanente, o governo capitalista, que passou para o centro da economia para desempenhar seu papel anticíclico, tem de abandonar o sistema monetário ouro e adotar o *state-money*, o sistema de papel-moeda inconversível. O déficit de caixa do Tesouro era, sob o sistema metálico, coberto por empréstimos ou pela produção adicional (limitada) de metal-padrão. Após 1933, o governo passa a produzir papel-moeda inconversível, o que deveria significar o fim da necessidade de tomar empréstimos: ele produz o dinheiro que, antes, no sistema ouro, tinha de tomar emprestado. A dívida pública deveria ter se encerrado nesse momento. No entanto, ela se eleva e atinge 120% do PNB dos Estados Unidos em 1945. Por que ela não desapareceu, mas, ao contrário, se expandiu? Porque ela passou a ser essencial para restringir e limitar o poder de compra e a circulação do dinheiro-estatal, conservando-o como meio de pagamento no setor relacionado ao pagamento de funcionários públicos, trabalho improdutivo, estradas, estádios, produtos bélicos e semelhantes, comprados apenas pelo governo. Se as injeções monetárias que penetram por esse departamento III, produtor de não-mercadorias (não-meios de produção e de consumo, ao mesmo tempo), não fossem, em grande parte, bombeados pela dívida pública, pela venda de títulos do governo (*bonds*, ORTNs, LTNs), elas fluiriam, de acordo com propensão média a consumir de seus perceptores, para a compra de meios de consumo, elevando exponencialmente a taxa de inflação e diluindo o poder de compra de novas emissões. As novas emissões têm de elevar-se quantitativamente para garantir o pagamento de compras cada ano mais vultosas de não-mercadorias. (CAMPOS, 1999, p. 16).

Essa foi a *solução* que vigorou até os anos 1970 quando, em nível internacional, a economia capitalista se depara com a crise do DIII, que contamina os demais departamentos. O Estado do Bem-Estar Social entra em *débâcle*.

O que foi solução deixou de sê-lo. A negatividade das mercadorias passou a ser negada, e a proposta neoliberal que veio dominar a economia política brasileira, retardatária, teve, nos governos FHC e Lula, o ‘arsenal’ macroeconômico direcionado para o atendimento da classe dominante, especialmente do capital fictício. Nesse sentido, a opção governamental foi a deflação, esquecendo-se das severas advertências de Keynes:

[...] o perigo com que nos defrontamos é a rápida queda do nível de vida das populações européias a um ponto que para alguns significará fome [...].

Nem sempre os homens morrerão em silêncio. Isto porque, se a fome leva alguns à letargia, e ao desânimo irremediável, ela conduz outros temperamentos à nervosa instabilidade da histeria e a um louco desespero. Em seu sofrimento, estes podem derubar o que resta de organização, e afogar a civilização em suas desesperadas tentativas de satisfazer as prementes necessidades individuais. Esse é o perigo contra o qual todos os nossos recursos, coragem e idealismo devem cooperar. (KEYNES, 1984, p. 55).

As preocupações do eminente lorde estão se realizando, já que assistimos a convulsões sociais em todas as megalópoles brasileiras, dominadas pelo narcotráfico, tráfico de armas e todo tipo de comércio à margem da lei. São preocupantes a taxa de mortalidade, a taxa de morbidez da população e os milhões de crianças abandonadas e carentes. O poder paralelo se institucionaliza. Este lado negativo não aparece e nem é reconhecido pelo Governo. Segundo Medeiros (2005), a concentração de renda na sociedade brasileira é tal que 0,9% da população se apropria de uma renda superior à dos 50% mais pobres, quando somada. Por outro lado, os 10% mais pobres desta so-

cidade tanática, os eviscerados pela sanha do capital, se apropriam somente de 1% da riqueza nacional.

Acresce a isso a corrupção praticada nas diferentes esferas de governo, em que o poder público se encontra mancomunado com o poder privado no saque, na pilhagem da maioria da sociedade, ou seja, para que o processo de acumulação possa continuar na periferia do mundo globalizado, aumentando a *adiposidade* das elites nacional e internacional, tornou-se imperativo o empobrecimento da chamada classe média que está sendo descartada pela exponencial carga tributária, pelo subconsumo, visando aos pagamentos das dívidas interna e externa, além dos extorsivos juros que contribuem para que o trabalhador reste ‘*sarado*’...

A apropriação do dinheiro público assume as formas mais diversas em termos improdutivos como, por exemplo, os gastos com publicidade institucional que atingiram a cifra de R\$ 94 milhões em 2005, enquanto a publicidade para campanhas preventivas de doenças e vacinação foi aquinhoadada com praticamente o mesmo valor, R\$ 96 milhões, segundo o Sistema Integrado de Administração Financeira do Tesouro Nacional (Siafi). Diga-se, *en passant*, que do montante relativo à publicidade institucional, estão excluídos os gastos com a publicidade de estatais como Correios e CEF que estiveram, nestes últimos anos, no centro da crise social, política e econômica pela qual passa a sociedade brasileira.

Há que aduzir enfaticamente o fato conhecido, mas praticamente não assinalado, da íntima ligação entre o narcotráfico, tráfico de armas e o processo de mundialização do capital em crise.

A economia capitalista, em grande parte do século XX dinamizou-se, com base no *well/warfare state*, com a produção de mercadorias, sendo negada sistematicamente, já que a economia fundada nos dois departamentos produtores de meios de consumo e meios de produção se deparou com seu *finishing* e, então, a saída encontrada foi a produção de não-mercadorias, estando aí implicada a produção da droga, do tráfico sob as mais variadas formas, que alimentam de modo substancial a valorização do capital fictício. A

produção para a destruição é a característica maior do capitalismo, na sua fase imperialista atual dominada pelo capital bursátil. Isso traz conseqüências muito sérias e danosas para as pessoas que habitam as cidades e, o que é pior, grande parte delas, a maioria silenciosa, desconhece olímpicamente as implicações que têm, para sua vida, as políticas emanadas do governo subserviente aos ditames do capital internacional. Aparentemente as medidas tomadas nos recônditos das comissões, salas, quartos... ante-salas das decisões político-econômicas nada têm a ver com os habitantes da cidade, com a nossa vida. É como se existissem dois mundos: o do *noumeno kantiano* e o mundo real. A alienação impera, amortece e embrutece as consciências. Nesse sentido, a dominação de classe manifesta-se *aplastante* sobre a sociedade que, de imediato, não encontra meios de se soerguer. As cidades, dessa forma, apresentam todas as belezas e disformidades da sociedade dominada pelo capital.

As cidades

As cidades produzidas pelo mundo do capital começaram elementares e Engels, no livro *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, já apresentava os enfrentamentos, as contradições, as lutas irreconciliáveis que se cristalizavam na *urbis*. Hobsbawn, em notável prefácio à edição francesa, assim se refere:

Engels é, neste livro, um pioneiro, posto que *A Situação* é provavelmente o primeiro estudo importante cujo argumento repousa inteiramente sobre a noção de revolução industrial, hoje admitida mas que à época se constituía em uma hipótese audaciosa elaborada nos círculos socialistas franceses e ingleses dos anos vinte. (HOBSBAWN apud ENGELS, 1973, p. 10-11, grifos nossos, tradução nossa).

A produção para a destruição é a característica maior do capitalismo, na sua fase imperialista atual dominada pelo capital bursátil.

É inegável que as cidades foram se desenvolvendo com o próprio desenvolvimento capitalista. Como as relações de trabalho nem sempre foram dominadas pelo capital, é este que cria, no seu processo de reprodução sóciometabólica, a classe trabalhadora assalariada. O assalariamento nem sempre existiu. É a partir de um longo processo histórico que vamos ter a relação social básica que caracteriza o modo de produção capitalista, ou seja, a relação capital-trabalho. Mas o desenvolvimento do capitalismo de livre concorrência carrega, *in potentia*, suas próprias contradições, trazendo consigo os germens portadores de um capitalismo mais avançado, mais desenvolvido, mais excludente.

São as metamorfoses percorridas pelo capital, no seu processo de desenvolvimento, criando, destruindo, produzindo e reproduzindo novas formas sociais que vêm desembocar na maior crise do século XIX, 1873-1896, e que marca a necessária transformação da livre concorrência em concorrência oligopolista, monopolista por meio da formação de trustes e cartéis. Como afirma Hilferding:

A cartelização significa também maior segurança e uniformidade do rendimento das empresas cartelizadas. São suprimidos os riscos da concorrência que, freqüentemente, eram muito perigosos para a empresa industrial [...] Além disso, a segurança para o capital aplicado nessas empresas é significativamente maior. Isso permite aos bancos estender mais amplamente o crédito industrial e, dessa forma, participar no lucro industrial em proporções maiores do que até então. (HILFERDING, 1970, p. 218, tradução nossa).

O processo acumulativo, de cartelização, trustificação, que vai do último quartel do século XIX até a crise de 1929, é a tentativa, pelo capital, de sobrepassar as crises intermitentes que asso-

laram o capitalismo durante o século XIX e primeiras décadas do século passado, como fica claro na citação. É importante salientar que esta concorrência oligopolista traz, também, na sua dinâmica, a negação de si própria.

À centralização sócioeconômica corresponde a concentração e centralização dos trabalhadores nas fábricas, nas cidades do capital. A tendência é a migração do campo para a cidade.

O campo reconhece que está a serviço da cidade, e a cidade envenena a natureza; ela a devora re-criando-a no imaginário para que essa ilusão de atividade perdure. A ordem urbana contém e dissimula uma desordem fundamental. A grande cidade não é apenas vícios, poluições, doença (mental, moral, social). A alienação urbana envolve e perpetua todas as alienações. Nela, por ela, a segregação generaliza-se: por classe, bairro, profissão, idade, etnia, sexo. Multidão e solidão. Nela o espaço torna-se raro: bem valioso, luxo e privilégio mantidos e conservados por uma prática (o 'centro') e estratégias. Decerto que a cidade se enriquece. Atrai para si todas as riquezas, monopoliza a cultura, como concentra o poder. Devido à sua riqueza explode. Quanto mais concentra os meios de vida, mais torna-se insuportável nela viver. (LEFEBVRE, 2002, p. 89-90).

O mundo produzido pela frenética e caótica acumulação de capital tem como seu subproduto deletério, mas necessário, as hoje conhecidas megalópoles, em que a vida se torna cada vez mais insuportável. É a produção e reprodução dos indigentes, favelados, do crime organizado, das violências, física e muda, do tráfico de órgãos, contrapostos ao encarceramento das elites e da "classe média alta", em verdadeiras fortalezas, nos bairros ricos, que são possuidores de serviços de saneamento, água e esgoto, iluminação pública, escolas etc., onde é *representado*, como diz Buñuel, o *charme discreto da burguesia*. Os trabalhadores, em plena crise do capital, serão, como mostrou cinematograficamente também Buñuel, *los olvidados*.

Ora, o mundo capitalista, ao se desenvolver, transformou-se negando as bases que davam sentido à sua existência. O capital produtor foi dominado pelo capital fictício, capital não-produtor de excedente econômico e que suga a mais-valia produzida pelo trabalhador, *in actu*, na esfera produtiva. O resultado desse processo complexo foi o desenvolvimento de atividades inteiramente marginais, alheias ao processo produtivo-consuntivo capitalista. Não por acaso têm sido as atividades bélicas, espaciais, de propaganda, de segurança entre outras que dinamizaram a economia imperialista nestes últimos 60 anos. Nesse sentido, quando o processo de mundialização mostra seu lado negativo em que a economia se apresenta combalida com taxas de acumulação decrescentes, as atividades ligadas ao submundo - lavagem de dinheiro, narcotráfico etc. -, ganham uma fantástica dimensão ao desenvolver e institucionalizar o poder paralelo. A população das megalópoles fica sem ter para onde correr: sem proteção, sem segurança, sem governo, sem trabalho, sem emprego, sem salário, sem esperança, sem...

As organizações de classe, partidos políticos, sindicatos se encontram desorganizados pelo rolo compressor das políticas neoliberais que praticam a política pública de "terra arrasada". Dessa forma, as grandes cidades, em seu cotidiano, tornam-se palcos de todo tipo de violência. Assim como o capital fictício é, ao mesmo tempo, a forma mais desenvolvida e a negação mais acabada do capital, é lá, exatamente na grande cidade, cidade do capital, que vamos ter colimada sua (da cidade) tendência a ser a negação do lazer, da cultura, do bem-estar, da *"joie de vivre"*. É impressionante, por exemplo, conforme artigo de Argitis (2005), o fato de que a produção de maconha no Canadá seja o triplo da produção de trigo, quando 50% da população mundial vivem em condições de miserabilidade com menos de dois dólares ao dia. À não-produção de meios de consumo corresponde a produção tanática, destruidora do homem como ser total e de suas relações sociais na atual fase imperialista.

Os *experts* da Secretaria de Política Econômi-

ca do Ministério da Fazenda, tendo como modelo o médico Palocci, antípoda do médico Quesnay que escreveu o genial *Tableau Economique*, desconhecem a dinâmica do que estão administrando. Não conhecem seu modo de funcionamento e, talvez por isso, se fingem de surpresos, como foi o caso do ex-ministro, ao dizer, em 1/12/2005, segundo a Folha de São Paulo, *que o recuo do PIB no terceiro trimestre foi uma 'surpresa negativa', mas que o resultado é só 'um momento fora da curva de crescimento'*. Ora, tal afirmativa implica desconhecer que o *crescimento negativo*, como foi o daquele trimestre, é o produto inexorável da própria política pública levada a cabo pelos tecnocratas de plantão e que, portanto, se manifesta de forma palmar no *espetáculo do encolhimento*. Essa política, irresponsável socialmente, produziu o despencar da taxa de investimento, esgarçando ainda mais o já frágil tecido social brasileiro.

A questão tributária

O dinheiro-imposto é uma das formas sociais que assume a mais-valia, ou seja, o excedente no modo capitalista de produção. Enquanto tal, é uma das manifestações fenomênicas do processo de exploração capitalista. Neste mundo de produção mercantil desenvolvida, o processo de supra-sunção real do trabalho ao capital é envelopado pelo dinheiro-salário, dando a aparência de que o trabalhador foi pago pelo seu trabalho. Aparência necessária à reprodução do capital. A ideologia faz parte do real e, assim, tem que se apresentar como seu representante para cumprir com o seu *desideratum*, que é o de simplificar e unificar a vida em proveito da ação, como pensava Mannheim.

Como produto da mais-valia apropriada pelo Estado, os impostos têm que aparentar racionalidade, isto é, se forem tributados os lucros e diminuídos os subsídios às empresas, diminuirão o emprego e a produção. Dessa forma, a *racionalidade* consiste em não tributar unidades produtivas privadas, já que o processo de acumulação tenderia a fletir, diminuindo, em conseqüência, os postos de trabalho. Dessa forma, o desempre-

go grassaria na sociedade. O outro princípio da ideologia tributária é o da *equidade*, que implica a progressividade do tributo, ou seja, quanto maior a renda, maior o imposto. Como veremos adiante, os dados mostram que é o trabalhador assalariado, formal ou informal, que paga, ou melhor, carrega nas costas, a maior carga dos impostos. A equidade está longe, também, de se constituir em verdade. A ideologia capitalista que encobre, maquia, a questão tributária, necessita aparentar uma consistência lógica e formal para poder circular e fazer crer que o sistema, sob o império do capital, tem sua *rationale*, independentemente dos indivíduos.

Na realidade, a ideologia tributária encobre, fetichiza, as várias funções sociais que o dinheiro-imposto necessariamente assume na sociedade estratificada, conflitiva e contraditória em que vivemos.

Assim, o dinheiro-imposto é sempre, sob a ótica do contribuinte individual um não-meio-de-consumo e, sob a ótica da empresa, capital-dinheiro-potencial. Como dinheiro-estatal, o dinheiro-imposto se converte em meio de compra de 'não-mercadorias' e de trabalho improdutivo (terciário do governo e serviços das empresas terciárias), que se resolvem, finalmente, em meio de compra de meios de consumo e meios de acumulação das empresas produtoras de 'não-mercadorias'. Por isto, o dinheiro-imposto é o principal instrumento de reincorporação da força de trabalho, por via do consumo, ao processo produtivo-consuntivo e de redução da taxa de expansão das forças produtivas. (CAMPOS, 1973. p. 56).

O imposto incide diretamente sobre a força de trabalho, o que, incontestavelmente, diminui o poder de compra já deveras corroído dos trabalhadores e, no caso das empresas, cumpre a função de obstar a crise de sobreacumulação, ao desviar recursos que seriam destinados à expansão das forças produtivas para a produção improdutivo-destrutiva na compra de não-mercadorias. Nas

crises capitalistas, o Estado, por meio da expansão do terciário e da produção destrutiva, garante a reprodução das classes sociais em luta, por isso o governo brasileiro contrai drasticamente os investimentos e os gastos sociais.

Não resta dúvida de que, quando o processo de acumulação se encontra em fase depressiva, sempre coube, historicamente, ao Estado fazer investimentos, contratar trabalhadores improdutivos etc., para garantir a realização das mercadorias produzidas pelo mundo do capital. O governo brasileiro parece ter esquecido as lições da história.

Nas economias semi-integradas e retardatárias como a nossa, o Estado destrói o imenso potencial de consumo da classe média, congelando salários, demitindo trabalhadores tanto qualificados quanto não qualificados, terceirizando outros etc. Ao demitir trabalhadores, Ele contribui para a diminuição da formação bruta de capital fixo, fazendo com que postos de trabalho se *evaporem no ar*. Nesse sentido, o Estado brasileiro canaliza os recursos que deveriam financiar a força de trabalho, para o financiamento da classe capitalista e, naturalmente, para sua fração hegemônica no mundo de hoje, ou seja, o capital fictício, bursátil.

O governo brasileiro aumentou consideravelmente a carga tributária sobre o assalariado para garantir a reprodução da classe capitalista, cujo capital se encontrava e se encontra em crise. O exponencial aumento dos tributos, somado ao congelamento dos salários, se constitui na forma indispensável de padrões subumanos de consumo aos trabalhadores brasileiros, que o mundo do capital impõe. A acumulação de capital no Brasil supõe o não-consumo, imposto pela classe social dos investidores sobre os não-consumidores, já que, agora, o Estado se apresenta como um consumidor autônomo, no lugar dos trabalhadores endividados e divididos.

O exponencial aumento dos tributos, somado ao congelamento dos salários, se constitui na forma indispensável de padrões subumanos de consumo aos trabalhadores brasileiros, que o mundo do capital impõe.

A contiguidade física dos ricos e dos pobres torna a vida daqueles menos agradável do que gostariam que fosse, por direito. Mas por razões paradoxais, mesmo em casos de sérios perigos, os ricos raramente advogam a distribuição de riquezas aos pobres, ainda que isso pudesse diminuir significativamente os riscos para si mesmos. A máxima dos vencedores repousa, como sempre tem sido, em *Après nous, le déluge*.

[...] [os políticos] não explicam como as massas populares podem se adaptar automaticamente ao desemprego, ao subemprego, ou às condições precárias de trabalho, ao deslocamento geográfico e a uma longa jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, devotar o tempo e a atenção necessários às suas famílias. (GEORGE, 2002, p. 33-34).

É inegável que a proposição neoliberal do Estado mínimo se constitui em uma saída temporária para a crise da relação social básica deste modo de produção: a relação capital-trabalho. Agora, na crise maior do capital, o trabalhador assalariado, sem carteira assinada, sem direitos... se defronta com a precarização do trabalho e passa a conhecer a alternativa real do capital ao mundo

do trabalho: *a barbárie*.

Como se pode observar no Quadro II, na página seguinte, em 2005 o trabalhador teve que disponibilizar praticamente o dobro de dias que trabalhava em 1986 para conseguir pagar seus tributos. Entretanto, hoje há um agravante, pois com o sucateamento dos serviços públicos, o trabalhador tem que recorrer aos serviços privados que irão consumir mais uma boa parte de sua parca remuneração, e isso sem deixar de pagar pelos serviços públicos que não está usando.

Em um clima de privatização e de redução dos serviços estatais, as pessoas esperam tomar para si mais responsabilidades pelas suas comunidades locais e

Quadro II

Dias trabalhados no ano para pagar tributos							
ANO	em dias	em meses/dias	%	ANO	em dias	em meses/dias	%
1986	82	2m e 22d	100	1996	100	3m e 10d	122
1987	74	2m e 14d	90	1997	100	3m e 10d	122
1988	73	2m e 13d	89	1998	107	3m e 17d	130
1989	81	2m e 21d	99	1999	115	3m e 25d	140
1990	109	3m e 19d	133	2000	121	4m e 1d	148
1991	90	3m	110	2001	130	4m e 10d	159
1992	93	3m e 3d	113	2002	133	4m e 13d	162
1993	92	3m e 2d	112	2003	135	4m e 15d	165
1994	104	3m e 14d	127	2004	138	4m e 18d	168
1995	106	3m e 16d	129	2005	140	4m e 20d	171

Fonte: Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT)

pelos seus compatriotas mais pobres. Mais uma vez, não fica claro como pessoas que devem necessariamente competir no mercado de trabalho e colocar os seus próprios interesses acima de tudo, sobretudo ao longo de suas vidas profissionais, poderão mudar radicalmente de modo de pensar e dedicar-se aos desafortunados e oprimidos, durante o tempo livre. (GEORGE, 2002, p. 34).

No caso das economias retardatárias, a classe trabalhadora não conheceu o *welfare state*, nesse sentido, o seu processo de produção e reprodução, no mundo do trabalho em crise só tem como alternativa o submundo, a informalidade. A crise da economia internacional se apresenta de forma mais contundente nos países periféricos. O trabalhador brasileiro perdeu, nesses anos de crise, grande parte das conquistas que obteve nos últimos cinquenta anos.

O Quadro III demonstra o comprometimento da renda da classe média de uma família, casal e dois filhos, para aquisição destes serviços.

Somando estes dias aos gastos para pagar tributos, o endividado trabalhador pertencente à “classe média” trabalhou, em 2003, cerca de 237 dias para pagar tributos e adquirir os serviços que, em tese, seriam prestados pelo governo; em 2004, trabalhou 243 dias e, finalmente, em 2005, trabalhou 252 dias. Isso se deve ao fato de que vários custos de reprodução da força de trabalho,

Quadro III

Período de trabalho por ano destinado ao pagamento de serviços similares aos públicos		
Ano	Dias	% do ano
Década de 70	25	7
Década de 80	44	12
1990	51	14
1993	58	16
1995	73	20
1998	84	23
2000	88	24
2002	98	27
2003	102	28
2004	105	29
2005	112	31

Fonte: IBPT

que estavam a cargo do Estado capitalista, constituindo-se em custo para este, passaram a ser suportados pela classe trabalhadora que tem tido seus salários congelados, ou pelo menos substancialmente diminuídos, já que o Estado tem repassado estes gastos para os trabalhadores.

O salário indireto da classe trabalhadora possibilitava o consumo e realização do capital-mercador, disponível nas prateleiras pela produção capitalista potencializada pela inovação tecnológica. Agora, na crise maior do capital, os recursos que eram direcionados para o financiamento da força de trabalho são, neste momento, redirecionados para financiar a classe capitalista. O lucro do mundo do capital em crise se alimenta da transferência de recursos produzidos pela classe

trabalhadora para as elites, brasileira e internacional, que deles se apropria. É o lucro do capital fictício produzido no Brasil - cassino comandado pelo que outrora foi o maior partido de esquerda da América Latina. Não por acaso, os bancos, no governo Lula, têm tido os maiores lucros da história brasileira. Nos três primeiros anos do primeiro mandato do governo atual, o lucro bancário foi superior ao de oito anos de FHC. O que está claro é que a opção política traçada por Lula e sua *entourage* é a de beneficiar os parasitas do setor bancário.

Apesar de possuímos uma das mais altas taxas de impostos no mundo, próxima de 40%, o retorno desse pagamento à população é simplesmente pífio. Afora isso, temos o fato de que o governo atual, retardando a entrega do Imposto de Renda, faz, na prática, um empréstimo compulsório, sob a desculpa da malha fina.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, que acentuou consideravelmente a crise do capital, a situação da receita total dos estados e municípios só tem sido agravada. O governo federal tem utilizado recursos diversionistas, como as Cofins, como é o caso da Medida Provisória nº 232, que aumentou de 32% para 40% a taxa das empresas prestadoras de serviços, para engordar seu caixa, enquanto os estados e municípios sofrem uma profunda *crise fiscal*. Além disso, utilizando a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), o Estado brasileiro a tem sistematicamente infringido, enquanto coloca a coleira, com guizo, nas unidades federativas e municípios. Não por acaso temos assistido os movimentos dos governadores e prefeitos que visam a romper essa situação a eles imposta goela abaixo. Na realidade, há uma crise fiscal fantástica na economia nacional e a sociedade brasileira, ou melhor, os trabalhadores e os desempregados, são os que estão suportando a carga. Novamente, o *banquete* da elite está sendo pago com desemprego por parte ponderável da população brasileira e com os salários arrojados dos trabalhadores que

conseguiram se manter na ativa.

Cabe ressaltar que, com a privatização dos serviços públicos, a chamada classe média tem tido que despender seus recursos com planos de saúde, segurança, educação, previdência privada, pagamento de pedágio nas estradas privatizadas, o que tem contribuído, sobremaneira, para a diminuição do poder aquisitivo desse estrato social, mostrando, na prática, que a política pública levada a efeito pelo governo optou clara e decididamente em garantir altas taxas de remuneração ao capital privado. Apesar do espetacular aumento de produtividade ocorrido no setor agrícola, que foi o grande responsável pelo superávit na balança comercial, a sociedade brasileira não foi

beneficiada com esses incrementos. Ao invés de termos uma oferta maior de produtos deste setor para o mercado interno, a fim de alimentar a população esfaimada, que é a nossa, a política pública do governo foi de financiar o *agrobusiness*, aumentando a oferta de *commodities* para o mercado externo, em detrimento do mercado interno. Quando ocorre a gripe aviária, por exemplo, os preços dos frangos caem no mercado interno, possibilitando que o pobre coma,

do frango, que FHC dizia ser o símbolo do real, asa e perna...

O endividamento público necessário à dinamização do modo de produção capitalista se dá, via compras, pelo Estado capitalista, de não-mercadorias, a fim de garantir eficiência marginal fictícia do capital. O processo de trabalho se modificou. A acumulação capitalista, que era capitaneada pelo departamento III, entrou em crise. Durante a vigência do processo de produção fordista, a dívida pública cresceu fantasticamente, mostrando sua imprescindibilidade para o mundo do capital. O problema é que a dinâmica voltada para o luxo, para o improdutivo, para a destruição, para a guerra, deparou-se com a imensa dívida que, de alavanca potencializadora do processo de acumulação, transformou-se em seu contrário, ou seja, passou a representar uma nova

Apesar de possuímos uma das mais altas taxas de impostos no mundo, próxima de 40%, o retorno desse pagamento à população é simplesmente pífio.

forma de crise, a da dívida pública. No caso brasileiro, esta já ultrapassou R\$ 1 trilhão.

A Constituição, em seu artigo 166, §3º, inciso II, dispõe que as emendas ao projeto de lei do orçamento anual ou aos projetos que o modificam somente podem ser aprovados caso sejam compatíveis com o plano plurianual e com a lei de diretrizes orçamentárias e/ou indiquem os recursos necessários, admitidos apenas os provenientes de anulação de despesa, excluídas as que incidam sobre dotações para pessoal e seus encargos e/ou **serviço da dívida**.

Dessa forma, os pagamentos para o serviço da dívida ficam, e estão, devidamente *constitucionalizados*. É a única Constituição que possui tal dispositivo, o que demonstra a dependência da economia brasileira aos ditames do capital internacional e nacional.

Essa situação anômala significa na prática - que é onde a falsidade ou veracidade dos fenômenos transparece -, que as proposições de deputados e senadores quanto às suas volições, querências, se encontram definitivamente obstaculizadas pelo dispositivo acima. Dito de outra forma, quando o candidato a deputado ou senador diz que sua prioridade é a educação, a saúde, a segurança, o transporte etc., isso se constitui numa inverdade porque a verdade é aquela que o mundo do capital objetiva, concretiza, na sua *práxis* excludente. A prioridade que o capital objetiva é o pagamento das dívidas interna e externa. Tem razão Poulantzas ao afirmar que:

A lei é parte integrante da ordem repressiva e da organização da violência exercida por todo Estado. O Estado edita a regra, pronuncia a lei, e por aí instaura um primeiro campo de inunções, de interditos, de censura, assim criando o terreno para a aplicação e o objeto da violência. E mais, a lei organiza as leis de funcionamento da repressão física, designa e gradua as modalidades, enquadra os dispositivos que a exercem. A lei é, nesse sentido, *o código da violência pública organizada*. (POULANTZAS, 2000, p. 74-75, grifos do autor).

O Quadro IV apresenta a proposta orçamentária da União para 2006 e deixa clara a realidade precária da sócioeconomia brasileira. As despesas com juros e encargos da dívida devem atingir o montante de R\$ 179,52 bilhões e a amortização da dívida está prevista atingir estratosféricos R\$ 927,08 bilhões. O desdouro do governo para as questões que efetivamente interessam à sociedade é gritante e, *pour cause*, lamentável sob qualquer aspecto. Na realidade vemos que:

A prevalência do atual ciclo de financeirização da riqueza tem no Estado o principal elemento de sua sustentação no Brasil. Ao contrário do que afirmam os divulgadores do conservadorismo, que recorrentemente apontam o avanço do gasto público por decorrência da elevação das despesas operacionais (obras, pessoal e gasto social), nota-se que o

Quadro IV

Proposta orçamentária 2006 - R\$ bilhões					
Grupo Nat. Despesa	Primárias		Financeiras	PPI	Total
	Obrigatórias	Discricionárias			
1 Pessoal e Encargos Sociais	101,43	-	7,21		108,65
2 Juros e Encargos da Dívida		-	179,52		179,52
3 Outras Despesas Correntes	315,02	33,54	0,37	0,23	349,16
4 Investimentos	0,22	11,16	0	2,94	14,32
5 Inversões Financeiras	0,1	1,4	28,24	0,13	29,87
6 Amortizações da Dívida	-	-	927,08		927,08
7 Reserva de Contingência	0,01	5,47	20,89		26,47
Total	416,8	51,6	1.163,3	3,30	1.635,0

Fonte: PLOA 2006

aumento da despesa pública como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) provém fundamentalmente das despesas financeiras (juros e encargos da dívida pública).

Não fosse o país detentor de uma enorme dívida social estimada em 7,2 trilhões (ver livro 'Agenda não liberal da inclusão social', editora Cortez, 2005), poderia até não causar tanto espanto o fato de as finanças sociais atenderem o pagamento de juros e encargos financeiros. Diante de uma dívida social para com o seu povo - superior em quase 10 vezes o tamanho atual do endividamento financeiro do Estado, que serve a não mais de 20 mil clãs de famílias muito ricas no Brasil -, parece não haver alternativa que não passe pela inversão das prioridades governamentais. (POCHMANN, 2005).

O Gráfico I (dívida consolidada para o setor público federal, estadual e municipal), mostra que o montante de recursos destinados ao pagamento da dívida pública, como percentual do PIB, tem crescido nestes últimos anos.

O superávit primário é um mecanismo utilizado pelo governo para pagar os juros da dívida que, no caso brasileiro, se constitui em um acentuado montante de recursos (Gráfico II). A alegação do governo quanto à necessidade de ter um superávit primário elevado, é tornar o país "confiável" aos credores internacionais. Não resta dúvida de que o governo, ao despender vultosos recursos para o pagamento da dívida, diminui, *pari passu*, os gastos sociais públicos em uma sociedade que, na América Latina, só cresceu mais que o Haiti. Dessa forma, há uma transferência de recursos da sociedade (via juros e recolhimento de impostos) para o pagamento da dívida, ou melhor, para o capital financeiro que mama nas tetas do governo. É a sobrevida que o mundo do capital em crise ainda dispõe. É importante salientar que, além da diminuição dos investimentos sociais e de infra-estrutura por parte do governo, temos o colossal aumento da carga tributária, conforme apresentado, para manter a dinâmica polarizada deste modo de produção. Para a existência do superávit temos três possibilidades:

1 - **Cortar gastos sociais.** Estes podem ser da categoria "despesas correntes" - salários - com incremento de apenas 0,1%, bem abaixo da inflação, como tem sido a prática do atual governo -, compras governamentais de bens e serviços, transferências voluntárias e despesas de capital, como o são os gastos discricionários de investimento (infra-estrutura - energia elétrica, transporte ferroviário, rodovias, portos). A consequência destes cortes é simplesmente nefasta para a sociedade, pois implica sucateamento da saúde, dos hospitais, da educação, das estradas, diminuição de postos de trabalho, menos segurança etc. Inegavelmente, esta possibilidade está sendo imposta pelo governo à sociedade.

2 - **Aumentar a carga tributária.** Esta forma já vem ocorrendo e os trabalhadores brasileiros têm suportado, na cacunda, uma carga tributária muito alta.

Gráfico I

Dívida Líquida do Setor Público

(em % do PIB)



Fonte: Banco Central do Brasil, janeiro de 2005

Gráfico II

Superávit Primário do Setor Público Consolidado

(em % do PIB)



Fonte: Banco Central do Brasil, janeiro de 2005

3 - **Aumentar a oferta de mercadorias.** A terceira possibilidade de obtenção do superávit primário é o aumento da oferta de mercadorias por meio de investimentos estatais, o que ocasionaria elevação nos gastos do governo em um primeiro momento. Depois traria, quando maturados os investimentos, uma certa independência da economia brasileira *vis-à-vis* organismos multilaterais e, mesmo, frente às economias hegemônicas. Com o aumento da massa de mercadorias produzidas pela indústria capitalista, o governo teria aumentada sua receita advinda dos impostos, cobrados sobre a maior quantidade de mercadorias. Esta solução vai de encontro aos interesses do FMI e Banco Mundial, já que implica uma diminuição do superávit, pelo menos no curto prazo. Esta forma não é nem ao menos ventilada pelo governo porque implicaria uma diminuição substantiva dos pagamentos efetuados pelo Brasil à Banca internacional.

Finalmente, é importante acentuarmos que é verdadeiramente impossível adentrarmos em um *ciclo virtuoso de desenvolvimento*, como assegura o governo, já que este se encontra sobrestado pelas próprias políticas por ele implementadas:

aumento dos gastos referentes ao serviço da dívida;
disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal, limitando o gasto de pessoal;
concentração da elevação da carga tributária sobre as contribuições sociais não repassadas aos demais níveis de governo e, além da desvinculação de receitas orçamentárias por meio da DRU, que permite desviar recursos da área social para o esforço de contenção dos gastos públicos e geração de superávit primário. (POCHMANN, 2003, p. 7).

A Lei de Responsabilidade Fiscal, quanto aos gastos sociais, dispõe que as despesas com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da federação, não poderá exceder os percentuais de 50% e 60% (para a União e Estados e Municípios, respectivamente) da receita corrente líquida.

A lei foi feita para dar garantias ao credor financeiro, para cortar quaisquer outros gastos e canalizar os recursos para o pagamento da dívida financeira. [...] A lei não veio para punir os corruptos, não veio prevenir ou remediar a malversação dos dinheiros públicos. Veio sacramentar a atual política do governo brasileiro, de subserviência aos credores financeiros. (MIRANDA, 2001. p. 35).

Está claro, pela lei, que há uma séria restrição a gastos com pessoal. Assim, os salários dos trabalhadores, no mundo globalizado, ficam restritos a percentuais previamente determinados das receitas correntes líquidas. Do ponto de vista do capital, as restrições, limitações do pagamento das dívidas interna e externa inexistem, apesar de sua grandiosidade, o que demonstra, com clareza meridiana, que a LRF é uma lei que serve para colocar o garrote vil na cabeça do trabalhador, limitando, sobremaneira, o aumento no seu salário de fome. Para os alegres e risonhos capitalistas, o limite para o pagamento de amortização das dívidas é o *zênite*, enquanto o salário, que representa o pagamento da força de trabalho, resta em *nadir*.

O aprofundamento, a agudização da crise do capital, das não-mercadorias que outrora se constituíram em uma saída temporária para a crise de 29, aponta novos limites para a produção capitalista. O governo despótico, autocrático destinará recursos para a engorda do capital financeiro, na senilidade da economia keynesiana. Nesse sentido,

[...] a inquietude humana chamada trabalho só poderá se organizar e objetivar sob a direção de uma nova bússola: a preservação da vida humana e da natureza, do lazer saudável, da produção artística, literária, erótica. A rosa amorosa e civilizada existe e está plantada no futuro. Seu aroma, sua cor, sua textura aguardam a sociedade que será digna de colhê-la. Não importa o nome da rosa - socialismo, comunismo, cooperativismo -, o que importa é a rosa. (CAMPOS, s. d.).

NOTAS

¹ Conforme concepção gramsciana, sociedade civil concebida como o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias: sistema escolar, Igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação de massa etc. (COUTINHO, 2003, p. 127).

² É importante sublinhar o fato de que “[...] se se considera o poder como efeito de estruturas no campo da luta de classes, se poderá ver que a capacidade de uma classe de realizar seus interesses, que depende da luta de uma outra classe, depende assim das estruturas de uma formação social enquanto limites das práticas de classe. Uma diminuição desta capacidade de uma classe não se traduz automaticamente em um aumento da capacidade de uma outra classe, dependendo das estruturas do poder a eventual redistribuição: uma perda, digamos, do poder da classe burguesa não significa que este poder se adicione desse fato ao poder da classe operária. É isso que se encontra implicado na frase de Marx na *Guerra civil em França* que reporta o fenômeno do bonapartismo ao fato de que ‘ele era a única forma de governo possível num momento em que a burguesia havia perdido, e a classe operária não tinha ainda adquirido, a capacidade de dirigir a nação’”. (POULANTZAS, 1975, p. 123, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- ARGITIS, T. No Canadá maconha já rende mais que trigo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1 out. 2005. Disponível em: <<http://www.folha.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2005.
- BENAYON, A. *Um time em debate pela opinião pública...*: ou o Brasil ou o Banco Central. Disponível em: <<http://www.portalpopular.org/debates>>. Acesso em: 10 dez. 2003.
- CAMPOS, L. *Mecanismos de sustentação do crescimento. I O terciário*. Brasília, UnB, Textos para discussão, 1973.
- _____. *Inflação: um problema metodológico*: além do estruturalismo enganado. Brasília, DF, p. 8, 1999.
- _____. *A crise da ideologia keynesiana*. (s. d.).
- _____. *Xuxu, targeting e o neofetichismo*. Mimeografado, s/d.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GEORGE, S. *Relatório Lugano*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- HILFERDING, R. *Le capital financier*. Paris: Ed. Minuit, 1970.
- HOBBSBAWN, E. Avant-propos. In: ENGELS, F. *La situation de la classe laborieuse en Angleterre*. Paris: Ed. Sociales, 1973.
- KEYNES, J. M. A Europa depois do tratado. In: SZMRECSÁNYI, T. (Org.). *Keynes*. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. Las consecuencias sociales de las variaciones en el valor del dinero. *Breve tratado sobre la reforma monetaria*. México, FCE, p. 25-26, 1992.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- LIPIETZ, A. *Choisir l'audace: une alternative pour le XXI^e siècle*. Paris: La Découverte, p. 44-45, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MEDEIROS, M. O estudo dos ricos no Brasil. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2005.
- MIRANDA, S. *Verdades e mentiras da lei de responsabilidade fiscal*. Brasília, DF, 2001.
- O'CONNOR, J. *USA: a crise do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- POCHMANN, M. *Desigualdade de renda e gastos sociais no Brasil: algumas evidências para o debate*. São Paulo: PMSP, p. 7, 2003.
- _____. O rabo do elefante nas finanças sociais. *Agência Carta Brasil*, 5 abr. 2005.
- POULANTZAS, N. *Pouvoir politique et classes sociales*. Paris, FM, Petite Collection Maspero, v. I, p. 123, 1975.
- _____. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- STIGLITZ, J. Estranhas razões do FMI. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 19 maio 2002, Caderno Pensar. 

A crise de acumulação de capital e o papel social da universidade brasileira

Marina Barbosa Pinto

Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Este artigo pretende analisar o papel social da universidade brasileira a partir da concepção de que a educação é um direito social conquistado pelas lutas históricas dos trabalhadores. O processo de reformulação da educação superior e de desconstrução desse direito social vem se dando por meio da sua transmutação em “serviço público não-estatal”. Por essa via, são diluídas as fronteiras entre público e privado e, conseqüentemente, amplia-se o empresariamento da educação superior.

Nossas análises partem da hipótese de que essa reformulação está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital. No Brasil, esse processo tem seu início na ditadura empresarial-militar, em especial no governo Geisel, mas assume novas feições a partir do governo de Fernando Collor de Mello, e, principalmente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula da Silva. Este, contrariando muitas expectativas, empreende um vasto programa de subsídios ao setor privado de natureza empresarial, radicalizando um processo que parecia ter seu ponto culminante em Cardoso. As análises dos principais documentos elaborados pelo Banco Mundial, a partir

da segunda metade da década de 1990, demonstram que o reordenamento do Estado e a redução das políticas sociais e dos direitos do mundo do trabalho constituem os eixos norteadores das políticas dos organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo. A efetivação de tal processo objetiva difundir e consolidar um novo projeto de sociabilidade burguesa pela utilização da noção “público não-estatal” (ou “bem público”) como fundamento político para: (a) diluir as fronteiras entre público e privado; (b) legitimar o perverso processo de privatização em larga escala dos serviços públicos e, assim, (c) viabilizar a constituição de um lucrativo campo de exploração para o capital em crise: a educação superior (LIMA, 2005).

Essas análises nos permitem afirmar que o governo Lula da Silva, ao utilizar como pressupostos de sua ação para o mundo do trabalho, as políticas do Banco Mundial para a periferia do capitalismo, efetiva a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social. O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala e da imposição de uma lógica empresarial de que são exemplos a certificação, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos (considerando um dado o dualismo escolar) e o aligeiramento da formação profissional (ao ad-

mitir o “adestramento” profissional desvinculado da formação científico-tecnológica). Essa desconstrução, entretanto, é apresentada como “democratização do acesso à educação” para os segmentos mais pauperizados da população brasileira (ProUni, Fies, educação a distância, política de cotas, projeto escola na fábrica, “universidades” tecnológicas, cursos seqüenciais, cursos de formação profissional) e busca, assim, legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que reveste essas ações de um ilusório verniz democrático-popular.

Considerando as proposições orientadoras deste estudo, o exame das políticas neoliberais em curso no país tem como premissa fundamental a definição de que o papel social das universidades está diretamente vinculado à formação econômica, social e política em que tais instituições estão inseridas e deve ser discutido a partir da definição de que a educação é um direito social.

Como a conjuntura atual não é de ruptura com a ordem vigente – o sistema capitalista dependente – a discussão sobre a universidade não pode abstrair as condições concretas desse sistema; por isso, as presentes contribuições pretendem colocar em relevo as contradições desse sistema, conferindo importância central às lutas da classe trabalhadora que, afinal, forjou o que existe de público na sociedade brasileira. Ao enfatizar o papel historicamente protagônico dos trabalhadores, o estudo situa as contra-reformas em um terreno de enfrentamentos e ásperos conflitos. Seria um grave erro desconsiderar que o governo Lula da Silva foi e é capaz de interferir nessas lutas, por meio de um processo que Gramsci denominou como transformismo¹.

Educação: um direito social ou um serviço público não-estatal?

Ao longo da história da classe trabalhadora em nosso país, travamos uma dura luta contra o capital e tivemos como marco central dessa disputa a construção de alguns delineamentos para lograr um projeto alternativo para a sociedade. Nessa luta, alcançamos uma série de conquistas que nos permitiu impor certo limite à voracidade lucrati-

va do capital. Com todas as restrições, críticas e limites, a Constituição de 1988 pelo protagonismo dos movimentos sindical, estudantil e popular, previu, assumiu, reconheceu e oficializou a noção do direito social como algo que é de responsabilidade do Estado executar a partir de um fundo público. Essa noção de direito carrega em si as contradições da não-ruptura com a ordem do capital. Entretanto, a Carta contém dispositivos que permitiram uma limitada (mas não irrelevante) redistribuição da riqueza socialmente produzida. É certo que essa redistribuição se deu nos marcos de uma correlação de forças entre as classes sociais que não permitiu alterar o padrão de acumulação. Mas a força e a expressão de ação que o movimento dos trabalhadores, estudantes e o popular conseguem acumular em diferentes períodos de suas trajetórias tampouco foi negligenciável, situação que pode ser exemplificada, nos dispositivos sobre a seguridade social, a conceitualização de empresa nacional, autonomia universitária etc². Na consolidação dos direitos sociais no Brasil, observa-se uma especial particularidade de nossa formação social e das lutas da classe trabalhadora: sua conformação passa pela mediação do Estado, que dá a materialidade aos direitos a partir das políticas sociais.

É a materialidade desses direitos que se quer alterar com a reforma universitária proposta pelo governo Lula da Silva, especialmente por intermédio de seu ‘componente inovador’ sintetizado na concepção da educação como um “bem público”. Mas, o que quer dizer “bem público”? Nós, os trabalhadores, usamos essa expressão para denominar uma série de ações que executamos dentro da prestação do serviço público na ótica do direito social, universalmente acessível ao conjunto da população brasileira³.

Certamente, essa não é a definição de “bem público” hoje assumida pelo governo Lula da Silva para várias outras políticas e direitos sociais e pelo Ministério da Educação para a área de educação. Para o MEC, esta noção confunde-se com a de um serviço que é definido a partir de uma série de regras, de orientações e diretrizes que caracterizam o que é uma atividade de educação;

nela há uma transmissão de conhecimento por um tipo de serviço prestado a um segmento da população. Nessa lógica, o “bem público” é definido pelo fato de esse serviço ser executado para um segmento da população, e isto o torna público. Não entra nesse cenário o debate sobre como ele é executado, para quem ele é executado e com que financiamento ele é executado. Aqui, ao substituir-se a universalização dos direitos e políticas sociais pela focalização e fragmentação das políticas sociais, se dilui a noção de direito como perspectiva de retornar aos trabalhadores parte da riqueza social por eles produzida, o que só pode ser publicamente garantido. O

governo Lula da Silva, ao afirmar e privilegiar o ‘público não-estatal’, dilui a fronteira entre o público e o privado e, especialmente, implementa a quebra dos direitos sociais do mundo do trabalho construídos pela clara definição entre o público e o privado e a oposição de interesses entre capital e trabalho.

Nesse sentido, se põe a perspectiva do empresariamento da educação: isto é possível ao transformá-la em um serviço e em um “bem público”, que pode ser executado por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer segmento da sociedade. Ao Estado, redefinido o seu papel, cabe supervisionar tal processo. Nestes termos a educação deixa de ser uma política pública e, por consequência, a universidade passa a ter um outro papel que longe está de ser o que, desde sua origem, tem demarcado sua consolidação – o espaço da produção do conhecimento, do debate de idéias, da formação de profissionais críticos com fundamento teórico e competência técnica para ler a realidade brasileira e, inseridos nela, serem capazes de transformá-la.

Do ponto de vista do direito social, as perguntas fundamentais sobre o papel da universidade brasileira devem ser: Para quê? Por quê? Para

O governo Lula da Silva, ao afirmar e privilegiar o ‘público não-estatal’, dilui a fronteira entre o público e o privado e, especialmente, implementa a quebra dos direitos sociais do mundo do trabalho construídos pela clara definição entre o público e o privado e a oposição de interesses entre capital e trabalho.

quem? Como? Com que verba? Pensar a universidade hoje é pensar o seu caráter público e, nesta medida, é decisivo o seu financiamento que, no quadro de um sistema capitalista, dá a formatação clara e evidente do direito. O governo Lula da Silva, em seu projeto de contra-reforma da universidade brasileira, assume a perspectiva de desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação pública.

A defesa da educação pública não se confunde com a defesa da estatização dos direitos sociais. Nosso entendimento é o de que a luta da classe trabalhadora imprimiu uma dinâmica de exigência da alocação de dinheiro público para

a prestação de serviço público compreendido como um direito social (regulamentado em lei). Cabe ao Estado financiar e assegurar as condições materiais gerais porque o Estado retém parte considerável da mais-valia extraída do trabalho. Assim, quando a classe trabalhadora exige do Estado direitos sociais e autonomia dos serviços públicos frente ao governo e ao capital está determinando que esses recursos lhe pertencem (pois no capitalismo necessariamente o Estado é hegemônico pelos interesses das classes dominantes). Significa dizer que, ao se retirar o Estado do dever de assegurar materialmente essas políticas (ou reduzir sua capacidade de oferecer à população esse direito) e ao priorizar como seu papel fundamental o de financiar e regular o ‘serviço’ educação, viabiliza-se a educação como uma mercadoria oferecida pelo “mercado”, isto é, pelo setor privado. Realizada a metamorfose da educação em ‘bem público’, será o mercado que, de fato, definirá a sua distribuição com base na injusta lei da oferta e da procura, e assim as pessoas poderão ter ou não acesso à educação diante dessa imperiosa lei do “mercado”.

O principal argumento utilizado pelo Ministério da Educação, na difusão de seu projeto de

contra-reforma do ensino superior, é o da consonância com as exigências da modernidade, com o desenvolvimento do país e com a inclusão social. Entretanto, nos parece pouco sustentável o debate estruturado no binômio inclusão-exclusão porque ele se reduz à aparência de um fenômeno que é a desigualdade social, que continua inalterado.

Outra questão presente nos argumentos dos defensores da contra-reforma do ensino superior do governo Lula da Silva é o desenvolvimento social. Tomar o desenvolvimento como o ordenador das ações governamentais não é exatamente uma novidade na história política do Brasil. Mas, para além da retórica midiática e da propaganda, o que significa desenvolver o país e colocar a universidade a serviço desse desenvolvimento? Significa, por exemplo, debater num curso de agronomia se nós vamos priorizar a produção de melhores grãos para exportação, alimentando o círculo vicioso do agronegócio que empobrece os trabalhadores do campo, expulsa camponeses, aumenta a dependência do país *vis-à-vis* ao mercado externo e provoca graves danos ambientais ou se produziremos conhecimento para a construção de uma agricultura cientificamente organizada e voltada para o sustento de milhões de famílias famintas em nosso país. Em um curso de arquitetura, a universidade deve voltar-se para a exclusiva formação de arquitetos que respondam às perspectivas dos grandes empreendimentos de construção internacional ou para a busca de soluções do grave problema brasileiro de habitação?

No escopo da contra-reforma em curso, o papel da universidade passa a ser revisto com base em princípios e diretrizes que, em sua aparência mais imediata, compõem o elenco de lutas históricas dos trabalhadores brasileiros, mas que, na sua essência, são reescritos em um contexto de profunda reformulação do papel do Estado. Reformulação que expressa simultaneamente as diretrizes políticas elaboradas pelos organismos internacionais do grande capital e as perspectivas das frações locais da burguesia dominante que operam o padrão de acumulação vigente por meio do governo de Lula da Silva.

Organismos internacionais: crise de acumulação do capital e contra-reforma do Estado da educação

Esses organismos, sujeitos políticos coletivos do capital, elaboraram, divulgaram e monitoraram, ao longo da década de 1990, o projeto de reformulação do Estado nos países periféricos. Tal reformulação é viabilizada por meio de um mecanismo identificado como “condicionalidade”⁴. Cada empréstimo financeiro está condicionado à implementação de um conjunto de reformas na política econômica e nas políticas sociais setoriais, devidamente acompanhadas pelas “assessorias técnicas” formadas, respectivamente, por representantes dos organismos internacionais e de cada país devedor.

A submissão às políticas dos organismos internacionais é uma ação e uma opção política consciente das burguesias de cada formação econômico-social dependente. Nesse processo, articulam-se a pressão exercida pelos países imperialistas por intermédio de suas agências internacionais e, simultaneamente, os interesses políticos e econômicos da burguesia ou frações de classe que compõem determinado bloco nativo de poder⁵. O papel de cada governo, portanto, é criar as bases jurídico-institucionais para viabilizar a reformulação do Estado pelo estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, operacionalizando, desta forma, a noção de ‘público não-estatal’.

O surgimento de alternativas privadas e ONGs para a provisão de serviços públicos pode ajudar a cobrir as lacunas na oferta de bens públicos e prover bens e serviços que os usuários se dispõem a pagar do próprio bolso. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 121).

A análise dos relatórios de desenvolvimento mundial, divulgados a cada ano pelo Banco Mundial, evidencia como esta instituição financeira elabora um conjunto de pressupostos para fundamentar o discurso sobre a necessidade urgente de reformulação do papel do Estado. Diante do quadro de estagnação econômica e de am-

pliação das desigualdades econômicas e sociais que caracteriza os anos de neoliberalismo, intelectuais orgânicos da burguesia percebem a necessidade de difusão de um conjunto de noções que reivindiquem a construção de um “Estado mais próximo do povo”, um “Estado em um mundo em transformação”, temática específica do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial elaborado pelo Banco em 1997⁶.

O argumento central desse documento refere-se a uma suposta crise fiscal dos estados nacionais na periferia do capitalismo, que demonstraria a incapacidade de o Estado poder arcar sozinho com o financiamento e a execução de todos os serviços públicos. A solução para essa dificuldade consiste em definir alguns serviços exclusivos do Estado e outros que deverão ser assumidos pelo conjunto de indivíduos, grupos sociais, ONGs e empresários, em outras palavras, lucrativamente no “mercado”⁷.

Entretanto, diferentemente da concepção presente nos documentos datados do início da década de 1990, fica explícito que o Banco Mundial elabora, a partir da segunda metade da mesma década, um conjunto de reflexões críticas em relação ao fenômeno que identifica como um “distanciamento entre o Estado e o povo”, gerado pela lógica do Estado mínimo para o trabalho e do mercado como gestor da vida social.

Essas críticas levaram pesquisadores à consideração de que o Banco Mundial estaria revisando suas posições históricas em defesa de uma economia de mercado, da liberalização econômica e da redução do papel do Estado, rompendo com os paradigmas do Consenso de Washington⁸.

Uma análise cuidadosa desses documentos, contudo, demonstra que essas críticas eram direcionadas aos princípios orientadores do que Ricardo Antunes identifica como “neoliberalismo clássico”, ou seja, essas críticas configuram “traços de descontinuidades” em relação à “fase clássica do neoliberalismo” (ANTUNES, 2004, p. 107). No entanto, esses traços não caracterizam rupturas com o projeto societário burguês. O que podemos identificar como “novidade” no discurso elaborado e difundido pelos organismos

internacionais, a partir da segunda metade da década de 1990, é a capacidade de o mesmo projeto de sociabilidade burguesa apresentar-se como um capitalismo reformado ou humanizado ou mesmo como um projeto democrático-popular. Essa construção política será difundida pelos intelectuais orgânicos da burguesia como uma “terceira via”, uma suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo.

Lima (2004), ao estudar a obra de Anthony Giddens, afirma que o social-liberalismo, ou

[...] terceira via direciona críticas ao neoliberalismo argumentando que a lógica neoliberal: a) defende o sistema de mercado como a instância da eficiência econômica e da liberdade individual; b) enfatiza o individualismo econômico como a chave para a democracia e, c) aborda as transformações atuais geradas pela globalização de maneira muito limitada às necessidades de desregulamentação dos mercados e maximização dos lucros, sem perceber a importância do capital social, ou seja, da ação social voluntária dos indivíduos e grupos e da solidariedade e responsabilidade social dos empresários. (LIMA, 2004, p. 14).

Portanto, o social-liberalismo, ou o projeto neoliberal “envernizado” da “terceira via”, apresenta a necessidade de a) modernização do centro, realizando críticas ao neoliberalismo e ao socialismo; b) rejeição da política de classes por meio do discurso sobre a necessidade de um “pacto social” ou “concertação nacional” para a construção de um “novo contrato social” e c) um Estado regulador que estimule as ações voluntárias de indivíduos e grupos sociais; os movimentos sociais e ONGs com demandas específicas; a responsabilidade empresarial; os sindicatos colaboracionistas e as parcerias público-privadas. Segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997:

Isso significa inserir a voz do povo na formulação de políticas: abrir campo para que indivíduos, organizações do setor privado e

outros grupos da sociedade civil expressem suas opiniões [...] Incentivar uma participação mais ampla na preparação e provisão desses bens e serviços por meio de parcerias entre o governo, as empresas e as organizações cívicas também pode melhorar a sua oferta. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 116).

É neste quadro político que a noção de “público não-estatal” aparece como uma importante estratégia para legitimar as políticas governamentais sob a aparência de “radicalização da democracia”¹⁰.

Na Ásia oriental, ao institucionalizarem conselhos deliberativos público-privados formados de representantes de sindicatos, da indústria e do governo, os estadistas lograram formar um consenso geral sobre questões de política econômica e o necessário compromisso de intervir rápida e flexivelmente. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 123).

Além de propor a instituição de conselhos público-privados, o Banco defende uma *ampla cobertura jornalística* e a realização de *audiências públicas com ministros e altas autoridades*.

O reordenamento do papel do Estado, portanto, realiza-se pela diluição das fronteiras entre público e privado, eixo norteador da política dos organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo, consolidando um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior¹¹.

A crise da educação superior, segundo o diagnóstico do Banco Mundial, está relacionada à crise do setor privado diante do aumento da inadimplência no pagamento das mensalidades; à ausência de um marco regulatório do setor que normatize tanto o financiamento público para as instituições privadas quanto o financiamento privado para as instituições públicas, caracterizando a concepção de autonomia financeira e de gestão do Banco e à adequação da formação profissional às reestruturações no mundo do capital.

A crise do ensino superior, sobretudo no setor privado, está incentivando uma mudança na magnitude, nos objetivos e nas formas de intervenção governamental neste subsetor, para garantir uso mais eficiente dos recursos públicos. Em vez do controle direto, a função do governo passa a ser a de criar, mediante políticas, um ambiente favorável às instituições públicas e privadas de ensino superior. Promovendo um efeito multiplicador dos recursos públicos, os governos vêm incentivando as instituições a que satisfaçam as necessidades nacionais de ensino e investigação. Está se demonstrando que o êxito da execução de reformas da educação superior depende: 1) do estabelecimento de um parâmetro coerente de políticas; 2) de uma ênfase maior nos incentivos e mecanismo orientados ao mercado, para aplicar as políticas; e 3) de uma maior autonomia administrativa das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 10, tradução nossa).

Nesse quadro, o Estado assume um papel regulador e elabora um conjunto de medidas jurídico-institucionais para estimular a diversificação das instituições de ensino superior e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior¹².

Uma conclusão importante da análise dos casos exitosos é que o fomento governamental ao ensino privado superior exige um marco de políticas e regulamentos que evite os ‘desincentivos’, como os controles de preço das matrículas, e que inclua mecanismos de autorização/reconhecimento, fiscalização e avaliação das instituições privadas. Alguns países também deram incentivos financeiros para estimular o estabelecimento de instituições privadas, uma vez que isto constitui um modo de ampliar as matrículas a um custo menor para os cofres públicos. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 7, tradução nossa).

Assim, a privatização é uma política de governo e, mais do que isso, uma política que reformula a ação do Estado via privatização ‘por dentro’ das instituições públicas de ensino, por meio da regulamentação das fundações de direito privado; das cobranças de taxas e mensalidades; do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, simultaneamente, do estímulo, inclusive das “generosas” isenções fiscais, para os empresários do ensino superior.

Essa lógica privatista será aprofundada no *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*.

Um número cada vez maior de governos da região vê a participação do setor privado como uma solução potencial para muitos problemas da educação. A participação do setor privado não somente traz um aumento do número de vagas escolares, como também eleva a qualidade, ao incentivar a competição por fundos públicos entre os provedores públicos e privados. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 47).

Essa lógica é articulada ao discurso sobre a importância da educação para a coesão social e para a redução da pobreza. A reforma da educação superior, por meio da ampliação do setor privado, aparece como estratégia de democratização do acesso.

Diversificar e reformar a educação superior, para elevar a qualidade e a eficiência, ampliar o acesso para as camadas sociais de renda mais baixa, e fortalecer o papel integral do setor privado no financiamento e na prestação do serviço de educação. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 12).

A operacionalização dessa democratização do acesso, nos moldes do Banco Mundial, se dá por meio de bolsas financiadas com verba pública para vagas em instituições privadas e de empréstimo para os estudantes carentes, de que são exemplos, no Brasil, o ProUni e o Fies.

Sguissardi (2000), em *O Banco Mundial e a edu-*

cação superior: revisando teses e posições?, analisa os principais aspectos do documento *Educação superior nos países em desenvolvimento - riscos e promessas*, divulgado em 2000 e elaborado por um Grupo de Trabalho formado por representantes do Banco Mundial e da Unesco. Nesse artigo, o autor questiona até que ponto as mudanças no discurso do Banco não significam mera forma de adaptação aos novos tempos e identifica como tese central do Banco a diluição das fronteiras entre público e privado:

Para o Banco, a multiplicação das IES privadas, a introdução do ensino pago nas IES públicas e a ampliação da diferenciação institucional são sempre bem-vindas. Somadas a novas fontes alternativas de recursos, garantiriam competitividade, vista como fator de maior qualidade, o que apenas não ocorreria se essa diversificação continuasse sendo ‘caótica e sem planejamento’. Aposta, também, na parceria de instituições públicas (com ensino pago) e privadas com e sem fins de lucro: “Todos os tipos de IES – inclusive as que operam por filantropia ou em razão do lucro – podem servir ao interesse público”. (SGUISSARDI, 2000).

Dois outros documentos do Banco Mundial são emblemáticos para se avaliar o grau de afinidade política entre as propostas dos organismos internacionais do capital e o Governo Lula: *O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados* e *Brasil: justo, competitivo, sustentável*, ambos divulgados em 2003.

O primeiro documento enfatiza como ações políticas centrais da primeira geração de reformas estruturais, realizadas ao longo da década de 1990, a reforma do Estado brasileiro e a abertura econômica. Além disso, destaca que a segunda geração de reformas do setor público deverá dedicar-se à redução dos gastos com esse setor, por intermédio de disciplina fiscal que venha a garantir o aumento da credibilidade do país diante dos investidores internacionais (BANCO MUNDIAL, 2003a).

O documento *Brasil: justo, competitivo, susten-*

tável afirma que a efetivação das reformas estruturais, conjugadas com a implementação de políticas sociais para os mais pobres, constitui o eixo central do novo governo brasileiro. Na concepção do Banco, um Brasil mais justo é aquele que implementa medidas de transparência social, de que são exemplos as reformas da Previdência Social e do sistema de impostos (reforma tributária) e um Brasil mais sustentável é aquele que estimula o aumento dos níveis de produtividade, incentiva e amplia a ação dos setores privados. Para que se alcance um Brasil mais competitivo, devem ser implementadas reformas que garantam a confiança dos investidores internacionais nos projetos econômicos brasileiros.

O Banco Mundial e o FMI, propõem ainda o aumento do superávit primário e a independência do Banco Central e a tudo isso denominam de um movimento de ampliação do capital social, ou seja, de “concessão da participação dos mais pobres” para criação de um clima de consenso nacional em torno das reformas estruturais.

Nessa direção, um elemento político central para o Banco, relaciona-se às reformas da política educacional brasileira.

A visão que orienta essas propostas para o novo governo é a de um Brasil mais justo, sustentável e competitivo. Esses objetivos se baseiam no grande progresso e no futuro promissor do país, mas sugerem priorizar um maior impulso à educação fundamental e, em particular, ao ensino médio; ao sistema de transferências sociais, para reduzir a desigualdade e aumentar a produtividade, por meio do equilíbrio fiscal, de menos burocracia e mais comércio internacional. (BANCO MUNDIAL, 2003b).

O Banco elabora, como enfoque central para o governo Lula da Silva, a necessidade de ênfase na alocação de verbas públicas para a educação fundamental e o ensino médio. Nesse sentido, critica o financiamento público da pesquisa e da educação superior identificados como fatores que dificultam o crescimento econômico brasileiro.

O país gasta mais, em termos per capita, em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e com ensino superior do que a maioria das nações latino-americanas. Como explicar esse paradoxo? Em primeiro lugar, o setor público domina a P&D: os vínculos de pesquisa entre as universidades e o setor privado são relativamente fracos. Em segundo, o setor privado opera em ambiente frequentemente burocrático, o que prejudica as firmas menores e mais novas e a inovação tecnológica. Em terceiro, a exposição das empresas brasileiras à tecnologia e gestão de ponta por meio do comércio (e do investimento estrangeiro orientado para as exportações) é relativamente baixa. E, por último, os gastos com o ensino superior beneficiam uns poucos privilegiados. Todos esses fatores impedem o crescimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 2003b).

Na crítica ao pensamento formulado nas agências multilaterais, assumidas e implementadas pelo governo de Lula da Silva, percebemos que esse projeto de educação, em âmbito internacional, orienta-se, conforme afirmação de Mészáros, para o mercado, para aquilo que se pode aprender para vencer.

[...] essa orientação da educação é um canal para os propósitos expansionistas da produção de commodities. Expandir valores humanos, nesse sentido, se torna algo irrelevante, porque não gera lucro direto. O interesse hoje é criar meios de expansão do capital. O que as pessoas aprendem para sua realização pessoal, os chamados valores úteis, tem cada vez mais sido compreendido como valores comerciais ou valores de troca. (MÉSZÁROS, 2000).

Nessa afirmação de Mészáros, reside um pressuposto fundamental para a apreensão da função social da universidade e da educação pública na sociedade brasileira, nos dias atuais. Trata-se do fato de que a sociedade regida pela racionalidade

do capital carrega consigo o misterioso poder de uniformizar, sob a forma de mercadoria, todas as múltiplas expressões da vida social e individual. O capital mostra-se, assim, cada vez mais, uma força sem qualquer limite à sua sanha de reprodução. Obstáculos sociais ou naturais, veleidades culturais são rompidos ou ultrapassados à custa de um altíssimo preço humano. A burguesia, em âmbito internacional, tem procurado vencer todos os óbices à acumulação impostos pelas lutas sociais ocorridas desde fins do século XIX e ao longo do século XX, o que faz com que o capitalismo se desnude e se mostre, como salienta Fiori (2001), entregue às suas próprias leis. Entre esses obstáculos, encontra-se o chamado Estado Social. Ou seja: o modelo de Estado que possuía entre suas funções “o desenvolvimento de políticas expansivas e anticíclicas, a garantia de serviços públicos, a dotação de infraestrutura, a realização de alguma redistribuição de renda por meio da prestação de serviços sociais.” (BHERING, 2000, p. 72). Conforme temos constatado nesta conjuntura, o discurso da plena integração social difundido pela burguesia em tempos de vigência do pacto marshalliano/keynesiano, tende a desvanecer-se por completo.

Por fim, é imperioso salientar a necessidade de alterar, transformar e ampliar a educação superior no país e esta tem sido uma das mais importantes bandeiras de luta daqueles que defendem o caráter público da universidade. Por esta razão, não descartamos a necessidade de reformar a universidade brasileira, mas nunca na direção de destruir a educação pública superior realizada no país, como faz a contra-reforma do governo Lula da Silva, que está em curso. As mudanças que almejamos para o ensino superior brasileiro visam a melhorá-lo e ampliá-lo e, assim, não podem resultar em um processo que signifique re-

A sociedade regida pela racionalidade do capital carrega consigo o misterioso poder de uniformizar, sob a forma de mercadoria, todas as múltiplas expressões da vida social e individual. O capital mostra-se, assim, cada vez mais, uma força sem qualquer limite à sua sanha de reprodução.

trocesso e caracterize-se como “contra-reforma” porque suprime direitos públicos construídos pelo mundo do trabalho.

Considerações finais

A essência da contra-reforma tem dois vetores: primeiro, o que trata da noção de direito; segundo, o que trata do financiamento. Nessa conjuntura complexa, muitos dos que em tempos recentes defendiam os direitos do trabalho agora agem franca e deliberadamente contra os interesses do mundo do trabalho e defendem os do capital. Impera a confusão especialmente pela ‘habilidade’ deste governo de usurpar as bandeiras da classe trabalhadora brasileira. Tudo que defendemos, tudo em que acreditamos, tudo que construímos, nos últimos trinta anos, é apropriado pelo governo em sua

retórica demagógica e, a seguir, esvaziado de toda sua essência historicamente construída.

Nós sabemos o que queremos; queremos uma universidade pública, gratuita, autônoma e democrática, voltada à resolução dos problemas da maioria dos trabalhadores brasileiros. Pensar os problemas nacionais à luz da classe que vive-do-próprio-trabalho é pensar o desenvolvimento do país a partir de uma outra ótica, distinta da do capital. A proposta alternativa foi construída no âmbito de muitas lutas e de muito esforço de convergências, mas, sobretudo, de muito esforço de convocação ampla e unitária, o que permitiu a elaboração de documentos como o Plano Nacional de Educação - PNE (Proposta da Sociedade Brasileira) e o Caderno 2 - Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira, que resultam de um longo processo de acúmulo e de sínteses ativamente construídas.

Para os docentes do ensino superior brasileiro, o resgate da universidade pública pressupõe a ampliação do acesso à educação superior e à pro-

dução do conhecimento. Na direção contrária a este resgate, o Governo Lula destrói a universidade pública por meio de várias medidas como o Sinaes, a regulamentação das Fundações de Apoio, o ProUni e a Lei de Inovação Tecnológica, que atribui à produção do conhecimento o mesmo lugar subordinado e dependente das outras dimensões da vida social de um país periférico: considera que a produção de pesquisa será tarefa exclusiva para alguns poucos países, especialmente os do G-7, e que no Brasil a única pesquisa possível será a de adaptação de ‘pacotes’ tecnológicos à produção local. Para a relação de trabalho do professor-pesquisador, reserva-se uma inteira descaracterização de seu papel porque ele deverá tornar-se empreendedor. O fetiche de fazer do pesquisador um empresário capitalista bem-sucedido oculta a submissão formal e real ao capital que se imprimirá ao trabalho acadêmico e de pesquisa. Joga-se com a possibilidade de recursos pela facilidade de poder montar-se empresa de pesquisa, realizar-se convênio com a universidade e adotar uma promiscuidade nas relações de trabalho em que o professor direciona o melhor de sua atividade a fins privados, tudo isso financiado com dinheiro público. É fácil constatar que o brutal arrocho salarial que a categoria vive há dez anos serve de elemento impulsionador de tudo isso. Assumir esse lugar subordinado na divisão internacional do trabalho e na produção de conhecimento implica abandonar a história de pesquisa no país, as conquistas da pesquisa espacial, da biossegurança, da biotecnologia, dos estudos sobre diversas matrizes energéticas, da agricultura etc., nas quais o Brasil logrou um acúmulo fundamental. Lamentavelmente, com a contra-reforma do ensino superior, o governo Lula da Silva perpetuou essa destruição. As razões para a destruição das regulações sociais praticadas pelo Estado encontram-se nos interesses das corporações transnacionais que objetivam a “[...] li-

quidação dos direitos sociais, como o assalto ao patrimônio e ao fundo público.” (NETTO & BRANT CARVALHO, 1996, p. 24).

A afirmação da necessidade da universidade pública é a afirmação de que o direito de acesso à educação superior à totalidade de jovens e adultos que desejem estudar e da garantia das condições para que o façam, bem como a produção do conhecimento no país são direitos inalienáveis dos trabalhadores. Isto supõe negar a dimensão de agência prestadora de serviço, posto que educação não é mercadoria; é, ao contrário, um direito e, portanto, tem que ser gratuita e universal. Esses são os elementos constitutivos de um direito construído na ótica de um sistema marcado pela luta de classe. É isso o que está em discussão.

Dados divulgados pela Folha de São Paulo em 2004 parecem indicar que vivemos um grave retrocesso no estágio atual de desenvolvimento do país. Atualmente o Brasil possui 35 milhões de jovens entre 18 e 24 anos. Desses, apenas 3,5 milhões são universitários, sendo que 2,4 milhões estudam em IES privadas. Se levarmos em conta o imenso contingente de jovens que sequer terminam o ensino básico, a situação fica ainda mais grave. Ou seja, pelo fato de ser altamente “produtiva”, igualmente consumidora e, ao mesmo tempo, ser uma força-de-trabalho extremamente barata, a juventude está mais propensa a se confrontar com o atual estado das coisas. O número de jovens desempregados no mundo atingiu o recorde de 88

O fetiche de fazer do pesquisador um empresário capitalista bem-sucedido oculta a submissão formal e real ao capital que se imprimirá ao trabalho acadêmico e de pesquisa.

milhões em 2003, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). No relatório *Tendências globais de emprego para jovens*, o organismo aponta que 47,3% dos desempregados, de um total de 186 milhões, eram jovens entre 15 e 24 anos - apesar de esse grupo representar apenas 25% da população no mercado de trabalho. Desse total, 3,5 milhões estão no Brasil - que responde por 4% do desemprego juvenil global, embora os brasileiros representem apenas 2,8% da população do mundo.

A explicação central para esta grave situação está na consolidação de uma coalizão de classes em que as frações locais da burguesia mais poderosas são as mais subordinadas aos setores dominantes mundiais, por isso adotam como suas as “condicionalidades” dos organismos internacionais que operam em favor desses setores dominantes. Os últimos governos brasileiros têm procurado integrar a economia ao chamado processo de globalização, principalmente por meio da abertura comercial e financeira. Sob a inspiração da análise de Mandel, podemos afirmar que esta forma de integração tem sido adotada por “[...] razões de preferência sociopolítica, cuja natureza de classe deve ser posta a nu.” (MANDEL, 1990, p. 84) e não pela inexistência de outras possíveis estratégias.

Por sermos profissionais da educação e pesquisadores, sabemos que a atual miséria social e humana não é uma condenação perpétua aos trabalhadores deste planeta e aos de nosso país. Mas, essa é a história ou talvez, conforme já afirmado, a pré-história da humanidade, e é assim que ela se constrói. Infelizmente, durante o governo Lula da Silva, tal situação não se modificou. Foram anos nos quais a política de ataques à classe trabalhadora e a subordinação do governo ao imperialismo prevaleceram. Exemplos categóricos disso são as Parcerias Público-Privadas (PPPs), a “reforma” da Previdência encaminhada pelo governo, a “reforma” universitária em curso e os projetos de “reforma” sindical e trabalhista.

É importante ressaltar, no âmbito das contra-reformas em geral e no da contra-reforma universitária em particular, que ela ainda não está concluída: foi apresentado recentemente o anteprojeto de Lei Orgânica de Reforma da Educação Superior Brasileira, que prepara o fechamento da investida do Governo Lula e do Banco Mundial contra o ensino público superior brasileiro. Isso fica evidente em pontos como a des-

A atual miséria social e humana não é uma condenação perpétua aos trabalhadores deste planeta e aos de nosso país. Mas, essa é a história ou talvez, conforme já afirmado, a pré-história da humanidade, e é assim que ela se constrói.

truição da assistência estudantil, da transformação das atividades de extensão da universidade em “Primeiro Emprego Acadêmico”, somente para ficar nos exemplos mais gritantes.

A responsabilidade daqueles que defendem que o papel social da universidade é estar a serviço da produção e transmissão do conhecimento que possa servir à resolução dos problemas da maioria da população e para a formação de profissionais críticos que possam, ao intervir na realidade, contribuir para modificá-la. É afirmar, portanto, o caráter público da universidade, resgatando seu papel histórico.

NOTAS

- ¹ Para aprofundar este tema cf. Dias, 2004.
- ² Para aprofundar esta análise ver Netto, 1999.
- ³ Essas análises estão aprofundadas no Caderno ANDES-SN, 2004, *A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva*.
- ⁴ Análise criteriosa sobre as políticas do Banco Mundial ou o “ministério mundial da educação para os países periféricos” é realizada por Leher, 1999.
- ⁵ Sobre essa temática, ver os estudos de Florestan Fernandes, 1975a e 1975b.
- ⁶ Cabe destacar que, apesar de dedicar uma análise específica sobre a reforma do Estado no relatório de 1997, o Banco Mundial já elaborava uma série de análises sobre o papel do Estado no cenário da “globalização econômica”, noção exaustivamente apresentada pelo Banco para identificar o conjunto de alterações no projeto burguês de sociabilidade diante da crise estrutural do capital. Os relatórios de desenvolvimento mundial, a partir da metade da década de 1990, tratam de temáticas referentes a esse conjunto de alterações: a necessidade de infra-estrutura adequada para o desenvolvimento econômico (1994); a importância do livre comércio e da economia de mercado para os trabalhadores num mundo integrado (1995); as relações econômicas internacionais no cenário da economia de mercado (1996); a necessidade de reformulação do papel do Estado em um mundo em transformação (1997); o papel do conhecimento no desenvolvimento econômico e social mundial (1998-1999); incorporando os desa-

fios do século XXI (1999-2000); as estratégias para a redução da pobreza (2000-2001); construindo instituições para uma economia de mercado (2002); desenvolvimento sustentável em uma economia dinâmica (2003); prestação de serviços para os pobres (2004) e por um melhor clima de investimentos para todos (2005). Todos esses relatórios estão disponíveis na página do Banco Mundial.

7 O Banco Mundial expressa, dessa forma, a concepção liberal de Estado e de sociedade civil, na qual o Estado é o guardião do contrato social e a sociedade civil é o somatório de indivíduos, grupos sociais, ONGs, movimentos sociais, como o espaço da ajuda mútua, da cultura cívica, da responsabilidade empresarial, dos sindicatos colaboracionistas, fundamento da cidadania burguesa. Para conhecer a concepção do Banco, ver *Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil*.

8 Sguissardi (2000) analisa os principais aspectos do documento *Educação superior nos países em desenvolvimento - riscos e promessas*, divulgado em 2000 e elaborado por um Grupo de Trabalho formado por representantes do Banco Mundial e da Unesco. Nesse artigo, o autor questiona até que ponto as mudanças no discurso do Banco não significam mera forma de adaptação aos novos tempos e identifica como tese central do Banco a diluição das fronteiras entre público e privado: “Para o Banco, a multiplicação das IES privadas, a introdução do ensino pago nas IES públicas e a ampliação da diferenciação institucional são sempre bem-vindas. Somadas a novas fontes alternativas de recursos, garantiriam competitividade, vista como fator de maior qualidade, o que apenas não ocorreria se essa diversificação continuasse sendo “caótica e sem planejamento”. Aposta, também, na parceria de instituições públicas (com ensino pago) e privadas com e sem fins de lucro: “Todos os tipos de IES – inclusive as que operam por filantropia ou em razão do lucro – podem servir ao interesse público”.

9 Lima (2004) analisa com peculiaridade a questão, destacando que a expressão “capital social” é utilizada nos documentos do Banco Mundial, tendo como referência os estudos de Robert Putman sobre as ações cívicas nos Estados Unidos. Para aprofundar estas análises, ver Banco Mundial (2000).

10 A este respeito Genro (2004) e Giddens (1996).

11 Defendendo o financiamento público apenas para a educação básica (reduzida pelo Banco Mundial a ensino fundamental) e criticando a alocação de verbas públicas para a educação superior nos países da periferia do capitalismo, o documento ressalta que “[...] na verdade, pode-se afirmar que o ensino superior não deveria ter um direito maior a utilizar recursos públicos disponíveis para a educação em muitos países em desenvolvimento, em especial naqueles que ainda não conquistaram acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis básico e médio.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 3, tradução nossa).

12 A primeira prevê a diversificação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação a distância por meio das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos. Tal mecanismo argumenta o Banco Mundial, “[...] pode contribuir para o atendimento da demanda cada vez maior pela educação pós-secundária e fazer com que os sistemas de ensino se adaptem melhor ao mercado de trabalho.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 31). A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresenta-se como a segunda estratégia, a partir das seguintes diretrizes: 1) canalizar mais fundos privados para o ensino superior; 2) apoiar os estudantes qualificados que não podem continuar os estudos superiores devido a renda familiar insuficiente; e 3) melhor executar a dotação de recursos estatais entre as instituições e dentro delas (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 7, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). São Paulo: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. *Relatórios sobre o desenvolvimento mundial*. O Estado em um mundo em transformação. Washington, 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 16 ago. 2006.

_____. *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Washington, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 16 ago. 2006.

_____. *Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil*. Washington, 2000. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_publicacao/1034.html>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. *O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados*. Washington, 2003a. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1512.html>. Acesso em: 17 ago. 2006.

_____. *Brasil: justo, competitivo, sustentável: contribuições para o debate*. Washington, 2003b. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>.

br/index.php/content/view_document/1512.html>.

Acesso em: 18 ago. 2006.

BHERING, E. R. *A contra reforma do estado no Brasil*. 2000. 366p. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DIAS, E. F. Traição ou lógica?. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 32, p. 9-21, mar. 2004.

FERNANDES, F. *Imperialismo e capitalismo dependente, especialmente capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1975b.

FIORI, J. L. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GENRO, T. *A democracia radical*. Matéria sobre o livro de autoria de Tarso Genro *Esquerda em processo*. São Paulo: Vozes, 2004. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=22970>>. Acesso em: 18 ago. 2006.

GIDDENS, A. As formas radicais de democracia. In: _____. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: Edit. Unesp, 1996.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista *Outubro*, Instituto de Estudos Socialistas, n. 3, p 19-30, 1999.

LIMA, K. “Terceira via” ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 34, p. 11-21, out. 2004.

_____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique a Luis Inácio Lula da Silva*. 2005. 462p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MANDEL, E. *A crise do capital*. São Paulo, Ensaio, Unicamp, 1990.

MÉSZAROS, I. *Folha de S. Paulo*, 29 jul. 2004.

NETTO, J. P. & BRANT CARVALHO, M. C. de. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SGUISSARDI, V. *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?* Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/-23/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *A contra-reforma da educação-superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva*. Brasília, DF, ago. 2004. Disponível em <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 5 ago. 2006. 

A reforma da universidade brasileira: novos discursos, velhas propostas

Maria das Graças M. Ribeiro

Professora da Universidade Federal de Viçosa

As políticas formuladas pelas autoridades governamentais para a educação superior brasileira nos anos 1990 apontaram para a necessidade de uma gestão mais racional das universidades públicas, com ênfase na eficiência e na flexibilidade. A implementação destas políticas deu início a uma reforma universitária promovida simultaneamente à chamada “Reforma do Estado”. Coincidindo com uma grave crise econômica, ela, geralmente, tem sido explicada como resultado de exigências das agências financeiras internacionais que regulam o sistema de crédito no mercado mundial.

O presente trabalho buscou as raízes históricas das diretrizes que nortearam a nova reforma universitária, mostrando que, já nos anos 1960, eficiência e flexibilidade formavam um binômio que constituía o eixo de um projeto para a educação superior, formulado pelos segmentos mais conservadores da sociedade brasileira. A despeito da ascensão destes segmentos ao poder com o golpe militar de 1964, o modelo de universidade adotado pelo regime autoritário não teve como sua principal referência aquele projeto, o qual se-

ria resgatado a partir de meados dos anos 1980. A partir de então, sua defesa foi se revestindo de atualidade e de uma sofisticação acadêmica que acabaram lhe conferindo legitimidade.

Para a realização desta pesquisa, foram examinados estudos e relatórios produzidos para o Ministério da Educação, nos dois períodos mencionados, assim como planos e programas deste Ministério, além da legislação voltada para a educação superior.

O autoritarismo, as dissensões internas e a reforma universitária de 1968

A despeito da existência de escolas superiores, desde os tempos coloniais, foi somente nos anos 1920 que apareceram no Brasil as primeiras universidades. O primeiro marco na história do que seria a moderna universidade brasileira, no entanto, aconteceu somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). O primeiro grande surto de expansão do sistema de educação superior veio com o pós-guerra, sendo este redimensionado para absorver uma crescente demanda. Paralelamente à expansão, houve um proces-

so de modernização, que, aos poucos, foi incorporando, ao modelo de base napoleônica, traços do padrão norte-americano. Tal modernização era definida na perspectiva da capacidade de uma produção tecnológica voltada tanto para a segurança nacional como para o desenvolvimento econômico e social.

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961, constituiu o paradigma da moderna universidade brasileira, no pós-guerra. Esta buscava desempenhar “o papel de agência de assessoramento governamental”, para a busca do desenvolvimento autônomo do país. (RIBEIRO, 1991, p. 133).

Com o golpe militar em 1964, a fúria da repressão se abateu sobre a UnB. Seu câmpus foi invadido, houve o expurgo de dezenas de estudantes e docentes e várias unidades da instituição foram extintas. De todo modo, o regime autoritário acabou por incorporar muitas das idéias contidas no seu projeto original à reforma universitária por ele promovida.

A primeira medida do governo militar no plano da educação superior foi a edição de uma lei que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE). No mesmo ano, 1964, o Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, descartava a hipótese de uma reforma universitária, afirmando não haver o que reformar, uma vez que a universidade brasileira não havia ainda se constituído. No entanto, não demoraram as iniciativas na direção de uma reforma. Em 1966, foi assinado o decreto-lei nº 53 e, no ano seguinte, o decreto-lei nº 252, ambos estabelecendo mudanças significativas para as universidades. Também em 1966, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, conhecido como Relatório Atcon, no qual o consultor norte-americano Rudolph Atcon apresentava, a pedido daquele Ministério, suas recomendações ao que considerava a necessária reforma de nossa educação superior. Do mesmo modo, entre 1965 e 1967, o governo brasileiro tornava mais estreitas suas

relações com a *United States Agency for International Development* (Usaid), no campo da educação superior, assinando neste último ano um convênio para a assessoria de especialistas norte-americanos ao setor, o qual não teve êxito, devido às manifestações estudantis contra o mesmo e a resistência dos especialistas brasileiros com os quais os norte-americanos deveriam atuar. Ao final deste ano, em face das crescentes pressões por mais vagas nas universidades públicas, o governo nomeou a Comissão Meira Mattos para examinar o problema e propor medidas para o ensino superior.

Ao tomar todas estas iniciativas, o governo ditatorial já contava com algumas propostas para o ensino superior, apresentadas por um organismo da sociedade civil que dava sustentação ao grupo no poder e que havia se organizado antes mesmo de desferido o golpe militar. Este organismo era o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), criado no início dos anos 1960,

contando em seus quadros com empresários, militares e intelectuais conservadores, ferrenhos adversários das reformas de base (agrária, fiscal, universitária) então propostas pelo governo Goulart.

O Ipes promoveu dois grandes simpósios sobre reforma educacional, um em dezembro de 1964, outro em outubro de 1968. Um pouco antes deste último, o governo nomeara um grupo de trabalho para estudar a reforma da universidade. Após o prazo de trinta dias, esse grupo apresentou o seu relatório acompanhado de proposta de anteprojeto de lei. Examinada por mais de um mês pela assessoria da Presidência da República, a proposta foi encaminhada ao Congresso, resultando na Lei nº 5.540/68, a lei da reforma universitária.

José Nilo Tavares (1979), procurando identificar os grupos de interesse envolvidos no processo que resultou na lei da reforma universitária, contrapõe, de um lado, os interesses daqueles que se expressaram mediante o Relatório Meira

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961, constituiu o paradigma da moderna universidade brasileira, no pós-guerra.

Mattos e o Relatório Atcon, de outro, interesses que envolviam legisladores e reitores de universidades, os quais se expressaram através das propostas defendidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Tavares observa que estava em setores empresariais a base de sustentação do primeiro grupo, enquanto o CFE apresentava uma composição heterogênea que “refletia uma situação política anterior a 1964”. As diferenças político-ideológicas entre os conselheiros e entre os reitores eram evidentes, mas a defesa da autonomia universitária era o seu ponto de união.

Sendo assim, foram freqüentes os atritos entre aqueles que defendiam a proposta da Comissão Meira Mattos e o CFE. Segundo o autor, a linha de conciliação que marcava as relações do CFE com o “Sistema de Poder”, foi de grande importância na “relativa frustração do projeto Meira Mattos”. Quanto a Atcon, havia em suas propostas para a universidade brasileira alguns pontos conciliáveis com a proposta defendida pelo grupo de reitores e de conselheiros do Conselho Federal de Educação (TAVARES, 1979, p. 109).

Foi com base no relatório do grupo de trabalho antes mencionado, cujas propostas se colocavam na mesma linha dos debates que ocorriam no CFE, que teve início a reforma da universidade. A lei da reforma que, após ser aprovada no Congresso Nacional e devolvida ao Presidente da República, teve, antes de ser sancionada, 45 artigos e parágrafos vetados, deixava de fora o que talvez fossem os pontos essenciais do projeto de Atcon para a universidade brasileira – a reforma administrativa da universidade com a sua reconfiguração nos moldes de uma empresa privada, a política de dotação global com a desvinculação “dos controles administrativos e financeiros do Estado” e o fim da condição de servidor público dos professores, que deveriam ser submetidos à política de pes-

soal de cada instituição. O fim da gratuidade nas universidades, como também defendia o Relatório Meira Mattos, não estava na lei. Também nela não estavam a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação defendida por Meira Mattos e pelos especialistas da Usaid, nem a segmentação institucional defendida por estes e pelo Ipes.

A Lei nº 5.540/68 instituía a organização departamental, extinguindo a cátedra das universidades, estabelecia a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o tempo integral para os docentes, criando-se assim as condições para a implantação dos cursos de pós-graduação. No entanto, contrariando as orientações de todos os

estudos contratados pelo Ministério da Educação (Relatórios de Atcon, Meira Mattos e especialistas da Usaid) e mesmo as orientações do Ipes, a lei exigia que as instituições de educação superior se organizassem como universidades, adotando o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

A Reforma Universitária de 1968 não pode ser entendida senão no contexto em que foi produzida. Assim, há que se considerar o processo de transformações profundas detonadas na sociedade brasileira, a partir do golpe militar desfechado em abril de 1964.

Ao assumir o poder, os novos governantes tinham um projeto para o Brasil e este envolvia a atuação do Estado como indutor de uma modernização que acabou por elevar o país à condição de oitava maior economia do mundo capitalista. Nesse processo, o Estado manteve um conjunto de empresas produtoras de mercadorias e serviços que, junto com as empresas multinacionais, passaram a demandar uma força de trabalho melhor qualificada. Esta demanda também foi impulsionada pelo espetacular crescimento da economia. Assim, a partir de 1968, teve início o chamado “milagre brasileiro”.

Vale notar que esse processo de crescimento se

A Reforma Universitária de 1968 não pode ser entendida senão no contexto em que foi produzida. Assim, há que se considerar o processo de transformações profundas detonadas na sociedade brasileira, a partir do golpe militar de 1964.

fez em meio a uma política de endividamento externo, de um arrocho salarial draconiano e de uma feroz repressão a todos os que lançavam críticas ao governo, especialmente os estudantes.

Não obstante a violenta repressão contra estudantes e cientistas, houve, no período que sucedeu ao golpe, uma política de estímulo à produção científica daqueles que não se manifestaram contrariamente às arbitrariedades cometidas pelo regime autoritário e uma tentativa de trazer de volta ao país os cientistas que haviam migrado antes do golpe. Não há dúvida de que o governo militar não poderia prescindir de profissionais altamente qualificados, na virada para os anos 1970, quando a economia do país vivia a maior expansão de sua história. Assim, a reforma universitária foi uma resposta às exigências postas à educação superior por uma sociedade que vivia um processo de crescimento sem precedentes.

Rumo a uma nova reforma universitária

Não é possível ignorar o feroz controle policial exercido pelo regime autoritário sobre a universidade e a perseguição que se abateu sobre centenas de estudantes e professores, muitos dos quais presos e torturados. Contudo, foi sob o autoritarismo que se consolidou um moderno sistema de educação superior. Vale notar que a ausência de rigor no cumprimento das exigências previstas na Lei nº 5.540 não impediu que a mesma acabasse por contribuir decisivamente para a modernização da universidade brasileira, a qual, a partir dos anos 1970, apresentou um padrão de qualidade que a levou a se destacar entre aquelas do Terceiro Mundo.

Na virada para os anos 1980, a educação superior apresentava os primeiros sintomas de desgaste. Nos primeiros anos desta década, foram restringidas as verbas para pesquisa, não mais se mantinham nos níveis anteriores os reajustes salariais de professores e não havia contratação de novos docentes. Nos últimos anos da ditadura militar, era flagrante a crise da universidade.

Em 1985, com o afastamento dos militares do governo, o novo Presidente da República nomeou uma comissão para formular propostas para a universidade. A Comissão Nacional de Re-

formulação da Educação Superior (CNRES) produziu um relatório que continha muitas das propostas que iriam aparecer nas políticas governamentais na década seguinte. Como desdobramento dos seus trabalhos, foi criado, em 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), que deveria preparar as medidas legais para uma reforma universitária. Em outubro de 1986, o Relatório e o anteprojeto resultantes dos trabalhos do Geres foram divulgados. O repúdio aos mesmos impediu sua votação no Congresso Nacional, de onde foi retirado.

Não obstante a retirada do projeto Geres do Congresso Nacional, as suas linhas gerais mantiveram-se como referência nos documentos oficiais posteriores. Nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, iniciados logo depois, colocaram-se os embates entre aqueles que defendiam as medidas propostas pelo Geres e pela CNRES e os que defendiam as propostas formuladas no campo popular.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 207, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, reafirmando o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para as universidades. Após a sua promulgação, no entanto, prosseguiram os trabalhos de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em 1995, com o início do mandato de Cardoso, um projeto de LDB aprovado na Câmara Federal, após alguns anos de negociações, foi atropelado por substitutivo do Senador Ribeiro, com o apoio da equipe de Cardoso. Tramitando no Congresso Nacional, este projeto foi se adaptando às políticas elaboradas pela equipe do MEC, de modo que, quando aprovada a LDB, em dezembro de 1996, já se tinha estabelecido uma série de inovações no sistema de educação superior que alteravam substancialmente sua configuração.

Os primeiros pronunciamentos oficiais relativos à educação superior, no governo Cardoso, partiram do ministro Bresser Pereira, ocupante do recém-criado, e já extinto, Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), e não do Ministério da Educação. Bresser Pereira se dizia disposto a transformar as universidades fe-

derais em “*organizações sociais*” a serem regidas por um contrato de gestão nos moldes das “*quasi non-governmental organizations*” (*Quangos*), difundidas nos anos 1980 pelo governo de Margaret Thatcher, no Reino Unido.

O mal-estar causado nas universidades por tais declarações levou o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a anunciar o seu programa para o setor. A implementação deste programa implicou a criação do Exame Nacional de Curso, estabelecendo a avaliação de todos os estudantes, no último ano da graduação; em mecanismos para a avaliação de desempenho dos docentes com a introdução de gratificação por produtividade; além de mudanças na forma de dotação orçamentária das universidades federais. Em 1997, foi editada uma medida que retirava da lei a recomendação de que as instituições de educação superior se organizassem como universidades, o que reconfigurava o sistema, reconhecendo, além desta forma de organização acadêmica, outras, como os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades e os institutos superiores ou escolas superiores.

A mais polêmica das propostas do governo Cardoso para o ensino superior foi a que se referia à autonomia universitária. Buscando impedir a auto-aplicação do princípio de autonomia previsto para as universidades na Constituição, ele negociou sucessivos acordos sem conseguir, contudo, aprovar o modelo de autonomia desejado.

Ao longo do primeiro mandato de Cardoso na Presidência da República, houve, em torno das políticas para a educação superior, uma certa disputa entre as autoridades do Mare, que insistiam na transformação das universidades federais em “*organizações sociais*”, e as autoridades do MEC.

Na passagem do primeiro para o segundo mandato, com início em 1999, foi mudando a corre-

lação de forças desta disputa. Com isto, intelectuais das universidades paulistas, responsáveis pela elaboração das políticas do MEC foram pouco a pouco se retirando do cenário governamental, deixando aquele ministério mais permeável a adeptos de uma reforma mais radical no sistema de educação superior. No início do segundo mandato de Cardoso, o Ministério da Educação fez uma nova investida para aprovar a autonomia das universidades federais, desta vez, com base num “*contrato de desenvolvimento institucional*” que guardava fortes semelhanças com a legislação que rege as “*organizações sociais*”. Protestos da comunidade acadêmica frustraram o novo projeto.

Não obstante o insucesso no que se refere à

No início do segundo mandato de Cardoso, o Ministério da Educação fez uma nova investida para aprovar a autonomia das universidades federais, desta vez, com base num “*contrato de desenvolvimento institucional*” que guardava fortes semelhanças com a legislação que rege as “*organizações sociais*”.

sua proposta de autonomia, o MEC foi apresentando novas propostas, as quais foram imprimindo maior flexibilização ao sistema de educação superior. Exemplo destas propostas é um documento do Ministério, traçando novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as quais esvaziavam significativamente a base de formação teórica de seus estudantes.

Cabe considerar que as propostas e iniciativas das autoridades governamentais para a educação superior, nos anos 1990, aqui brevemente apresentadas, não constituem propriamente uma novidade.

Resgatando um antigo projeto

Na década de 1990, tanto os defensores do projeto do Mare quanto os do projeto do MEC tomaram como base de argumentação em defesa de suas propostas um discurso muito semelhante àquele contido nos documentos do Ipes, dos técnicos da Usaid, nos relatórios Atcon e Meira Mattos.

Em 1966, em seu *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, Rudolph Atcon, tratando da autonomia institucional, defendia uma reforma administrativa da universidade para

“[...] desenvolver mecanismos de controle internos [...]” que permitissem independência acadêmica e financeira, rompendo o forte controle do Estado. Atcon considerava que somente desta forma seria possível ampliar e consolidar a autonomia universitária. Segundo ele, “[...] um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira [...]” deveria ter por referência um sistema administrativo tipo empresa privada. (ATCON, 1966, p. 82).

O mesmo autor considerava que o fato dos professores das universidades federais estarem vinculados ao serviço público implicava a introdução de todos os vícios daquele sistema no mundo acadêmico-científico.

A proposta de autonomia institucional de Atcon não era muito diferente da versão apresentada pelo MEC, em 1999. Nesta, as universidades federais seriam geridas por um “*contrato de desenvolvimento institucional*” que poderia ampliar a sua autonomia, desde que estas fizessem uma opção pelo mesmo. O contrato encontraria, conforme o MEC, “*plena afinidade*” com a Lei nº 9.637/98, que rege as Organizações Sociais.

Vale notar que a proposta de Bresser Pereira de transformar as universidades federais em “*Organizações Sociais*” estava atrelada ao seu programa de “*Reforma do Estado*”, mediante o qual a educação superior passaria a se constituir como “*serviço não-exclusivo do Estado*”, podendo o pessoal docente perder a sua condição de funcionário público.

Já em 1967, o general Meira Mattos, apontava, no seu relatório encomendado pelo governo, a necessidade de “[...] desvincular os atuais membros do [...] magistério, em matéria de vencimentos, do regime jurídico do funcionalismo civil [...]” (ATCON, 1996, p. 261).

O general antecipava-se ao ministro Paulo Renato Souza ao propor a criação de “[...] um sistema especial de retribuição inspirado precipuamente na produtividade do professor.” (ATCON, 1996, p. 261). O relatório Meira Mattos recomendava, ainda, a cobrança de taxas para aqueles que tivessem condições de arcar com os custos de seus estudos. Na década de 1990, o fim

da gratuidade nas universidades públicas foi um tema latente na pauta do governo. Simon Schwartzman, um dos intelectuais que inspirara o projeto do Ministério da Educação, nos anos 1990, e que também assessorava o Banco Mundial, em meados da década, chamava atenção para as crescentes dificuldades econômicas do país, afirmando que o financiamento público da educação superior pública estava “*em seu limite máximo*”. Observando que “O financiamento dos estudos de um estudante não deveria depender da instituição em que ele está matriculado e, sim, em princípio, de sua renda pessoal ou familiar [...]”, o autor afirmava não ver nenhuma razão para os estudantes das universidades públicas não pagassem seus estudos se tivessem renda para isto (SCHWARTZMAN, 1996, p. 271).

Do mesmo modo, o Ministro Paulo Renato sugeria que, em razão do crescente ingresso das camadas de mais baixa renda na universidade, o governo viesse, num futuro breve, financiar estudantes individualmente, por faixa de renda, ao invés de financiar instituições. Em entrevista a revista Exame, em 1996, o ministro já defendera a terceirização da universidade como na Coreia, enviando seus melhores quadros para estudar nos Estados Unidos e na Europa. Para ele, “*faz mais sentido do ponto de vista econômico*”, pois com a globalização, o acesso ao conhecimento ficou mais fácil, mediante associações e *joint ventures*, as quais poderiam prover empresas “*de países como o Brasil*” com o “*know-how que necessitam*”.

Vale notar a tônica na necessidade de flexibilização do sistema de educação superior tanto nas propostas dos anos 1990 como nas propostas dos anos 1960. O Relatório Meira Mattos, por exemplo, afirmava que, “[...] visando a atender, conjugadamente, à pressão da demanda e a um melhor ajustamento às necessidades de nosso desenvolvimento sócio-econômico e técnico-científico [...]”, cabia reduzir os currículos e diminuir a duração dos cursos de formação profissional. (ATCON, 1996, p. 267).

Na mesma perspectiva, um dos consultores norte-americanos da Usaid também criticava a

falta de flexibilidade na estrutura da educação superior brasileira, sua rigidez, monolitismo e a existência de currículos mínimos. (HOGE apud CUNHA, 1988, p.190).

A flexibilidade também norteou as reformulações curriculares recomendadas para os cursos de graduação pelo Ministério da Educação, em 1998. Estas reformulações acabaram, em muitos casos, por implicar significativo encolhimento no tempo e na base teórica da formação profissional.

Os consultores norte-americanos da Usaid também faziam, nos anos 1960, a defesa de um sistema universitário heterogêneo e diferenciado, observando que “Pode haver grande vantagem na tendência dos estudantes mais brilhantes se congregarem em certas instituições.” (CUNHA, 1988, p. 189). Do mesmo modo, o Ipes, em seu Fórum de Educação, realizado em 1968, quando a lei da reforma universitária já estava tramitando no Congresso Nacional, defendeu a idéia de que cursos superiores de curta duração coexistissem com os cursos superiores tradicionais e com os cursos de pós-graduação, pois assim, se atenderia ao “[...] ‘duplo objetivo de alargamento de oportunidades, com maior permeabilidade social nas universidades e, ao mesmo tempo, de formação de elites altamente qualificadas’ [...].” (SOUZA, 1981, p. 94).

As mesmas considerações apareceriam no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação (1995, p. 26), formulado para o período de 1995 a 1998. Afirmava-se ali que o MEC buscava “Expandir o sistema público de educação superior pela ‘otimização dos recursos disponíveis’ [...], valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.”

Na verdade, desde o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, o tema da segmentação institucional foi reapresentado, sendo defendido, em 1987, por aquela que se tornaria uma das principais assessoras do MEC, como algo inevitável. Eunice Durham

defendia a criação de estabelecimentos de ensino superior distintos da universidade, “*menos complexos e mais flexíveis*”, sugerindo escolas de formação mais técnico-profissional e instituições para uma formação mais humanista, ao estilo dos *liberal-art colleges*. (DURHAM, 1987, p. 105).

Mais tarde, Durham começou a defender, além da criação destes, um outro tipo de estabelecimento voltado especificamente para a formação dos professores que iriam atuar no ensino fundamental. Tal proposta já era defendida nos anos 1960 pelo Ipes, o qual, se inspirando nos *teacher’s colleges* norte-americanos, sugeria a transformação das faculdades de filosofia, ciências e letras em faculdades de educação, que se chamariam “*Escolas Normais Superiores*”.

Em abril de 1997, o decreto nº 2.207, que era assinado por Cardoso, criava, ao estabelecer a diversificação do sistema de educação superior, novos tipos de instituição como os centros universitários e as escolas normais superiores. No final de 1999, a

tentativa de conferir exclusividade aos cursos normais superiores para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental produziu uma grande polêmica.

Considerações Finais

Como foi possível observar, pontos essenciais da pauta dos grupos conservadores para a universidade brasileira não foram incorporados à reforma universitária de 1968. Não é comum na literatura especializada um aprofundamento na análise das injunções que levaram a Lei nº 5.540 à sua versão definitiva, deixando de fora os pontos mencionados. No entanto, embora as análises dos estudiosos apontem o descompasso entre aquela lei e a realidade, elas não podem ignorar que a reforma acabou por induzir à consolidação de um respeitável sistema de educação superior. Apontamos aqui três elementos que podem contribuir para a compreensão deste fato. Primeira-

No final de 1999, a tentativa de conferir exclusividade aos cursos normais superiores para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental produziu uma grande polêmica.

mente, como já foi mencionado, uma forte demanda por profissionais qualificados era apresentada, na virada para os anos 1970, em razão do acelerado processo de expansão e modernização da economia, o que, por outro lado, permitiu ao governo recorrer à cooptação de parte da comunidade científica, acatando parcialmente suas reivindicações, ao mesmo tempo que buscava, junto a esta, a sua legitimação. Por outro lado, há que se considerar a emergência do tema do desenvolvimento científico e tecnológico no país a partir de 1968, o qual aparece com grande ênfase no Programa Estratégico de Desenvolvimento de 1968-1970, que previa a “*gradual criação de um processo autônomo de avanço tecnológico*”.

Vale ainda notar a importância deste tema para setores nacionalistas das Forças Armadas que, na virada para os anos 1970, entusiasmados com o chamado “*milagre econômico*”, se aglutinaram em torno do Projeto Brasil Grande Potência, motivados pela aspiração de transformar o país numa potência com relativa esfera de autonomia em relação à tradicional dependência para com os Estados Unidos.

Foi bem diferente o cenário nos anos 1990. Já na década anterior, a chamada “*transição à democracia*” se fez em meio a uma grave crise econômica, chegando a inflação a alcançar índices alarmantes. Além disso, foi nos anos 1980 que o fluxo de capitais do exterior, que havia inflado o “*milagre brasileiro*”, estancou, gerando a crise da dívida externa. Na década seguinte, o agravamento da crise contribuiu decisivamente para produzir, no plano político, uma ampla aliança que levou Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República. O combate aos gastos públicos visando à estabilização econômica de modo a garantir “*as condições de governabilidade*”, foi a tônica do discurso de Cardoso para justificar a chamada “*Reforma do Estado*”.

Não obstante a reforma da

universidade tenha sido coordenada pelo MEC e não pelo Mare, cabe considerar, de um lado, que o comprometimento da capacidade de financiamento do Estado constituiu o argumento central para a implementação das mudanças nas universidades, de outro lado, que parte das propostas de mudança que haviam sido defendidas pelo Mare para a educação superior acabou sendo incorporada pelo MEC, no segundo mandato de Cardoso. A proposta do Mare para a universidade vinculava-se ao projeto de “*Reforma do Estado*”, aqui já mencionado. Anunciava-se como referência para esta Reforma a experiência da Inglaterra, no início do governo Thatcher, e experiências municipais e estaduais que teriam ocorrido nos Estados Unidos, nos anos 1970, sendo posteriormente incorporadas ao programa de Clinton. Era também às experiências destes países que o Ministro do antigo Mare e parte dos intelectuais ligados ao MEC se referiam, como foi visto, quando justificavam as mudanças na universidade. Vale notar que o modelo norte-americano de ensino superior tornou-se no pós-guerra uma referência para os demais países. Com a onda conservadora dos anos 1980, este modelo, juntamente com o modelo inglês reajustado às demandas de uma economia capitalista em crise, fez da tradição anglo-saxônica no ensino superior um padrão de referência para um movi-

mento internacional de reforma universitária. Muito embora a justificativa utilizada por este movimento tenha sido a crise econômica, na qual estiveram mergulhados praticamente todos os países do mundo, houve uma razão maior a movê-lo. Esta razão é de ordem ideológica, sendo a mesma que moveu aqueles que, no Brasil dos anos 1960, estiveram aglutinados em torno do Ipes, na defesa dos relatórios Atcon e Meira Mattos e ainda os especialistas norte-americanos da Usaid.

Cabe considerar que nos anos 1990 houve uma afinidade eletiva

A defesa da ampliação do campo educacional como esfera de ganhos privados e a idéia de um sistema de educação superior tão hierarquizado quanto é a sociedade encontraram, no final do século, condições mais favoráveis.

da proposta de reforma defendida pelas autoridades governamentais com o cenário produzido pelo agravamento da crise econômica. Assim, a defesa da ampliação do campo educacional como esfera de ganhos privados e a idéia de um sistema de educação superior tão hierarquizado quanto é a sociedade encontraram, no final do século, condições mais favoráveis. Do mesmo, foi se enfraquecendo a idéia de educação como direito social, no embalo daquela que seria, como apontou Hirschman (1995), a mais recente das três grandes ondas reacionárias na história.

REFERÊNCIAS

- ATCON, R. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1966.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. *Uma nova política para a educação superior*. Relatório final, 1985.
- _____. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. *Relatório*, 1986.
- BRESSER PEREIRA, L. C. *A universidade competitiva*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 1998.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. Políticas para o ensino superior no Brasil: até onde irá a autonomia universitária? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 55, p. 314-337, ago. 1996.
- DURHAM, E. A reforma da universidade. *Revista do CRUB*, Brasília, DF, n. 18, p. 81-111, 1987.
- FÁVERO, M. L. A. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- HIRSCHMAN, A. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RELATÓRIO MEIRA MATTOS. *Revista Paz e Terra*, ano II, n. 8, p. 243-282, 1968.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- RIBEIRO, M. Graças M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: CDAPH/EDUSF, 2002.
- SCHWARTMAN, S. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. In: VELLOSO, R. (Org.). *O real, o crescimento e as reformas*. Fórum Nacional. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1996. p. 260-295.
- SOUZA, M. I. *Os empresários e a educação: o Ipes e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- TAVARES, J. N. Gênese da reforma que não houve. *Ensaios de Opinião*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 104-111, 1979. 

Educação a distância ou à distância da educação?

Kátia Lima

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)

A educação a distância vem-se configurando, ao longo da década de 1990 e início do novo século, como uma das principais políticas dos organismos internacionais, especialmente Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, mais recentemente, Organização Mundial do Comércio (OMC), sob a aparência de ampliação do acesso à educação nos países periféricos. Uma análise cuidadosa, entretanto, demonstra que a educação a distância, pela forma e conteúdo que apresenta, constitui-se em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor “mercado educacional”, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus.

A ofensiva internacional do capital tem, dessa forma, sufocado o uso crítico-emancipatório das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância, como alternativa complementar à formação profissional, na medida em que omite a busca do empresariado internacional por lucratividade, por intermédio da venda de pacotes tecnológicos; o aprofunda-

mento da dependência científico-tecnológica dos países periféricos, bem como a importante ação da educação a distância, na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade.

A análise da educação a distância só pode ser realizada nos marcos dos reordenamentos em curso na política de educação superior, quais sejam: a crescente desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação superior pública; o estímulo a medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas; o aprofundamento do processo de empresariamento da educação superior, seja pela ampliação do número de cursos privados ou pela imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; a política de redução do tempo de duração dos cursos e de precarização do trabalho docente. Todas essas ações atravessaram o governo Cardoso e estão sendo aprofundadas no governo Lula da Silva, inclusive com a criação e consolidação de cursos ou programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Este artigo tem como objetivo analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, a partir do estudo dos principais documentos elaborados e difundidos pelos organismos internacionais do capital que apresentam a política de educação superior a distância para os países da periferia do sistema capitalista. Esta análise demonstra que a educação a distância está sendo apresentada pelos organismos internacionais como uma das principais estratégias de “inclusão social”

dos segmentos mais pauperizados da população na educação superior; de treinamento em serviço dos trabalhadores e ainda, de configuração de mais uma importante via de estabelecimento das parcerias público-privadas na educação brasileira, intensificando, conseqüentemente, seu processo de mercantilização.

Organismos internacionais e educação a distância: diversificação dos cursos e das fontes de financiamento da educação nos anos de 1990

Ao longo da década de 1990 e início do novo século, vem se desencadeando uma ampliação do espaço privado, tanto nas atividades diretamente ligadas à produção econômica como no campo dos direitos sociais historicamente conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que vem gerando um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Esse processo alcança expressão na educação superior, na medida em que a política dos organismos internacionais ressalta que, a esse nível de ensino, é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica. Para reverter essa política, deveriam ser garantidas verbas públicas para a educação fundamental e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior. Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de fi-

A educação a distância está sendo apresentada pelos organismos internacionais como uma das principais estratégias de “inclusão social” dos segmentos mais pauperizados da população na educação superior.

nanciamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível a expansão do ensino privado (LIMA, 2002).

O aprofundamento do processo de privatização da educação superior será realizado a partir de dois eixos norteadores: a) a expansão de instituições privadas com a liberalização dos serviços educacionais; b) a privatização interna das instituições públicas, por meio das fundações de direito privado,

das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições. Esses dois eixos norteadores estão presentes na política do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo e foram explicitados no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994), no qual é apresentado um conjunto de estratégias para a reformulação da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. Em todas essas estratégias, a educação superior a distância aparece como elemento central das políticas do Banco para as regiões anteriormente citadas.

A diversificação das instituições de ensino superior constitui-se em uma estratégia central dessa política, sob o pressuposto de que o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não-universitárias, incluindo os cursos de curta duração, atenderia, de forma mais eficiente, às demandas do mundo do capital. A oferta desses cursos está relacionada ao perfil dos alunos. Tais cursos são direcionados para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo. Assim, “[...] as instituições não-universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 35, tradução nossa). No mesmo sentido, a educação a dis-

tância também é identificada como uma eficiente estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, garantindo o acesso de segmentos populacionais mais pobres, pois “[...] a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que, geralmente, estão deficientemente representados entre os estudantes universitários.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 36, tradução nossa).

A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresenta-se como uma segunda importante estratégia. Para tanto, o Banco Mundial defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes; o corte de verbas públicas para as atividades “não-relacionadas com a educação” (alojamento estudantil, segurança e alimentação); a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos; a venda de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas por meio de convênios firmados entre as universidades e as empresas – convênios estes mediados pelas fundações de direito privado, consideradas estruturas administrativamente mais flexíveis para captar verbas privadas e públicas com vistas ao financiamento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como de cursos a distância, desenvolvidos nas universidades públicas. Os alunos que não conseguirem financiar seus estudos participarão de programas de assistência estudantil, executados por intermédio do empréstimo financeiro, de bolsas de trabalho na instituição de ensino superior (públicas e privadas) e da realização dos cursos em instituições privadas, as quais receberão isenção fiscal e incentivos financeiros para admitir o acesso desses alunos.

Esse debate foi ampliado com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela Unesco, em outubro de 1998. A conferência mobilizou representantes de vários países e utilizou documentos elaborados nas conferências regionais realizadas, ao longo da segunda metade da década de 1990, em Havana (novembro de 1996), Dacar (abril de 1997), Tóquio (julho de 1997), Palermo (setembro de 1997) e Beirute

(março de 1998). Os documentos que orientaram os debates na conferência mundial estavam estruturados basicamente nos seguintes eixos temáticos: (a) adequação da educação superior à “globalização da economia”; (b) criação de uma cultura da “autonomia universitária com responsabilidade social”, fazendo com que as instituições de ensino superior (IES) concebiam a gestão administrativa como o uso eficiente da verba pública e da verba privada adquirida por meio das parcerias; (c) estabelecimento de parcerias das IES com o setor privado, para que esse setor garanta a pertinência da formação profissional sob a marca da empregabilidade e do empreendedorismo; (d) diversificação tanto das IES quanto das fontes de financiamento da educação superior; (e) revisão curricular para flexibilização da formação profissional, por intermédio de módulos e formações mais curtas e profissionalizantes; (f) estímulo à transferência de tecnologia e uso das TICs por meio da educação a distância, estimulando a criação de universidades abertas/virtuais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

Dois textos que subsidiaram a conferência são emblemáticos na análise do uso das TICs, reduzido, para a periferia do capitalismo, à educação a distância: *Do tradicional ao virtual*: as novas tecnologias da informação (OIELO, 1999) e *Aprendizagem aberta e a distância*: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999). Ambos defendem a utilização das TICs para os “países do Sul”, por meio da educação a distância e do estímulo à criação de universidades virtuais. O primeiro texto faz referência à noção de “industrialização do ensino”, nos marcos da internacionalização da educação, identificando a educação a distância como uma promissora “indústria global”. Indicando a política da Unesco para educação a distância, o segundo documento apresenta a noção de “cooperação” como articulação de ações, por intermédio de parcerias entre governos, setor privado e organizações internacionais como as agências da ONU e o Banco Mundial que deverão

[...] **encorajar modalidades de ensino menos caras** (carreiras menos longas, mais objetivas, que recorram parcialmente a responsáveis por cursos profissionais remunerados por hora...), **ensino a distância, obter apoio do mundo industrial e econômico, oferecer parceria com o mundo do trabalho [...] criar, onde for possível, associação de ex-alunos que assumam, de todo coração, a manutenção, direta e indireta, da instituição que os formou, a exemplo do que existe em alguns países.** (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999, p. 168-169, grifo nosso).

Nesse mesmo documento, a Unesco afirma que

[...] atualmente a aprendizagem aberta e a distância constitui um dos campos da educação e treinamento que mais rapidamente está crescendo no mundo todo. Assim, é concebida em países em desenvolvimento como instrumento importante para alcançar jovens e adultos cujas necessidades de aprendizagem, por razões financeiras, geográficas ou outras, não foram satisfatoriamente atendidas pelo sistema de educação e de treinamento convencionais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999, p. 675).

A educação a distância é, portanto, direcionada para os segmentos mais pauperizados da população e pressupõe a diversificação das fontes de financiamento da educação superior, colocando no centro dessa política a diluição das fronteiras entre público e privado. Tais diretrizes serão retomadas um ano depois da realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior organizada pela Unesco, quando o Banco Mundial (1999) lançou o *Documento estratégico do Banco Mundial*: a educação na América Latina e Caribe, contendo suas avaliações quanto às re-

formas educacionais na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem executadas a partir do século seguinte. Também nesse documento, as TICs aparecem reduzidas à educação a distância. Sendo produzidas nos países centrais, resta aos países periféricos comprá-las e adaptá-las. Destarte, para se ter acesso às TICs, deve-se realizar parcerias com os setores privados, como reafirma o documento:

[...] o Banco Mundial prestará assistência aos países para criar uma variedade mais ampla de instituições de educação superior e de sistemas de instrução (incluindo os provedores de educação privada e à distância) com o fim de oferecer maiores oportunidades educacionais ao crescente número de egressos da escola secundária, especialmente os setores mais pobres. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 105).

As políticas de educação superior a distância ganharam novos contornos ao final dos anos 1990, com os debates realizados entre os países europeus, especialmente com o processo instaurado em 1998, quando os ministros da Educação de Alemanha, Itália, França e Reino Unido assinaram em Paris a *Declaração da Sorbonne* para criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Essa proposta foi retomada em junho de 1999, quando 29 ministros da Educação desse continente elaboraram a *Declaração de Bolonha* (PORTUGAL, 2001), cujo objetivo central era uniformizar o sistema de ensino superior, visando à empregabilidade, por meio das seguintes estratégias: adoção de sistema de graus comparável e facilmente inteligível; adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré e pós-graduado; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e garantia de uma dimensão européia ao ensino superior.

Educação a distância no início do novo século: bases para comercialização dos serviços educacionais

Outro marco fundamental do processo de re-

formulação da educação superior ocorreu em junho de 2003, em Paris, onde foi realizada a Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior (Paris + 5), organizada pela Unesco e com o objetivo de avaliar os encaminhamentos derivados da declaração final da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998). Essas avaliações foram disponibilizadas nos Anais da 2ª Reunião dos Parceiros da Educação Superior (1998-2003). No relatório, a Unesco recupera o quadro conceitual e as linhas de ação da Declaração de 1998 (acesso e diversificação das instituições de ensino superior; vínculos da formação profissional com o mercado de trabalho; diversificação das fontes de financiamento da educação superior e cooperação internacional concebida como transferência de tecnologia dos países centrais para os países periféricos) e avalia os resultados da implantação de seus indicativos para a política de educação superior.

O debate realizado em 2003 sobre o uso das TICs reforça a lógica do documento de 1998 que o considerava restrito à educação a distância, especialmente para os países periféricos. A utilização da educação a distância como estratégia de ampliação do acesso à educação superior está também referenciada na necessidade de diversificação das fontes de financiamento da educação superior: o compartilhamento dos custos da formação com os estudantes e seus familiares; a venda de serviços educacionais e pesquisas e a reserva de vagas gratuitas nas universidades públicas para os melhores alunos, com a cobrança de mensalidades para os demais. Nesse quadro, a internacionalização da educação foi concebida como expansão dos “mercados educacionais” e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando a exportação de programas de educação superior a distância dos países centrais para a periferia; o fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas, criando a “educação transnacional”.

A utilização da educação a distância como estratégia de ampliação do acesso à educação superior está também referenciada na necessidade de diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003).

A mesma lógica de reformulação da educação superior estava presente nos documentos elaborados pelo Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc). Criado a partir da 29ª Conferência da Unesco, para substituir o Centro Regional para América Latina e Caribe (Cresalc), seu objetivo seria promover a cooperação entre os Estados dessa região para o desenvolvimento da educação superior. O Iesalc elaborou, em

2003, um importante documento em parceria com a Oficina Regional da Unesco para Comunicação e Informação na América Latina e Caribe (Orcilac), contendo as análises desenvolvidas pela Cátedra Unesco de Educação a Distância (Cued): *A educação superior virtual na América Latina e Caribe*. Com o documento, visava-se apresentar um panorama da utilização das TICs na educação superior na região, incluindo o que no documento é identificado como educação a distância não-virtual (livros, videocassetes, televisão etc.) até a educação via internet. No documento, reaparecem dois elementos centrais do debate sobre a reformulação da educação superior: a constituição de uma “educação industrial” operada pelas “megauniversidades globais” e a transnacionalização da educação, que está sendo definida no âmbito da Organização Mundial do Comércio (INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2003).

Expansão e democratização do acesso à educação superior via utilização das TICs são sinônimos de diversificação das instituições e das fontes de financiamento da educação superior nesse quadro marcado pelo crescente processo de mercantilização da educação, sob a direção da OMC, cujo aprofundamento seria visível no início do novo século. Nos marcos da atuação da OMC, a edu-

cação está inserida no setor de serviços e adquire essa feição, mais especificamente no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em janeiro de 1995. Considerando que a existência de instituições privadas de ensino superior, por si só, já caracteriza a oferta dos “serviços educacionais”, em bases comerciais, a OMC advoga a exigência de tratamento igualitário para todos os fornecedores internacionais desses “serviços”. No mesmo sentido político, se um país liberar a ação de uma universidade européia ou estadunidense em seu território, deve estender a essa instituição o mesmo tratamento que oferece às suas universidades: subsídios financeiros, isenções fiscais, entre outros. Para a OMC, esse comércio de serviços educacionais está agrupado em quatro modos de oferta:

Modo 1 – oferta transfronteiriça: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país, para um outro país-membro (educação à distância, teses etc.); Modo 2 – consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (por exemplo, cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos etc.); Modo 3 – presença comercial: a presença comercial de grupos em um país, via instalação de *campi*, *franchises* no país de realização do serviço; Modo 4 – presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal para aplicação de testes etc.). (SIQUEIRA, 2004, p. 150-151).

O documento *Servicios de enseñanza* (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998b) apresenta claramente a concepção da OMC sobre a educação como um importante campo de investimentos privados. O documento está estruturado em quatro partes: a primeira

A ação das empresas e universidades estadunidenses e européias em outros países é destacada pela OMC como uma importante referência à internacionalização da educação, por meio da criação de “sucursais universitárias”.

apresenta a definição, a importância e a estrutura do mercado de serviços educacionais. A segunda define as características do comércio internacional desses serviços. As duas últimas partes tratam dos compromissos apresentados pelo AGCS e as perspectivas de comercialização da educação, nas quais “[...] os serviços educacionais são definidos habitualmente com referência a quatro categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior (terciária); e serviços de educação para adultos.” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO CO-

MÉRCIO, 1998b, p. 1, tradução nossa).

A ação das empresas e universidades estadunidenses e européias em outros países é destacada pela OMC como uma importante referência à internacionalização da educação, por meio da criação de “sucursais universitárias”. O maior obstáculo identificado para a internacionalização/comercialização desses “serviços educacionais”, especialmente de nível superior, é a necessidade de validação dos diplomas e certificados, daí a proposta de uma certificação internacional, isto é, que padronize os currículos, diplomas e certificados, tal como proposto pela Declaração de Bolonha. Outro obstáculo refere-se à possibilidade de atuação dos provedores estrangeiros em alguns países:

Em relação ao estabelecimento de provedores comerciais, é importante mencionar, entre os possíveis obstáculos, a impossibilidade de obter licenças nacionais (quer dizer, de serem reconhecidos como centros de ensino capacitados para outorgar títulos/certificados), as medidas para limitar os investimentos por parte dos provedores estrangeiros de serviços educacionais (por exemplo, limites máximos de participação no capital social), as prescrições em matéria de nacionalidade, as provas de necessidades

econômicas, as restrições impostas à contratação de professores estrangeiros e a existência de monopólios estatais, somada às subvenções para as instituições locais. Por exemplo, é importante que cada governo autorize em seu mercado a presença de provedores estrangeiros de serviços educacionais; alguns países não os reconhecem legalmente como universidades, circunscrevendo a concessão de títulos universitários às instituições nacionais. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998b, p. 10, tradução nossa).

A importância da ação destes empresários e universidades levou o governo estadunidense à elaboração do documento *Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza* (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998a). Nele, são apresentados dois eixos básicos: a defesa das vantagens da liberalização do comércio de serviços educacionais e os indicativos para a superação das restrições a essa liberalização. Em relação às vantagens do comércio educacional, no documento estadunidense, considera-se imprescindível o aumento da variedade e da quantidade desses serviços, destacando o estímulo para a transferência contínua de tecnologias para a execução de cursos a distância e a produção e venda de material didático para os países periféricos. O interesse estadunidense na internacionalização/comercialização dos serviços educacionais fica evidente quando são apresentados os valores oficiais com a venda de tais serviços:

Segundo dados oficiais dos Estados Unidos, as vendas transfronteiriças de serviços educacionais por empresas estadunidenses para compradores estrangeiros totalizaram US\$ 8.300 em 1997, o último ano de que dispõem de informações. Essas exporta-

ções representam os gastos em ensino e manutenção de residentes estrangeiros matriculados em universidades e institutos de ensino superior dos Estados Unidos. Em 1996 (ainda não estão disponíveis as cifras relativas a 1997), as importações de serviços educacionais realizadas pelos Estados Unidos totalizaram US\$ 1 milhão, cifra que representa os gastos em ensino e manutenção de estudantes estadunidenses que realizam seus cursos no exterior. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998a, p. 1-2, tradução nossa).

Para ampliar a comercialização dos serviços educacionais, o documento indica a importância das seguintes ações imediatas para os países-membros da OMC, no sentido de garantir a superação das restrições a sua liberalização: a abertura para movimentação comercial dos provedores internacionais de serviços; a garantia da não-aplicação de restrições ao consumo de serviços estrangeiros, principalmente no que se refere às limitações legais para a participação de capital estrangeiro; e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados.

Educação a distância ou à distância da educação? Considerações para o debate

A análise dos principais documentos e ações de utilização das TICs na educação superior a distância, elaborados pelos organismos internacionais do capital indica que a educação a distância é apresentada como 1) passaporte da educação para a “globalização econômica” e a “sociedade da informação”; 2) estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo; 3) uma política de “inclusão social” dos setores mais empobrecidos da sociedade; 4) uma via de internacionalização da educação superior, concebida como comercialização e transferência

Um dos principais eixos de fundamentação do discurso destes organismos sobre o uso das TICs, em educação a distância, está associado à sua promessa integradora da educação na “sociedade da informação”.

de tecnologia produzida nos países centrais; 5) certificação em larga escala, especialmente para a formação e treinamento de professores em serviço; 6) um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando, inclusive, uma nova designação para o professor, que passa a ser um “facilitador”, “animador”, “tutor” ou “monitor”.

Um dos principais eixos de fundamentação do discurso destes organismos sobre o uso das TICs, em educação a distância, está associado à sua promessa integradora da educação na “sociedade da informação”. O desemprego em escala crescente é justificado, nesse projeto hegemônico, pela incapacidade individualizada do trabalhador desqualificado – o “analfabeto tecnológico” – de se adaptar às exigências do “mercado de trabalho informatizado”, omitindo que não são as novas tecnologias as causadoras do desemprego (um suposto “desemprego tecnológico”), mas a lógica de acumulação do capital, que expulsa o trabalho vivo. Cabe destacar, inclusive, que o quadro mundial de aprofundamento das desigualdades e da estagnação econômica, característica da mundialização financeira, apresenta a possibilidade de uma exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. Esses trabalhadores “não-qualificados” não estarão sequer no exército de reserva, mas serão completamente excluídos do acesso ao mercado formal de trabalho. Daí a importância de o projeto hegemônico reivindicar as reformas educacionais: podem existir as condições objetivas para a construção de lutas coletivas com vistas a uma revolução contra a ordem burguesa; não obstante, a burguesia não pode permitir a existência de condições subjetivas que favoreçam essa construção. As reformas educacionais em curso expressam exatamente a tentativa da burguesia de captar a subjetividade das classes trabalhadoras sob a aparência de uma “política inclusiva” desses trabalhadores.

Essas noções cruciais da ideologia burguesa –

“globalização econômica” e “sociedade da informação” – realizam um processo de ideologização, marcado pela perda da centralidade do trabalho, substituído pelo conhecimento/informação. O aumento da influência da informação na economia, entretanto, não significa a conversão do capitalismo em uma “sociedade da informação”, pois esse aumento não altera a natureza da reprodução do capital. A “sociedade da informação” é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor e socialmente as-

sentada na extração da mais-valia. A aparência construída sobre a “sociedade da informação” constitui-se em uma estratégia política e econômica fundamental, no sentido de garantir a produção das novas tecnologias nos países centrais e a compra e adaptação de tecnologia pelos países periféricos. A utilização das inovações tecnológicas na indústria, no sistema financeiro e na informatização da educação garante a constituição de variados campos de exploração lucrativa para o capital em crise, em constante busca por novos mercados consumidores. Um processo acirrado, inclusive, pela competição – e simultaneamente pe-

las fusões – entre empresas e pelo confronto-competição entre os países imperialistas (KATZ, 1996). Não é por acaso que a questão das patentes e da propriedade intelectual tem-se constituído em objeto de disputa nos acordos de livre-comércio, seja em âmbito regional ou internacional. No mesmo sentido, as políticas de desregulamentação e privatização dos setores estratégicos dos países periféricos (eletricidade, telecomunicações, ciência e tecnologia, educação), implementadas a partir da década de 1970, constituem importantes estratégias para ampliação dos campos de exploração do capital (LIMA, 2005).

Um segundo importante eixo de fundamentação teórica da política de educação superior a distância está articulado aos conceitos de espaço, técnica e tempo. Esse projeto hegemônico advo-

As reformas educacionais em curso expressam exatamente a tentativa da burguesia de captar a subjetividade das classes trabalhadoras sob a aparência de uma “política inclusiva” desses trabalhadores.

ga que a “globalização econômica” e a “sociedade da informação” eliminam as fronteiras, fazendo com que todos tenham acesso às tecnologias e informações em tempo real. Entretanto, não pode haver homogeneização do espaço, porque a acumulação do capital ocorre em ritmos desiguais de tempo e realiza-se por intermédio das profundas desigualdades de concentração da produção e do consumo da estrutura técnico-produtiva, em determinadas regiões e países, em detrimento de outras áreas do espaço mundial. Ou seja, no espaço convivem tempos desiguais e estruturas técnicas diferenciadas. As inovações tecnológicas não alcançam todos os países e regiões, apenas aqueles de interesse do capital. E, quando alcançam, duas questões devem ser apresentadas: que tipo de acesso e a que tipo de tecnologia? A partir desse atual sistema técnico – hegemônico pela técnica informacional – é que são estabelecidas as condições do movimento do capital financeiro internacional (SANTOS, 2000). É, portanto, a crise estrutural do capital e a concorrência intercapitalista que determinam o desenvolvimento desse sistema técnico-informacional, cuja difusão vem sendo realizada, durante os anos de contra-revolução neoliberal, pelos organismos internacionais do capital, especialmente Banco Mundial, Unesco e OMC.

Este é o terceiro eixo norteador da política indicada pelos organismos internacionais: a educação superior a distância se inscreverá nos marcos da diversificação das IES e dos cursos, estará associada à diversificação das fontes de financiamento da educação superior e, especialmente, direcionada para os segmentos populacionais mais empobrecidos. Diante de tal quadro, o mais adequado é que ela se realize de forma associada aos cursos de curta duração e, principalmente, às licenciaturas.

A educação superior a distância é apresentada como estratégia fundamental para a internacionalização/comercialização da educação superior (quarto eixo norteador), concebida por intermê-

dio de três ações básicas: 1) flexibilização e padronização dos currículos; 2) implantação de um sistema de avaliação que estimule a adequação da formação profissional às demandas do mercado de trabalho; 3) realização de uma gestão empresarial que viabilize as parcerias entre setor público e setor privado, pois “[...] a participação do setor privado, que freqüentemente lidera a demanda e o uso competente de tecnologia, se tornará cada vez mais importante como um meio de colaborar com o setor público para introduzir a tecnologia nas escolas e universidades.” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 87 tradução nossa).

Com essa fundamentação teórica, o projeto hegemônico considera a importância da diluição das fronteiras entre público e privado e naturaliza a alocação de verbas públicas para instituições privadas e o financiamento privado de instituições públicas que oferecem cursos a distância (LIMA, 2004). O que está em pauta é a expansão comercial da educação a distância, por intermédio de seu rápido crescimento, baseado em *softwares* proprietários, desprivilegiando a utilização de novas tecnologias educacionais de código aberto. A internacionalização/comercialização será concebida como expansão dos “mercados educacionais” e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando a exportação de programas de educação superior dos países centrais para a periferia; o fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas, criando a “educação transnacional”, base de sustentação das propostas da OMC: a educação como serviço.

O quinto eixo a ser destacado relaciona-se com o processo de certificação em larga escala em curso. A ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias” representadas, principalmente, por quadro-negro e materiais impressos, somada às simplificações e deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de educação a distância, expressam o esvaziamento da for-

A educação superior a distância é apresentada como estratégia fundamental para a internacionalização e a comercialização da educação superior.

mação de professores, progressivamente deslocada para treinamento em serviço ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional concentrado nas TICs, para a educação a distância, não garantindo, sequer, o direito de acesso às tecnologias no “ensino presencial”. A reconfiguração do trabalho docente, por meio de sua precarização, constitui o sexto aspecto central dessa política. A perda da centralidade da categoria ‘trabalho’ será expressa pela substituição do trabalho docente por prática docente, materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho. A própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor” ou “monitor” (BARRETO, 2001). Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano.

Essas análises permitem-nos afirmar que a educação superior a distância, ainda que sob a aparência de modernização, inclusão social dos segmentos mais pauperizados da população e adequação do nosso país à “globalização econômica” e à “sociedade da informação”, omite uma importante estratégia de aligeiramento da formação profissional e configuração de um importante campo de exploração lucrativa para os empresários brasileiros e internacionais, sob a condução dos organismos internacionais do capital.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Washington, D.C., 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2002.
- _____. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C., 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2002.
- BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Reformas e inovações na educação superior em alguns países da América Latina e Caribe, entre os anos 1998 e 2003*. Caracas: Unesco/Iesalc, 2003. Disponível em: <<http://www.iesalc-unesco.org.ve>>. Acesso em: 8 dez. 2004.
- KATZ, C.; COGGIOLA, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.
- LIMA, K. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.
- _____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio da Silva*. 2005. 462p. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- _____. Reforma da universidade no governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.
- OILO, D. Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Tendências da educação superior para o século XXI: Conferência Mundial do Ensino Superior*. 5-9 out. 1998, Paris. **Anais** 2. ed. Brasília: FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR 1999. p. 480-497.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Conferência Mundial do Ensino Superior, 5-9 out. 1998, Paris. *Anais* 2. ed. Brasília: FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1999. p. 663-726.

_____. Declaração Mundial sobre o ensino superior no século XXI: visão e ação. Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior. Texto apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, Paris, 1998. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 17, p. 83-93, nov. 1998.

_____. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. In: REUNIÃO DOS PARCEIROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2, jun. 2003, Paris. *Anais...* Brasília, DF: Unesco, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. AGCS: realidad y ficción. Genebra, 1995. Disponível em: <<http://www.wto.org/spanish/tratop>>. Acesso em: 8 dez. 2001.

_____. *Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza*. Organização Mundial de Comércio/Conselho de Comércio de Serviços, 20 out. 1998a. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education>. Acesso em: 10 dez. 2004.

_____. *Servicios de enseñanza*. Genebra: Organização Mundial de Comércio/Conselho de Comércio de Serviços, 23 set. 1998b. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education>. Acesso em: 10 dez. 2004.

PORTUGAL. *A declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior: bases para discussão*. [Ministério da Ciência, Tecnologia e Educação Superior/Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior], out. 2001.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIQUEIRA, A. C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/Gats. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 26, p. 145-156, maio/jun./jul./ago. 2004. **US**

Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial¹

Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon*
César Augusto Minto**

* Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

As respostas à questão *O que é?* variam sempre segundo a perspectiva a partir da qual a apreciamos. Assim, as respostas às nossas perguntas podem sempre diferir umas das outras, embora diversas delas (ou todas) possam ser, eventualmente, válidas.

Desfazendo equívocos

A discussão sobre o tema “Educação a Distância” (Ed.aD)² tem se constituído numa seara bastante confusa, sobretudo devido à polarização entre duas visões opostas e igualmente ideológicas e apaixonadas: uma, que defende a adoção da Ed.aD como forma democrática, moderna e oportuna de levar o conhecimento a todos, em todos os rincões deste país continental, induzindo à idéia de que, assim sendo, grande parte dos nossos problemas educacionais estariam resolvidos, como se fora uma panacéia educacional;³ outra, que advoga a adoção da Ed.aD apenas e tão somente como forma alternativa, portanto complementar, de auxiliar no ensino presencial, enquanto parte dos requisitos para a consecução do objetivo maior de garantir a educação, direito de todos e dever do poder público. Por óbvio, não desconhecemos a existência de inúmeras possibilidades no interstício dessa polarização, aqui mencionada com o intuito de mostrar, de forma talvez mais didática, sua inadequação.

Tal polarização tem contribuído mais para obscurecer do que para clarear o debate, que deve ser travado de maneira adequada, sob pena de contemplar, de forma apressada e equivocada, qualquer uma das visões citadas, sem que a sociedade – a maior interessada – tenha condições de compreender e opinar se é ou não lícita a adoção indiscriminada da Ed.aD, no país, pois, supostamente, é à sociedade que tal adoção beneficiaria.

Isso posto, logo de início, duas questões precisam ser elucidadas: 1) desfazer a contumaz distinção entre *educação* e *ensino*; e 2) desconstruir a confusão, também corriqueira, entre o *ensino a distância* e a mera *utilização de técnicas de informação e comunicação* nas atividades didáticas. Assim procedendo, esperamos contribuir para que as políticas públicas relativas a esse importante tema sejam adotadas somente com vistas a atender às reais necessidades da maioria da população brasileira.

É bom lembrar que, no dia-a-dia, tem sido comum as pessoas usarem as palavras *educação* e

ensino como sinônimas, sem que isto cause maiores problemas; e é até compreensível tal ocorrência, pois, intuitivamente, espera-se que ambas guardem relações estreitas e diretas de reciprocidade, tanto que é trivial as pessoas pensarem que “a todo ensino corresponde uma aprendizagem”, o que, em tese, contribuiria para a formação educacional, contudo isto nem sempre corresponde à realidade.⁴ Mas o ponto crucial, aqui, é que, em se tratando de textos oficiais, de dispositivos legais e da adoção de políticas públicas, constitui-se numa impropriedade a confusão entre *educação* e *ensino*, devendo ser evitada a todo custo.

Há uma diferença clara entre *educação* e *ensino*. O conceito de *educação* é mais abrangente do que o de *ensino*: a educação é um processo social que, do ponto de vista mais amplo, representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros; e, do ponto de vista individual, a possibilidade de desenvolver atributos que permitam ao indivíduo construir-se *humano* (ou construir sua própria humanidade), a partir de seu equipamento pessoal e da ação do grupo. Ora, tais construções – individual e coletiva – exigem a adoção de políticas públicas adequadas, que, por sua vez, implicam a necessidade de articular as várias áreas que constituem os direitos sociais (Cf. Artigo 6º, da Constituição Federal de 1988), cujo atendimento cabe ao poder público e tem a ver com o grau de humanidade e de cidadania que se deseja garantir a toda a sociedade.⁵

Igualmente importante, mas muito menos abrangente do que o conceito de *educação*, o conceito de *ensino* diz respeito à forma sistematizada – que se constitui num conjunto organizado, envolvendo a seleção de conteúdos e métodos – de trabalho pedagógico, que é adotada com o objetivo de disponibilizar, a todos os membros da sociedade, as informações, os conhecimentos e as teorias que já compõem um acervo de saberes que, por sua vez, é patrimônio da

humanidade. Ou seja, quando se fala de *ensino*, trata-se do meio pelo qual se busca garantir às pessoas, via escolarização formal numa instituição específica – a escola, aquilo que lhes é essencial para construir suas próprias visões de mundo e poder agir de forma consciente, influenciando na história e na cultura da sociedade em que vivem.

E nunca é demais lembrar que o ensino implica a necessidade de considerar duas de suas dimensões indissociáveis, ambas igualmente importantes, aqui só dissociadas para mostrar a inadequação de tratá-las separadamente: a transmissão e a construção de saberes. A transmissão diz respeito, em especial, ao fato de o objeto do ensino ser o conhecimento já consagrado, cuja vigência ainda cumpre um papel significativo, não prevalecendo dúvidas essenciais que justifiquem abandoná-lo; a construção, por sua vez, refere-se à possibilidade de elaboração de novos conhecimentos com base no questionamento daquilo que já se considera obsoleto ou inadequado, por alguma razão fundamentada, bem como numa série de outras circunstâncias ou ocorrências.⁶ A conjunção dessas duas dimensões do ensino amplia a chance de se obter a consecução de objetivos educacionais, mas, ainda assim, ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda.

Isso posto, cabe questionar, inclusive, a conveniência do uso da expressão *Educação a Distância*, dada a perspectiva conceitual abrangente que ela, eventualmente, pode evocar (e não corresponder à realidade), sendo lícito, até por prudência, adotar simplesmente a expressão *Ensino a Distância* (EaD).

A outra questão a ser elucidada, de antemão, refere-se à necessidade de desconstruir a imissão freqüente entre o *ensino a distância* (EaD) e a mera *utilização de técnicas de informação e comunicação*, nas atividades didáticas. Pouco se sabe sobre a autoria dessa confusão e sobre os mo-

A conjunção dessas duas dimensões do ensino amplia a chance de se obter a consecução de objetivos educacionais, mas, ainda assim, ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda.

tivos que levaram a propagar, dentre outras, a idéia limítrofe e reducionista de que existe uma relação intrínseca e biunívoca entre EaD e uso de técnicas de informação e comunicação, o que se constitui numa impropriedade, pelo simples fato de que tais técnicas, às quais não raro se busca agregar o adjetivo “modernas”, podem ser literalmente utilizadas em todas as situações de ensino, sejam estas presenciais ou a distância. Isto já é suficiente para mostrar o equívoco que pode decorrer dessa confusão conceitual.

Outras questões também precisam ser esclarecidas. A primeira delas refere-se ao fato de que, apesar de ser menos abrangente do que a educação, como dissemos anteriormente, o ensino é uma atividade muito mais complexa do que a mera difusão de informações, por qualquer meio, moderno ou não; além disso, “[...] as informações não são, necessariamente, úteis por si, mas sim na medida em que as pessoas e a sociedade possam utilizá-las em benefício de si próprias e do coletivo.” (ADUSP, 2005). E cabe lembrar que

Hoje, informações estão disponíveis em qualquer microcomputador ligado à rede mundial. O diferencial que caracteriza a apropriação efetiva do conhecimento é a capacidade de selecionar criteriosamente as informações que são relevantes para cada situação a enfrentar e, especialmente, a capacidade de correlacionar informações dispersas, tanto entre si, quanto com vivências pessoais e sociais anteriores, julgando sua validade para o enfrentamento de situações distintas. (ADUSP, 2005).

Relacionada com a anterior, a segunda questão diz respeito ao fato de que *o conhecimento não pode ser confundido com acúmulo de informações*. Um dos principais meios para a promoção de acesso ao conhecimento significativo, do ponto de vista social, é a educação escolar. Sistemática e formal, ela cumpre a função de ampliar as chances de o educando poder orientar-se, no meio natural e social em que vive, por meio do cotejo de conhecimentos já subsumidos, dos sa-

beres acumulados por gerações anteriores “[...] e também da descoberta de potencialidades ainda não dadas, cuja consistência é julgada pelo educando, pelos seus parceiros de classe e pelo docente que os acompanha, que necessariamente precisa ser bem formado.” Assim, durante séculos, os avanços culturais e científicos foram favorecidos, em especial, pela interação dialógica dos estudantes com colegas e professores, num ambiente de efervescência cultural. (ADUSP, 2005, grifos do autor).

Apresentamos, até aqui, alguns argumentos – que consideramos pertinentes – sobre a não conveniência dos rumos tomados pelo debate sobre o Ensino a Distância (EaD), no país, incluindo a polarização entre defensores incondicionais dessa alternativa “democratizante” e questionadores ferrenhos de sua utilização indiscriminada, o que, por si só, já cria um clima complexo, que tende a dificultar ou mesmo impedir uma discussão mais adequada; clima esse agravado por algumas questões que apimentam ainda mais o debate: a indistinção entre *educação* e *ensino*, a imissão entre o *ensino a distância* e a mera *utilização de técnicas de informação e comunicação*, e a confusão entre *conhecimento* e *acúmulo de informações*. Vejamos, a seguir, o que prevê a legislação sobre EaD, no Brasil.

O que diz a legislação sobre EaD

Verificamos, em especial, a parte relativa à educação, na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/1996); o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80, da LDB; a Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que trata, dentre outras questões, dos procedimentos para credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância; e a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, incluindo os por Ed.aD.⁷

A CF/1988 não tratou dessa questão, dada a sua especificidade. Mas, registre-se que a Carta

Magna induz confusão considerável no que diz respeito aos conceitos de *educação* e de *ensino*.⁸

A LDB/1996 deixa claro que disciplina apenas “a educação escolar, que se desenvolve, *predominantemente*, por meio do ensino, em instituições próprias.” (§1º, do artigo 1º, grifo nosso). Aqui, já se pode antever uma brecha para a utilização do ensino, presencial ou a distância, para além de nas “instituições próprias” (as escolas), mas cabe lembrar que o §4º, do seu artigo 32 (Seção III – Do Ensino Fundamental), define que: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” Mas é o artigo 80 (Título VIII – Das Disposições Gerais) que trata, em especial, do tema: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de *programas de ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 2006, grifo nosso). Ora, como argumenta José Augusto Dias, programas “São atividades especiais, quer para oferecer oportunidade de complementação de estudos, quer para oferecer educação continuada [...]” e lembra que tal artigo apenas “[...] recomenda o oferecimento de *programas*, ou seja, não menciona e muito menos autoriza o oferecimento de *cursos a distância*.” (DIAS, 2005, grifos no original). Ademais, o autor alerta para o fato de que,

[...] mesmo que a Lei permitisse o oferecimento de cursos a distância seria preciso ter presente que circunstância tornaria desejável esse procedimento. O ensino a distância somente seria justificável e deveria ser incentivado quando oferecesse oportunidade de estudo em regiões em que não há vagas, ou há grande deficiência de vagas, nos cursos presenciais. Fora destas hipóteses o curso a distância não tem justificativa.⁹ (DIAS, 2005).

Também sobre o artigo 80 da LDB/1996, de

Registre-se que a Carta Magna induz confusão considerável no que diz respeito aos conceitos de *educação* e de *ensino*.

acordo com Erson de Oliveira (2005), a expressão “incentivará” revela que a oferta de EaD não seria de responsabilidade direta do Estado, mas que, na realidade, o poder público “*ofereceria as condições para a sua expansão privatizante*.” O autor argumenta, com razão, que os parágrafos desse mesmo artigo apenas detalham aspectos referentes a tal “oferta de condições”: 1) quem

poderá oferecer tais programas? As “instituições especialmente credenciadas pela União” (§1º), que, por sua vez, também “regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a *cursos de educação a distância*” (§2º, grifo nosso)¹⁰; 2) “As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação” nas diversas localidades são delegadas aos respectivos sistemas de ensino, que poderão realizá-las em “*cooperação e integração*” (§3º); e 3) “A educação a distância gozará de tratamento diferenciado”, o que significa: “custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; [e] reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.” (§ 4º, incisos I a III, respectivamente). Como se pode ver, apesar de genérica, a LDB/1996 mostra preocupação significativa com o EaD.

Ainda sobre a LDB/1996, cabe mencionar que o §4º, do seu artigo 87 (Título IX – Das Disposições Transitórias), instituiu a “Década da Educação” (1997-2006) e estabelece que até o fim dela “[...] *somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. Esse trecho suscita, entre outras, duas questões cruciais. A primeira delas diz respeito a uma contradição com o artigo 62 (do corpo da lei) – para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental admite-se, como formação mínima, a de nível médio, na modalidade Normal; pois bem, leitura distorcida desses dois dis-

positivos permitiu que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) criasse um clima de terror entre docentes efetivos, na rede pública, sem formação de nível superior, por receio de perder seus empregos, fato este utilizado pela SEE-SP, em conjunto com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para introduzir um “curso especial de formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental” (“PEC/FOR PROF”, depois “PEC Formação Universitária”)¹¹, com as seguintes características básicas: experimental, modular, aliado e com boa carga didática a distância. A segunda refere-se a um questionamento objetivo: *treino* forma? Por certo ele pode adestrar, mas *formar* é outra coisa, não é? Vale dizer, além de capciosa, tal iniciativa imiscuiu *formação* e *treinamento*, o que é assaz inadequado. (MINTO & SILVA, 2001; MINTO & MURANAKA, 2001).

O Decreto nº 5.622/2005, como já dissemos, regulamenta o artigo 80, da LDB, apresentando, em seu artigo 1º, uma definição bastante genérica do que se entende por Ed.aD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Além disso, estabelece que a tal modalidade

[...] organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliação dos estudantes; II – estágios obrigatórios [...], III – defesa de trabalhos de conclusão de curso [...]; e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005).

Esta a síntese dos incisos I a IV, do § 1º, do artigo 1º, ficando os incisos II e III condicionados à sua previsão na legislação pertinente. Cabe aqui questionar, por um lado, a conveniência da definição adotada, que, por si só, não permite a diferenciação entre os ensinos presencial e a distância; por outro lado, os incisos citados não são plenamente esclarecedores, sobretudo no que diz respeito ao que deverá acontecer, caso os estágios e os trabalhos de conclusão de curso (incisos II e III) não estejam previstos na “legislação pertinente”, eles simplesmente deixariam de existir? Se positivo, cabe argüir se isso seria oportuno?¹²

O Decreto nº 5.622/2005 abre a possibilidade de a Ed.aD ser utilizada – de forma indiscriminada – nos mais diversos níveis e modalidades educacionais existentes, no país: da Educação Básica (condicionada ao cumprimento do artigo 30, desse mesmo Decreto, a ser tratado adiante) até a pós-graduação (artigo 2º). Ao mesmo tempo, previne algumas situações indesejáveis, porque não resguardam o conceito de isonomia no tempo de duração, como por exemplo: “Os cursos e programas a distância *deverão ser projetados* com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.” (§ 1º, do artigo 3º, grifo nosso). Também chama a atenção o artigo 6º, sobretudo, mas não apenas, pela imprecisão de linguagem:

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL, 2005).

Isso posto, dentre outras, permanecem algumas questões: 1) o artigo 7º, do Decreto em análise, justamente aquele que deveria/deve embasar a decisão sobre: “I – credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de

educação a distância; e II – autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.” (incisos do artigo 7º), peca por sua excessiva generalidade; 2) é lícito adotar o EaD – como política pública – de modo tão indiscriminado? Se a resposta for positiva, qual é a base de conhecimento acumulado sobre o tema, de que o país dispõe, para justificar adoção tão ampla?; 3) por que não se afirma, de forma categórica, que os cursos e programas a distância *terão* a mesma duração que os seus respectivos presenciais?; 4) a redação do artigo 6º é muito confusa, inclusive podendo evocar uma leitura de que cursos ou programas realizados por instituições estrangeiras não precisariam estar “devidamente credenciados”, o que, por certo, não se confirma; mas como entender, também, o aqodamento para que diplomas e certificados referentes a tais cursos ou programas, sejam de instituições nacionais ou não, tenham validade nacional?; e, sobretudo, 5) como explicar tamanha imprecisão/confusão num só documento oficial?

Ainda acerca do Decreto nº 5.622/2005, uma primeira leitura de seu artigo 30 pode ensejar, simplesmente, a conclusão de que este lhe confere, digamos, credibilidade:

Art. 30 As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para: I – a complementação de aprendizagem; ou II – em situações emergenciais. (BRASIL, 2005, grifo no original).

Na verdade, o *caput* do artigo 30 apenas informa sobre procedimento para solicitar autorização para a oferta de tais cursos e repete parte da própria LDB. Mas seu parágrafo único define, de fato, as tais “situações emergenciais”¹³:

Parágrafo único. A oferta de educação bási-

ca nos termos do *caput* contemplará a situação de cidadãos que: I – estejam impedidos, por algum motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II – sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III – se encontram no exterior, por qualquer motivo; IV – vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial; V – compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI – estejam em situações de cárcere. (BRASIL, 2005).

Assim, por certo, não se trata de conferir ou não credibilidade ao Decreto analisado, mas – sim – de o poder público considerar o conteúdo desse parágrafo único, do artigo 30, como base para a adoção do EaD – enquanto política pública – em qualquer dos níveis de ensino, no país. Ademais, uma questão ainda insiste em se fazer presente: por que será que isso só ocorre no “Capítulo VI – Das Disposições Finais”, do referido Decreto?

A Portaria Ministerial nº 4.361/2004, como já dissemos, diz respeito aos

[...] processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para a oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins [...],

definindo que tais processos devem ser proto-

colizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. Ou seja, tal Portaria estabelece os procedimentos burocráticos relativos aos processos mencionados, informa sobre o funcionamento e a responsabilidade de algumas instâncias dos órgãos da administração federal, na área da educação, inclusive define prazos e sanções nos casos de seu descumprimento. Grosso modo, essa Portaria, ao mesmo tempo em que causa a impressão de completude, evoca, também, a sensação de ser quase inacessível aos cidadãos “comuns”, o que dificulta, ou até inibe, qualquer iniciativa de acompanhamento e controle pelos setores sociais organizados, fato este indesejável.

A Portaria Ministerial nº 4.361/2004 parece exceder-se nos aspectos técnicos e descuidar-se dos pedagógicos (que podem fazer toda diferença), além de “pulverizar” informações e de forma confusa. Quanto a este último aspecto, por exemplo, de acordo com o seu artigo 5º, “Para a protocolização dos pedidos de *credenciamento* e *recredenciamento* de faculdades integradas, faculdades, faculdades de tecnologia, institutos superiores ou escolas superiores [...]” deixa-se de exigir a apresentação de “*estatuto*” e “descrição da infra-estrutura, corpo docente, tutoria, plataforma de educação a distância, metodologia, equipes multidisciplinares, parcerias e pólos, bem como outros elementos específicos para educação superior a distância” (incisos III e VII, do artigo 3º, dessa mesma Portaria); pouco mais adiante é que vai se completar a informação anterior: “No caso de processos de *autorização* de cursos superiores a distância, também deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.” (§ 3º, do artigo 9º, grifo nosso) e “No caso de processos de *reconhecimento* de cursos superiores a distância, também, deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.” (§ 3º, do artigo 10, grifo nosso). Ou seja, apesar de as informações serem completadas ao longo do texto, estas referem-se a fases distintas de um processo (credenciamento e recreden-

ciamento, autorização e reconhecimento) que exigem informações claras e objetivas.

Considerando o Decreto nº 5.622/2005 e a Portaria Ministerial nº 4.361/2004, sem ignorar a hierarquia da legislação educacional,¹⁴ cabe mencionar que a Portaria impõe maior rigor, por exemplo, nos casos de pedidos de credenciamento e recredenciamento de IES para oferta de cursos superiores a distância (artigo 8º), além de cercar a possibilidade de as IES solicitarem credenciamento “[...] quando titulares e dirigentes integrem outras instituições ou mantenedoras que comprovadamente tenham cometido irregularidades ou tenham sofrido punições nos últimos 5 (cinco) anos.” (artigo 7º), o que é correto; enquanto, por sua vez, o Decreto arrefece o controle quando, também por exemplo,

Para oferta de cursos a distância dirigidos à educação fundamental [sic] de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, o Decreto nº 5.622/05 delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.¹⁵ (BRASIL, 2005).

Ou seja, delegou a definição de aspecto importante do EaD para o “poder local”, o que é altamente questionável, num país ainda oligárquico, cuja tradição tem sido a do coronelismo, do clientelismo, do cartorialismo etc., exercendo forte influência junto às comunidades, às lideranças e às administrações.

A Resolução CNE/CES nº 1/2001, como já dissemos, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. No que se refere a tais cursos a distância, há normas que são comuns tanto para os *stricto sensu* quanto para os *lato sensu*: ambos só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, de acordo com o disposto no § 1º, do artigo 80, da LDB/1996 (Cf. artigos 3º e 11, respectivamente); deverão ter, necessariamente, provas e atividades pre-

senciais (§ 1º, do artigo 3º, e parágrafo único, do artigo 11, respectivamente), devendo, no caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese, incluir, em suas bancas examinadoras, pelo menos um (1) membro não pertencente à instituição responsável pelo programa (§ 2º, do artigo 3º) e, no caso dos *lato sensu*, estes deverão ter defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (parágrafo único, do artigo 11). Ou seja, tais normas são bastante acanhadas e flexíveis, para dizer o mínimo. Mas registre-se que o artigo 2º, da Resolução CNE/CES nº 24/2002 (que alterou parte da Resolução em pauta), estabelece que:

Os cursos de pós-graduação de mestrado e ou doutorado [portanto, *stricto sensu*] oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras e instituições estrangeiras só poderão ser instalados após autorização do Ministério da Educação, conforme estabelecido no Artigo 1º desta Resolução [CNE/CES nº 1/2001] e seu parágrafo 1º.¹⁶ (BRASIL, 2005).

Isso significa mostrar um certo “pulso”, sobretudo numa seara extremamente vulnerável ao apete de instituições de cunho empresarial, nacionais ou estrangeiras, pelo lucro fácil, sem riscos. Mas também não é lícito ignorar que tal postura “mais enérgica”, digamos, só ocorreu como resultado da pressão dos setores sociais organizados.

Em síntese, a legislação sobre EaD é, no mínimo, genérica, ostentando características inaceitáveis em textos dessa natureza, sobretudo pela possibilidade, ainda que eventual, de evocar leituras diversas e contraditórias, o que deve ser evitado a todo custo. Por um lado, se tal legislação exacerba os aspectos técnicos e burocráticos, por outro lado, descuida-se das questões de cunho propriamente educacional – aliás, raramente mencionadas, a não ser enquanto dogmas assumidos. Mas, o que é ainda mais preocupante, como já dissemos, é a abertura indiscriminada para o EaD ser utilizado em todos os níveis da educação formal, sem que o país disponha de acúmulo consis-

tente de conhecimentos sobre o tema. Tal legislação nem sequer explicita claramente se o EaD é concebido como “modalidade de ensino” (a não ser no Decreto citado, dentre os documentos aqui considerados), como “metodologia” ou apenas como “estratégia” para se chegar à consecução de algum objetivo – supostamente educacional, imaginamos.

Defesa da formação presencial

Vamos supor, então, que o projeto de sucessivos governos (referimo-nos aqui, sobretudo, aos dois governos de FHC e ao governo atual) para a Ed.aD, embora falem de *educação*, não se refiram à *educação* mesma, mas sim ao *ensino*. Ainda assim, uma boa apreciação do tal projeto nos levaria a contra-argumentar que se o seu objeto fosse exclusivamente o ensino, fora de qualquer perspectiva educativa, seria preciso acrescentar-lhe abrangência, de sorte a torná-lo instrumento de uma revolução total e radical em nosso sistema de ensino – começando, talvez, pela substituição do Ministério da Educação por um Ministério do Ensino. E, então, tal projeto teria que ser precedido de outro que tratasse realmente de *educação* e no qual se explicitassem os princípios e os pressupostos que ordenariam o sistema de ensino que dele derivasse – porque nenhum sistema de ensino pode prescindir da definição prévia do ideal a que ele deve servir e dos critérios, a começar pelos éticos, sobre os quais se assentará a tomada de decisão sobre as importantes questões: *O quê? Para quê? e Como ensinar?*¹⁷

É claro que o EaD ensina e, se bem estruturado e conduzido, educa, como qualquer outra atividade na vida poderia fazê-lo. Aprendemos e nos educamos a vida toda a distância. Através dos nossos pais e por meio de uma série de circunstâncias, aprendemos com nossos antepassados, inclusive sem necessidade de os haver conhecido. Aprendemos e podemos educar-nos com autores que nunca vimos ou encontramos pessoalmente (alguns, de resto, jamais escreveram nada...) e, inclusive, com quem está há mais de 2000 anos de nós – assim, aprendemos e nos educamos com Sócrates, com Platão, com Aristóteles, com Tales,

com Pitágoras, com Heráclito, com Anaxágoras, com Anaximandro e por aí afora. Aprendemos e nos educamos até com os animais, com as plantas, com os rios e os mares, com a paisagem, com as coisas. E a esmagadora maioria desses todos nem sequer poderia “desconfiar” que nos ensinavam... (e, mais do que nos ensinar, pode educar-nos). Então, se é esse aprendizado e essa educação que o EaD pretende, toquemos em frente! Aliás, ele nem precisa ser proposto (e muito menos instituído...) ele existe e se impõe de todos os lados e por toda a vida – queiramos ou não!

Mas, há que se recusar o EaD, se o que com ele se pretende é a preparação *sistemática* para a vida pessoal, social e profissional que a cada um cabe viver e em que a cada um caberá desempenhar-se. E por quê?

Em primeiro lugar, porque a vida humana e o ser humano são históricos. Assim, qualquer indivíduo que fosse obrigado a se autoconstruir abaixo da cultura de *seu* tempo construir-se-ia infra-histórico – irremediavelmente abaixo de sua condição de humanidade. O tempo humano não é simplesmente o tempo do relógio, nem é a mera e *irremediável* seqüência de milésimos de segundo que compõem o tempo físico e nem sequer é a sucessão fluida de presentes. *O tempo humano é histórico*. Quem estiver, pois, abaixo de seu tempo, estará aquém de sua condição histórica – autoconstruído e confinado numa infra-humanidade. Seria um infra-homem.

A educação sistemática (educação escolar, formal) não tem o direito de roubar à pessoa as condições do exercício de seu direito de construir-se humana e de humanamente desempenhar-se e viver (quanto a tal roubo, já estamos muito bem servidos de instituições públicas [e privadas] e sistemas sociais que o *praticam...*). Toda educação sistemática se faz num contínuo interagir da educação presencial com a distância. À educação sistemática compete – pre-

cisamente porque sistemática – ser presencial: uma troca sistemática e organizada em situações de ensino e de aprendizagem assistidas *na e pela* convivência e *no e pelo* exercício da vivência humana que é, necessariamente, presencial, dado o seu caráter social.

O homem se exerce existencialmente na dupla dimensão em que se faz a construção e a autoconstrução de sua humanidade: as dimensões individual e social. Se tolhido em qualquer uma dessas dimensões essenciais, ou se privado de numa delas se exercer, terá sido amputado em uma das dimensões de sua humanidade; reduzido, pois, a uma infra-humanidade. E existirá como um infra-homem (é claro que poderá haver casos em que sozinhos os estudantes consigam superar os inconvenientes do EaD). Mas, a estrutura de um sistema de ensino – e, mais ainda, de um sistema educacional – tem que ser definida em vista da situação e da configuração correntes na realidade em que existe.

De um ponto de vista sociológico, hoje, o sistema escolar é um sistema especializado ao qual a sociedade tem que confiar a tarefa da educação sistemática das novas gerações. A escola e o processo de escolarização formal por ela desenvolvido têm como condição específica, sobretudo, a interação entre estudantes e professores. A eficiência e a eficácia das ações de fato educativas estão relacionadas com o grau de consciência e de racionalidade na condução do processo, donde decorre, para os professores, a necessidade de uma nítida compreensão de sua natureza como garantia do claro conhecimento de seus requisitos e exigências, de suas possibilidades e de suas limitações. Isto implica a necessidade de incluir, na formação do professor, a abordagem sociológica do processo educativo, da qual se espera contribuição essencial na abordagem propriamente pedagógica: discernimento na identificação das metas gerais a serem pro-

Nenhum sistema de ensino pode prescindir da definição prévia do ideal a que ele deve servir e dos critérios, a começar pelos éticos, sobre os quais se assentará a tomada de decisão sobre as importantes questões: O quê? Para quê? e Como ensinar?

postas ou daquelas que permanecem subjacentes à ação do grupo; viabilidade dos fins assumidos, por sua adequação à natureza do processo e aos recursos disponíveis; coerência e efetividade da ação pela compatibilidade com os fins que a desencadearam; e adequação dos efeitos da escolarização aos propósitos que a orientaram (FÉTIZON, 1984).

De um ponto de vista filosófico, entendida a educação como veículo da assunção da humanidade pela conquista da autonomia pessoal e constatado o professor como agente externo específico do processo educativo, conclui-se pela importância prioritária de uma formação especializada para o professor, que se subentende atender às condições necessárias, embora não suficientes, aos bons desempenhos: 1) da tarefa que, no sistema, incumbe ao professor; e 2) do próprio sistema escolar face à sociedade que o mantém. Essas duas empreitadas são complexas; o ensino – papel primordial do professor – exige deste um desempenho que não se improvisa, na prática docente, e reclama formação séria e eficiente.¹⁸ Assim, a educação escolar não ocorre pelas simples circunstâncias socioculturais em ação na escola – logo, o desempenho do professor não pode ser aleatório, assim como seus resultados não podem ser fortuitos: ambos devem ser frutos de uma formação muito cuidadosa. E ensinar significa, em essência, potencializar a arte de pensar (inata, no ser humano e, portanto, no estudante), de construir concepções claras que se aplicam a experiências de primeira mão, selecionar informações relevantes, testar descobertas – logo, a formação do professor implica a posse do método científico e a capacidade de aumentar a chance de sua transferência para a experiência do educando. Ademais, nenhuma educação sistemática se sustenta sem uma antropovisão e uma cosmovisão consistentes; seu exame, sua crítica e sua constituição competem à formação do professor (FÉTIZON, 1984).

De um ponto de vista psicopedagógico, considerando desde a psicologia da aprendizagem à do desenvolvimento e à da personalidade, constata-se que há um conjunto de conhecimentos neces-

sários à orientação do procedimento do docente, face ao educando e à garantia das condições mínimas daquele “conhecer” a quem se fala, necessário ao diálogo e à adequada condução do processo educativo. Tais conhecimentos devem ser contemplados na formação do professor, e a empreitada exige que tal formação seja presencial, pois trata-se de tarefas de extrema complexidade, envolvendo o desenvolvimento de um instrumental que inclui capacidades e habilidades de *conhecimento, compreensão, análise, síntese, avaliação*, dentre outras, cuja ausência tornaria lugar comum a persistência de professores – despreparados, desse ponto de vista – na manutenção de meios inadequados ao processo educativo, sem que estes sequer estejam aptos a detectar sua própria inadequação aos fins que eles mesmos selecionaram ou propuseram (FÉTIZON, 1984).

De um ponto de vista metodológico, cabe lembrar que, na interação presencial entre professor(es), estudante(s) e objeto(s) de conhecimento, é comum ocorrer situações nas quais se pode constatar a inconveniência (fundamentada) da manutenção de determinados saberes e, muitas vezes, é preciso quase que alquebrar as convicções que os estudantes ainda consideram válidas, pois estes são fiéis escudeiros daquelas, enquanto elas ainda os satisfazem, ou seja, enquanto elas ainda lhes parecem fornecer respostas satisfatórias. Tais situações são muito importantes nos processos de ensino e de aprendizagem e ficam praticamente inviabilizadas em ambientes “virtuais”. Afora isso, o estímulo à observação, à formulação de hipóteses, à desestabilização, à equilibrização, à reelaboração de conceitos – estímulo esse impregnado por aspectos afetivos e solidários – é um desafio constante no processo educacional. Processo este que é permeado pelo brilho-opacidade dos olhares, pela ginga dos que buscam, pelo sorriso maroto dos que encontram, pela fruição individual e coletiva do apreendido, resultando na aquisição, pelos estudantes, de autonomia para formular leituras de mundo e atuar como sujeitos históricos, e, pelos professores, de efetivação do seu compromisso profissional, mas também humano. Tal dimensão é intrínseca ao

ensino presencial e estaria descartada no EaD, assim como, em tese, também estariam sendo descartados os próprios professores (MINTO & SILVA, 2001).

Assim, pelos motivos já explicitados, a formação inicial tem que ser, necessariamente, presencial.¹⁹ E por *formação inicial* entendemos aquela promovida pelo processo da

[...] educação como instrumento de formação ampla, permitindo a todos os seres humanos um desenvolvimento que respeite plenamente sua potencialidade, em especial no que se refere à capacidade de leitura crítica do meio natural e social em que vivem, assim como um real domínio do acervo de conhecimentos já produzidos pela sociedade (continuamente preservadas as especificidades e limitações inerentes às respectivas faixas etárias), permitindo a produção de novos saberes a partir da crítica daquilo que já se constatar incompleto ou ultrapassado. Em outras palavras, essa formação deve garantir todas as condições para que as pessoas possam atuar como seres críticos, construtores de sua própria cultura, de sua história e da sociedade em que vivem, pessoas que sejam progressivamente livres e solidárias, que desenvolvam valores e atributos inerentes à cidadania e que ajudem a construir uma sociedade cada vez mais livre, democrática, justa e igualitária. (ADUSP, 2005).

Dessa forma, insistimos, se pretendemos que as atividades didáticas sejam efetivamente formadoras, elas devem ser desenvolvidas na forma presencial: desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino de graduação (licenciatura e bacharelado), até o ensino de pós-graduação (mestrado e doutorado). Vale dizer, a qualquer tempo:

Propomos que se adote uma espécie de “cláusula de barreira”, para impedir que governos incautos tentem adotar, como política pública, a educação sistemática a distância.

A formação do educando exige relações dialógicas presenciais, para que o professor estimule a reflexão, possibilitando o questionamento, a problematização, a constatação e a superação de contradições, a constante motivação e o crescimento progressivo do educando a partir da vivência de experiências efetivamente socializadoras. Todas essas dimensões ficam extremamente prejudicadas, se não impedidas, quando da adoção da [Ed.aD/do] EaD na formação. É dessa interação presencial que resultam os saberes socialmente referenciados, sendo essa vivência essencial, sobretudo na formação de docentes, mola-mestra para a continuidade deste ciclo virtuoso. (ADUSP, 2005).

À guisa de conclusão, recuperamos o mote colocado em epígrafe, para dizer que, no caso do tema em discussão, nossa resposta a “O que é?”, sem dúvida, trata-se do *Ensino a Distância* que, “segundo a perspectiva a partir da qual o apreciamos”, jamais pode ser confundido com *Educação*, assim como, também, não é oportuno confundir-lo com a mera utilização de técnicas/tecnologias – modernas ou não – de informação e comunicação, mas que deve ser usado, sim, como rica alternativa complementar nas situações de ensino presencial e como opção viável, se bem estruturado e conduzido, na “formação contínua ou continuada”. Quanto ao fato de que “as respostas às nossas perguntas podem sempre diferir umas das outras, embora diversas delas (ou todas) possam ser, eventualmente, válidas”, ponderamos ser necessário discernir a adoção do EaD, como política pública, pois, ao mesmo tempo em que tal adoção é uma “resposta válida”,

nos casos de “complementação de aprendizagem; ou em situações emergenciais” (Cf. § 4º, do artigo 32, da LDB/1996), não é uma “resposta válida” para a *formação* – em especial e sobretudo – de professores. Daí, propormos que se adote uma

espécie de “cláusula de barreira”, para impedir que governos incautos tentem adotar, como política pública, a educação sistemática a distância.

NOTAS

¹ Agradecemos as sugestões de Lalo Watanabe Minto, Marília Leite Washington, Nobuko Kawashita e Rubens Barbosa de Camargo.

² Usamos a sigla Ed.aD quando nos referimos à Educação a Distância e EaD quando nos referimos ao Ensino a Distância. Ao analisar os textos legais, mantivemos suas menções originais, mas consideramos imprópria, quase sempre que utilizada, a expressão “Educação a Distância”. Voltaremos a esse assunto mais adiante.

³ Se prevalece tal idéia, por decorrência, ela pode induzir, por exemplo, uma outra: a de que o defendido por seus opositores é antidemocrático, anacrônico e inoportuno, o que seria muito nefasto, do ponto de vista social. Esse é um dos motivos pelos quais é preciso minimizar os efeitos das ideologias que permeiam tal discussão.

⁴ Cabe aqui uma distinção: de atividades didáticas, pode decorrer, ou não, aprendizagem. Mas, se não houver aprendizagem, não terá havido ensino (embora possa ter havido, efetivamente, alguma atividade didática).

⁵ Vale dizer: o que chamamos aqui de “ponto de vista mais amplo” e “ponto de vista individual” expressam dimensões de um mesmo processo, que é social. Dada a configuração da sociedade, hoje capitalista, entendemos que, pelo menos no curto prazo, a única educação que pode propiciar formação é a escolarização formal organizada e mantida pelo poder público.

⁶ Ocorrências tais como: aparecimento de problemas e/ou questões que exigem esclarecimento e/ou intervenção; surgimento de hipóteses a partir de outras percepções advindas das correlações entre as diversas ordens de conhecimento; aperfeiçoamento de instrumentos e demais recursos de pesquisa, fruto do aperfeiçoamento de técnicas e invenções que respondem a novas demandas de: explicação e/ou solução de problemas de toda ordem, tais como os postos pelas novas formas de convivência social, dos meios de comunicação e pela abertura de fronteiras entre povos e nações, de novos estados e/ou nações; etc.

⁷ Tais documentos constam do sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED), como sendo os que definem as bases legais para a “Regulamentação da EAD no Brasil”. É curioso que não se mencione a peça importante de planejamento que é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), cuja seção 6 trata de “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, mas não desconhecemos que boa parte de seus dispositivos foram contemplados na legislação citada, que analisaremos em seguida. Talvez isto explique a omissão do referido PNE.

⁸ A CF/1988 (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I – Da Educação) dedica dez artigos (205 a 214) à área, sendo a educação, para além das menções nos títulos citados, mencionada explicitamente apenas nos artigos 205, 208 e 214; nos demais, prevalece a referência ao ensino, por certo com o significado de “educação escolar”, conforme melhor especificado na LDB.

⁹ Apesar de não discordarmos dos critérios admitidos pelo autor para a utilização do EaD (“em regiões onde não há vagas, ou há grande deficiência de vagas”), mesmo assim, cabe lembrar que qualquer eventual adoção do EaD deve estar acompanhada de um planejamento educacional efetivo, de forma a prevenir que a falta de vagas em cursos presenciais, ou sua insuficiência, continuem a acontecer.

¹⁰ Repare-se que aqui já são mencionados cursos e não apenas programas.

¹¹ Cabe esclarecer os significados atribuídos pelos seus idealizadores a essas siglas: PEC – Projeto de Educação Continuada; FOR/PROF – Formação de Professores.

¹² Tais questionamentos levantam problemas, ou simplesmente omissões, que um texto oficial não deve suscitar. Tratando de assunto correlato, Contardo Calligaris adverte: “[...] a complexidade das regulamentações é, tradicionalmente, um convite à corrupção; quando ninguém sabe direito o que pode e o que não pode, alguém acaba pagando para que o deixem em paz.” (CALLIGARIS, 2006, p. 14).

¹³ Embora tal artigo refira-se apenas e tão somente aos ensinos fundamental e médio a distância.

¹⁴ Por certo, o Decreto (Presidencial) é superior à Portaria (Ministerial), mas não é lícito ignorar que ambos devem guardar coerência entre si e, ademais, que o “equilíbrio hierárquico” é delicado e complexo. No caso do ensino universitário, por exemplo, há necessidade, também, de regulamentação pela própria universidade que, sendo autônoma, mas não soberana, deve se coadunar, por conseguinte, com os Decretos e as Portarias sobre a matéria.

¹⁵ Conforme citado na própria “página inicial” da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no sítio do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=vie>.

¹⁶ Artigo 1º, §1º, da Resolução CNE/CES nº 1/2001: “A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação stricto sensu são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro da Educação.”

¹⁷ Pois tudo comporta ensino – inclusive atividades muito mais rendosas do que aquelas para as quais o nosso sistema de ensino – que é educacional – prepara. A título de exemplo: ensinar a desviar, com competência, recursos

públicos ou privados, sem deixar traço que possibilite eventuais punições legais, preparará o estudante para profissão muito mais rendosa do que de dar aulas, atender a acidentados, construir casas etc. O exemplo pode parecer extremado, mas revela, de forma contundente, a necessidade de critérios éticos nessas questões.

¹⁸ Em outras palavras, a efetividade da ação educativa que a escola desenvolve depende da capacidade dos professores para avaliar objetivamente a viabilidade dos fins e discernir o alcance e os limites dos recursos disponíveis; selecionar metodologias compatíveis com a natureza do processo e com os fins assumidos como viáveis e para utilizar corretamente tais metodologias. (FÉTIZON, 1984, p. 85).

¹⁹ A rigor, do ponto de vista conceitual, *formação* dispensa o acompanhamento de qualquer adjetivo que denote cronologia, pois trata-se de um processo ininterrupto; assim, mantivemos o *inicial* só para diferenciar *formação* daquilo que atualmente se denomina de “formação contínua ou continuada”. Ou seja, defendemos que só faz sentido falar em formação continuada ou contínua – que pode ser provida por EaD bem estruturado e conduzido – se, antes, tiver sido garantida a formação presencial, de boa qualidade, em todos os níveis da educação formal.

REFERÊNCIAS

- ADUSP (Diretoria da). Educação a distância: a pá de cal na formação? In: Conselho do ANDES-Sindicato Nacional (CONAD), 50, Fortaleza/CE, 15-17 jul. 2005. *Caderno de Textos*. Fortaleza/CE: ANDES-SN, 2005, Texto n. 17.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (05 de outubro de 1988). *Diário Oficial da União* n° 191-A. Brasília, DF, 5 out. 1988.
- _____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Gráfica do Senado, n° 248, p. 27833/41, 23 dez. 1996.
- _____. Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80, da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- _____. Portaria n° 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe, dentre outras questões, sobre os procedimentos para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior para oferta de cursos superiores a distância. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção I, p. 66-67, 30 dez. 2004.
- _____. Resolução n° 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 12, 9 abr. 2001.
- _____. Resolução n° 24, de 18 de dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4°, do artigo 1°, e o artigo 2°, da Resolução CNE/CES n° 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 49, 20 dez. 2002.
- _____. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Apresentação de Carmen Moreira de Castro Neves, Diretora de Política de Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2 abr. 2003. Mimeografado.
- CALLIGARIS, C. Outdoors ou não. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 out. 2006. Caderno E, p. 14.
- DIAS, J. A. Ensino a distância para quê?. São Paulo, maio 2005. Mimeografado.
- FÉTIZON, B. A. de M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo*. 1978. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978. (Série: Estudos e Documentos, v. 24). Publicação de 1984.
- MINTO, C. A. & SILVA, M. A. da. Treinamento travestido de formação de nível superior. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 24, p. 137-140, jun. 2001.
- MINTO, C. A. & MURANAKA, M. A. S. Políticas públicas para a formação de profissionais em educação no Brasil. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 25, p. 134-143, dez. 2001.
- OLIVEIRA, E. M. de. Educação a distância: a velha e a nova escola. *PUCVIVA*, São Paulo, n. 24, p. 92-113, jul./set. 2005. 

Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização?

Céres Maria Ramires Torres*
Tânia Maria Batista de Lima**

*Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

**Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

As possibilidades de formação do professor numa perspectiva mais crítica, substantiva, original, inovadora diante das transformações que temos vivido historicamente estão cada vez mais distantes. Os dilemas vivenciados pelos professores estão vinculados ao processo, mesmo, de construção de sua identidade, quando todos os apelos da sociedade moderna apontam para o contrário: uma homogeneização absurda e indistinta, no contexto das mídias de massa.

A questão central que se coloca ao professor, enquanto sujeito histórico, passa a ser a seguinte: como construir uma identidade substantiva quando os ditames da ciência e da racionalidade moderna parecem sinalizar, tão somente, um caminho de adaptação e de diluição do sujeito frente às novas formas de organização da sociedade contemporânea? Como afirmar-se **professor**, formador de novas identidades substantivas, em um ambiente em que a docência é desvalorizada social e economicamente?

No discurso oficial:

A valorização dos professores da educação básica é elemento central no cenário da discussão sobre a educação de qualidade para todos. O reconhecimento da importância social e política dos agentes da educação há

de contribuir para a superação dos problemas existentes e para a inserção do país em novos patamares de cidadania, de democratização e de desenvolvimento [...]. (BRASIL, 1994, p. 11).

Em sintonia com toda essa retórica de valorização do professor, são concebidos programas de formação inicial e continuada, oficialmente visando ao aprimoramento profissional. Ao mesmo tempo, expondo a contradição, aguçam-se as formas de precarização do trabalho docente, como têm mostrado diversos estudos sobre a questão (GATTI, 1997), assim como os dados do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A perda progressiva da qualidade da escola pública deve-se, apenas em parte, à baixa qualificação dos professores; resulta, principalmente, das péssimas condições de trabalho na escola, aí incluída uma remuneração pífia, além das precárias condições sócio-econômicas e culturais vivenciadas pela maioria das crianças e jovens brasileiros.

No entanto, não é possível negar que o sistema educacional, como um todo, ou seja, o seu baixo teor de qualidade, também contribui para esse quadro. Constata-se que a ineficácia da esco-

la quanto à produção e difusão dos saberes historicamente acumulados deve-se em parte à inadequação dos cursos de formação inicial dos professores que não oferecem programas curriculares consistentes, tanto na fundamentação teórica quanto na instrumentalização da prática profissional para a realidade da Escola Fundamental. Há ausência da ação/reflexão como princípio educativo, e o professor ainda é visto como aquele detentor de conhecimentos cristalizados, ou seja, um mero transmissor de saberes.

A qualidade pretendida no âmbito do sistema é, quase sempre, associada ao nível de formação dos professores, bem como ao trabalho que eles realizam no cotidiano escolar. O trecho a seguir, do documento *Planejamento Político-Estratégico*, editado no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso, ilustra a relação que costuma ser estabelecida entre escola e professores na busca da qualidade do ensino:

[...] todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro. Portanto, a prioridade absoluta será a de promover o fortalecimento da escola de primeiro grau. Há escolas, há vagas, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício. Para trilhar um caminho de seriedade, é preciso acima de tudo, valorizar a escola e tudo que lhe é próprio: a sala de aula e os professores; o currículo e a formação dos mestres; o resultado da aprendizagem. (BRASIL, 1995, p. 3).

Apesar da ênfase no papel do professor como elemento central na dinâmica da educação, muitos críticos das atuais reformas educacionais têm reafirmado a ausência do professorado na definição, implementação, acompanhamento e avaliação

das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se exige destes profissionais um forte compromisso, capacidade reflexiva e desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas, desconsidera-se suas necessidades e desejos, sua voz e participação efetiva. Somem-se a isto as dificuldades no âmbito da valorização da profissão docente, particularmente quanto à formação, carreira docente, salário e condições de trabalho.

O cenário descrito tem incidência direta na prática pedagógica do professor em sala de aula, reflete negativamente em sua auto-estima, em sua capacidade para lidar de maneira autônoma com os dilemas presentes no seu cotidiano profissional, no domínio das competências necessárias ao fazer docente e em sua organização coletiva enquanto categoria profissional.

Considerando-se a profissionalização docente como conquista de poder e *status* diante do Estado e da sociedade, o contexto sócio-político, econômico e cultural no qual ela se insere não tem favorecido este processo. Ao contrário, esse contexto vem fragmentando o professor, dissociando os aspectos profissionais dos aspectos pessoais. Também não tem sido suficientemente abordada a problemática de gênero, tão presente na profissão docente, categoria essencialmente feminina.

Para poder incidir positivamente sobre a realidade, é preciso que o professor se valorize e seja valorizado socialmente, ocupe espaços estratégicos na definição e condução de elementos políticos e pedagógicos que compõem a complexa teia da instituição escolar. Ser protagonista é vivenciar uma formação que prime pela autonomia, pelo trabalho coletivo, pela reflexão sobre a prática docente, pela abordagem multidimensional do conhecimento, pelo respeito aos diversos saberes do professor, pelo acesso às artes e bens culturais, pela apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação, como elementos fundamentais à dinâmica de seu trabalho

Em sua luta pela valorização do trabalho docente, cabe ao professor firmeza ao exigir respeito e garantia da satisfação de suas necessidades e aspirações profissionais, elementos essenciais à dignidade no trabalho.

docente, pelo desenvolvimento de pesquisas, pela conquista do tempo para estudos, pela diversidade de estratégias formativas e, principalmente, pela visão do professor como permanente aprendiz.

Em sua luta pela valorização do trabalho docente, cabe ao professor firmeza ao exigir respeito e garantia da satisfação de suas necessidades e aspirações profissionais, elementos essenciais à dignidade no trabalho. Para tanto, é necessário que esteja consciente de seu papel e de suas funções como educador, assumindo um compromisso pessoal e social com a escola de qualidade para todos. Assim, o professor encontra-se frente a uma tarefa desafiante, cujo embate é cotidiano e exige vontade política e profissional, não apenas dele, mas de todos os envolvidos no sistema educacional, tanto na esfera pública em todos os âmbitos, como na esfera privada.

As reformas educacionais e as políticas de formação docente

As políticas educacionais, particularmente aquelas vinculadas à formação docente, situam-se nos marcos das reformas educativas que se desenvolvem na América Latina desde o final da década de 1970 e têm como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. Nesse sentido, a formação é considerada elemento fundamental para a realização dessas reformas, na medida em que contribuem para transformar, aperfeiçoar e melhorar a ação pedagógica do professor no chamado **chão da escola**, aos moldes da adequação proposta.

Tal processo de reforma educativa na América Latina não se dá, porém, sem resistência por parte dos trabalhadores da educação e de suas organizações acadêmicas, científicas e sindicais. Existem questionamentos quanto às concepções que têm orientado tais mudanças. Nessa direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem dado uma im-

Na década 1980 surgiram campanhas em torno de uma formação docente que superasse a dicotomia entre professores e especialistas, pedagogos e licenciados, especialistas e generalistas.

portante contribuição para a efetivação de uma formação baseada na concepção sócio-histórica do educador, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudístico que vem caracterizando as políticas de formação do professor da escola básica no Brasil.

Todo o esforço de formulação da Anfope tem sido canalizado para a definição de uma política nacional global de formação e fixação dos trabalhadores da educação, visando a sua profissionalização e valorização. Esta política global deve contemplar, em condições de igualdade,

uma sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignos, além da formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Aqui, cabe um rápido histórico em relação ao caminho trilhado pelas políticas de formação em nosso país. A década de 1970 foi marcada por uma hegemonia tecnicista, com ênfase na preparação de mão-de-obra para atender às demandas das empresas que emergiam no cenário industrial brasileiro. Nos anos de 1980, porém, até mesmo em função da emergência dos movimentos sociais que reivindicavam uma maior democratização da sociedade e atendimento das necessidades básicas do cidadão, essa hegemonia tecnicista foi duramente questionada, na perspectiva de ruptura com este pensamento que dominava a área. Surgiram amplas campanhas em torno de uma formação docente que superasse a dicotomia entre professores e especialistas, pedagogos e licenciados, especialistas e generalistas.

O movimento dos educadores, além de procurar romper com o tecnicismo reinante, buscou consolidar uma nova concepção profissional no campo educacional, com ênfase na especificidade da docência e do trabalho pedagógico. Para tanto, defendia a **base comum nacional**, concebida como instrumento de luta contra a degradação da profissão docente, capaz de contribuir para a ga-

rantia da igualdade das condições de formação, em oposição à concepção de igualdade de oportunidades, tão propalada pelo ideário neoliberal pós-moderno.

Na esfera da sociedade civil organizada, o interesse pela formação de professores cresceu na década de 1990. Tratou-se de um momento marcado por eventos voltados para a reflexão: os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e o Congresso Íbero-Americano de Formação de Professores (Santa Maria - RS, abril/2000) são exemplos de encontros de amplitude nacional. Também em outros fóruns, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - principal organização de pesquisadores da área no país - a investigação sobre a formação de professores ganhou espaço, traduzindo-se em um número crescente de trabalhos sobre o assunto, com significativa contribuição de autores internacionais, dentre eles Nóvoa (2001), Perrenoud (1999) e Schön (2000).

Neste cenário, têm exercido novamente protagonismo ativo as organizações em defesa da formação de professores, como a Anfope e, mais recentemente, o Fórum em Defesa da Formação de Professores.

Um olhar mais detido sobre os fatos históricos não pode prescindir de considerar que essa luta pela formação do professor insere-se na crescente crise educacional brasileira, que, por sua vez, é expressão das condições econômicas, políticas e sociais em contínua deteriorização, em uma sociedade profundamente desigual e excludente.

A década de 1990 foi, pois, marcada pelo aprofundamento da referida crise, na medida em que representou também o início do processo de consolidação das políticas neoliberais no campo econômico e, conseqüentemente, educacional. A institucionalização de tais políticas gerou, ainda, uma concepção de formação diferente daquela protagonizada na década de 1980. A formação de professores passou a ser pautada na centralidade do conteúdo da escola (habilidades e competências escolares). Esse período é marcado pela:

[...] ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento do que acontece na escola como um todo. O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise dos processos de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da discussão sobre os fins da educação, impondo à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista unidimensional [...] em detrimento da formação humana multilateral. (FREITAS, 2004, p. 92).

Para muitos autores, esse momento significou um retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora com uma roupagem modernizante, deslocando o referencial da qualificação do emprego - qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo (KUENZER, 2003, p. 22). O paradigma passa a ser aquele do desenvolvimento de habilidades/competências comportamentais capazes de atender às demandas da sociedade tecnológica. Nesse sentido, a formação passa a ser organizada para desenvolver um professor com competências para solucionar problemas da prática, destituído dos condicionantes históricos, políticos e sociais que explicam tais problemas.

Está cada vez mais presente um deslocamento semântico básico: de **trabalho** para **atividade docente**. Na tentativa de dimensioná-lo, é importante focalizar os processos favorecedores do esvaziamento do trabalho docente, com destaque para a relação entre a produção de conhecimento e o ensino. (BARRETO, 2002, p. 105, grifo nosso).

A formação do professor passa a ser vista co-

mo uma ação basicamente individual (quando muito, situada em um contexto situacional específico) empreendida com vistas à construção das competências necessárias para a realização da atividade pedagógica.

Vale destacar, porém, a necessidade de se pensar a formação de professores, também, e especialmente, para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), numa outra perspectiva, crítica e criativa, que considere os sujeitos em suas demandas concretas e aponte para uma outra perspectiva pedagógica. Há de se buscar, pois, uma superação do esvaziamento do trabalho docente capaz de contribuir para um redimensionamento qualitativo da prática cotidiana dos sujeitos na escola.

Caracterizando a natureza do esvaziamento do trabalho do professor, Barreto (2002) destaca

[...] 03 (três) restrições à perspectiva de totalidade constituída por objetivos-conteúdos-métodos-avaliação: (1) A primeira é produto de uma leitura da pedagogia liberal da Escola Nova, feita a partir dos efeitos do deslocamento das finalidades do ensino para a secundarização dos conteúdos fazendo com que toda ênfase passasse a ser posta nos métodos e técnicas de ensino; (2) A segunda restrição, levada ao limite pelo tecnicismo dos anos 70, reduziu o ensino à formulação dos objetivos educacionais. Objetivos imediatos que, além do formalismo não deixaram espaço para desempenhos, condições e critérios não previstos; experimentada aqui com uma espécie de resistência passiva, expressa pela utilização meramente formal; e (3) A terceira restrição, bem mais complexa nas suas configurações materiais e simbólicas, corresponde ao neotecnicismo em curso, inscrito num movimento contraditório de uma 'globalização' excludente administrada pelos privilégios da crise do modo de produção capitalista: os organismos internacionais, os 'novos senhores do mundo' (Leher, 1999), a partir de supostos consensos como os de

Washington. [...] Em termos de propostas educacionais, as alternativas passam a estar centradas no uso de tecnologias mais eficientes. (BARRETO, 2002, p. 106-107).

No rastro deste neopragmatismo, duas características são bem evidentes e relevantes para a presente análise: 1) o aligeiramento da formação superior de professores em exercício; 2) a utilização da educação a distância como mecanismo de expansão da oferta de cursos para professores em serviço.

Com relação ao aligeiramento da formação superior há de se registrar o fato de os professores se sentirem pressionados pela LDB (Lei nº 9.394/96) que, em seu artigo 87, parágrafo 4º, estabelece que até o término da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Presenciou-se uma verdadeira corrida de professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio em busca da aquisição precária e aligeirada de diplomas.

A opção pelo EaD como 'modus operandi' prioritário para a formação docente

Em vários estados, o poder público, distorcendo as determinações da LDB e dizendo-se pressionado por dispositivos legais, tem promovido cursos maciços de formação superior de professores em exercício, muitos desses cursos baseados em tutorias, mídias interativas, dentro do conceito de Ensino a Distância (EaD), impulsionados por consórcios interuniversitários.

Mais recentemente, o Ensino a Distância, como estratégia privilegiada de formação de professores, foi alçado a outro patamar, ao pretender atingir jovens recém-saídos do ensino médio, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, que representa, no contexto das políticas públicas brasileiras, a admissão definitiva de que essa formação será, prioritariamente, realizada de forma não-presencial. Na versão oficial:

A UAB resulta de políticas públicas do MEC para a democratização e expansão do

ensino superior. O projeto foi elaborado no Fórum das Estatais pela Educação, com participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A idéia é levar ensino superior público e gratuito às regiões distantes dos grandes centros.

Na primeira etapa, a UAB será formada a partir da adesão voluntária das 55 universidades federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), integrados à rede de pólos de apoio presencial. Cada pólo pode apoiar cursos a distância de diferentes instituições. O aluno não precisa morar na cidade na qual será instalada a sede da instituição consorciada, o que permitirá o atendimento a todo o país. (BRASIL, 2006).

Como resultado do primeiro edital, publicado em 20 de dezembro de 2005, houve resposta à chamada pública para a formação de pólos por parte de 150 municípios, considerando o início no primeiro semestre de 2007, e por um número um pouco menor para início no segundo semestre do mesmo ano.

Analisando a distribuição geográfica dos pólos salta aos olhos a pouca consistência da argumentação oficial: as unidades federativas menos aquinhoadas e de maior extensão territorial estão longe de ser as que terão mais pólos. Assim, apenas quatro municípios no Amazonas propõem pólos (Coari e Maués, para o primeiro semestre; Lábrea e Manacapuru, para o segundo semestre), enquanto no Rio Grande do Sul foram propostos 35 (22 para o primeiro semestre e 13 para o segundo). É bastante provável que os estados e municípios mais pobres simplesmente não consigam arregimentar os meios materiais necessários à concretização dos pólos de apoio. A propalada democratização é mais um dentre os muitos mitos atuais.

Também é duvidoso que o objetivo alegado de promover a necessária ampliação do número de professores anualmente licenciados se concretize, mesmo desconsiderando a importante pro-

blemática conceitual associada à proposta de formação inicial por intermédio do EaD.

A listagem das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que se comprometeram a instalar, de fato, o EaD nos pólos, mostra que as mais antigas e com experiência no assunto foram bastante tímidas em suas proposições para 2007. Assim, a Universidade de Brasília (UnB) propõe ao todo sete cursos, nem todos de graduação e, dentre estes, nenhuma das licenciaturas solicitadas pelo MEC; a Universidade Federal do Ceará (UFC) também propõe sete cursos, incluídos Matemática e Química; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) propõe cursos, mas da lista preferencial do MEC apenas Ciências Biológicas, oferecidos essencialmente para municípios do Paraná (incluindo somente os municípios de Treze Tílias e Videira, em Santa Catarina); a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecerá em 2007 um único curso da lista, “Saúde para profissionais da educação”, em vários municípios paranaenses; de maneira análoga, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferecerá, apenas na Bahia, um único curso da lista, Matemática. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição de origem do Secretário do EaD do MEC, oferecerá o curso de Física em quatro dos 31 municípios em que estará presente, majoritariamente no próprio Rio Grande do Sul.

No outro extremo, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) propõe 17 cursos em EaD, em um número grande de municípios do próprio estado, mas também em dois municípios da Bahia, um em Minas Gerais e, curiosamente, em Osasco (SP). Dentre os cursos a serem ofertados pela Ufes, alguns ostentam nomes, no mínimo, curiosos, como “Filosofia, Psicanálise e Medicina”, “Filosofia e Educação no Ensino Religioso”, mas, também, “Gestão de Agronegócios”, Física e Química.

Podem ser levantadas várias hipóteses quanto às causas para tal distribuição na oferta de cursos, entre estas, que o atropelo na implementação da UAB tem afastado os grupos de pesquisa com maior acúmulo em EaD.

Com a publicação de novo edital para a se-

gunda chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio, em novembro de 2006, houve duas mudanças importantes no funcionamento da UAB: para 2008, além das Ifes, foram convocadas, também, IES estaduais e municipais para apresentação de propostas para cursos em EaD; e o Sistema UAB, antes classificado como *experimental*, deixou de sê-lo.

Claro está que, com a pulverização ainda maior na oferta, o acompanhamento da implementação, se já era difícil, tornar-se-á impraticável. Some-se a isto o pouco investimento (da ordem de apenas R\$ 100/aluno/mês) que a União pretende dedicar à UAB, incluídos aí os subsídios advindos de Fundações privadas associadas ao Fórum das Estatais para a Educação, fundado em 2004, e tudo indica que a formação de professores se dará em um ambiente ainda mais desfavorável que o atual. Contudo, o MEC pretende disponibilizar, por intermédio da UAB, um número de vagas que praticamente se equipara ao ofertado hoje pelas Ifes. Pode-se concluir facilmente que o impacto negativo desta iniciativa sobre o Sistema Público de Educação Superior não será pequeno.

Além da UAB, outras experiências têm sido gestadas no campo da formação docente, especificamente com a utilização do EaD.

A institucionalização em larga escala do EaD já se configurava, antes mesmo da UAB, como a modalidade de ensino mais provável de ser adotada na formação inicial e continuada de professores. Alguns ambientes virtuais, tais como o e-Proinfo², bem como o TelEduc³, dentre outros, já têm trabalhado em larga escala com cursos de formação, sejam eles de curta duração, de especialização, ou mesmo de graduação.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)⁴ é um dos principais programas de formação docente, estruturado pelo governo federal desde 1999. Desenvol-

Políticas públicas efetivas de formação inicial e continuada do professor têm sido substituídas por cursos a distância, em detrimento de um acompanhamento presencial, essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

ve-se na modalidade de ensino a distância, utilizando materiais auto-instrucionais (impressos e vídeos), serviços de apoio à aprendizagem, atividades coletivas e individuais. São distribuídos guias de estudos e cadernos de verificação de aprendizagem, ambos com textos para pesquisa e exercícios. Os vídeos utilizados abordam conteúdos e estudos nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente, sendo utilizados em encontros quinzenais.

Assim, políticas públicas efetivas de formação inicial e continuada do professor têm sido substituídas por

cursos a distância, em detrimento de um acompanhamento presencial, essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. Sem a vivência da relação humana no binômio ensinar/aprender, o futuro professor, se já tinha dificuldades de estruturar-se como identidade subjetiva, dada a pressão social prevalente, ver-se-á subtraído até das escolhas identitárias para os quais alguns mestres costumam ser referência.

A Anfope e demais entidades do campo educacional têm se manifestado com extrema preocupação sobre o EaD como alternativa hegemônica na formação de docentes. A crítica concentra-se principalmente no caráter massificador e desqualificado/desqualificante de tais iniciativas, pois não há controle em relação à sua efetiva qualidade.

Uma das expressões críticas mais contundentes quanto à disseminação do EaD no sistema público brasileiro tem sido o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN).

A centralidade da educação a distância - EaD nas políticas do MEC é cada vez mais evidente. Aos poucos, está sendo configurado um quadro que terá trágicas consequências para a educação brasileira, caso não seja revertido de modo radical. Com

efeito, a proposta de criação pelo MEC da Universidade Aberta do Brasil, uma instituição de direito privado e não-gratuita, a minuta de decreto que regulamenta o art. 80 da LDB e o disposto na última versão do anteprojeto de lei que dispõe sobre a educação superior antecipam a aplicação dos termos da OMC reclamados pelos EUA, Inglaterra e Austrália mesmo sem a efetivação desse Tratado de Livre Comércio (TLC) no escopo do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). Em outros termos, com essas medidas, o Brasil abre seu mercado ao comércio transfronteiriço de educação sem contar nem mesmo com as contrapartidas usuais nos Tratados de Livre Comércio: é uma abertura unilateral aos cyber-rentistas que estão ávidos pelo acesso ao expressivo mercado educacional brasileiro que, somente na educação superior, já movimenta cerca de R\$ 18 bilhões/ano. (ANDES-SN, 2005).

O governo federal vem tentando reduzir o impacto da estagnação do financiamento público - que se mostra através da redução relativa de recursos para as Ifes e aumento dos gastos fixos (energia, telefonia, manutenção e folha de pagamentos) -, encobrendo-a por meio de uma política que se diz de inclusão, mas não explicita que esta se dá via privatização. São exemplos, recentes e marcantes, o programa ProUni, as parcerias público-privadas que se utilizam da lei de inovação para serem utilizadas nas universidades e a UAB.

Especificamente, no que diz respeito ao Ensino a Distância, é forçoso reconhecer que há necessidade de aprofundamento da análise sobre os “usos” de tais tecnologias em contexto educacional, inclusive para que não se sucumba, como geralmente tem ocorrido, às políticas colonizadoras dos países desenvolvidos. É preciso, também, identificar os conteúdos formativos que poderiam ser

trabalhados através das TICs, sempre enquanto complementares ao trabalho presencial, que deve ser desenvolvido durante a maior parte da formação.

A falta de uma política pública clara de formação de professores a partir do contexto, das especificidades e demandas concretas da prática pedagógica conduz, invariavelmente, à adoção de projetos pontuais, muitas vezes patrocinados e capitaneados por empresas privadas, tais como Intel, IBM, Gerdau, Positivo e outros. As políticas públicas precisam incorporar, em suas propostas, ações e práticas, o que teoricamente é explicitado nos documentos que as justificam. Se forem comparados os projetos e as propostas implementadas serão encontradas inúmeras contradições, em face do discurso que pretende cooptar os professores e a sociedade para ações compatíveis com as reformas neoliberais em andamento.

Os chamados “pacotes tecnológicos” induzem subliminarmente uma demanda pelos produtos que as empresas buscam disseminar e vender. Assim, a formação realizada nestes programas gera nos professores, gestores e técnicos, a necessidade de utilização a-crítica dos produtos, *softwares*, aplicativos sem a mínima reflexão sobre a democratização do acesso a tais possibilidades tecnológicas no contexto educacional.

Para concluir, é urgente repensar as políticas de formação de professores em andamento, principalmente se forem considerados os processos aligeirados e fragmentados que vêm se desenvolvendo no âmbito do sistema educacional brasileiro como estratégia de transformação da educação em mercadoria. O EaD, sob o manto da modernização e democratização das oportunidades educacionais, tem se tornado um espaço valioso para a ampliação do cyber-rentismo em nosso país. Como bem alertam os professores das universidades públicas, reunidos no Congresso do ANDES-SN:

O EAD, sob o manto da modernização e democratização das oportunidades educacionais, tem se tornado um espaço valioso para a ampliação do cyber-rentismo em nosso país.

Com essas medidas - universidade

aberta, anteprojeto e decreto – o Governo Federal coloca o Brasil no circuito da mercantilização da educação sem salvaguardas relevantes. Recentemente, centenas de dirigentes-empresários de universidades que oferecem EaD reuniram-se na Espanha para discutir o mercado latino-americano de educação. Certamente, os empresários estão comemorando; os educadores, ao contrário, organizam a luta que ganhará a densidade necessária para reverter essa ofensiva do mercado contra a educação pública e gratuita. (ANDES, p. 2, 2005).

Frente a mais esta ofensiva contra a educação pública, desta vez focada na cyber-formação de professores, faz-se necessária a união de todas as entidades e movimentos que se colocam na defesa da qualidade do ensino público, bem como na luta contra a ampliação de vagas para formação de professores por meio do Ensino a Distância. Afinal, universalizar com qualidade o acesso à educação em todos os níveis é, conforme a concepção dos movimentos organizados, em especial dos movimentos dos educadores, uma luta fundamental por uma nova sociabilidade, referenciada nas aspirações humanamente autênticas, quais sejam: o direito à plena formação e ao trabalho.

NOTAS

¹ A UAB é um Sistema que consorcia IES públicas com entes federativos interessados em manter pólos de apoio à Educação a Distância, por meio de convênios intermediados pelo MEC (Decreto nº 5.800/2006). Segundo informações do próprio MEC, o público-alvo que se pretende atingir com a UAB é amplo: qualquer cidadão que tenha concluído a educação básica e que tenha sido aprovado em processo seletivo, atendendo aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema UAB.

² O **e-ProInfo** é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações: cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

³ O **TelEduc** é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na web. Ele foi concebido ten-

do como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp.

⁴ Ver: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/seed/proform>>.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN, SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva*. Brasília, DF, set. 2005.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologia e linguagens: mapeando velhos e novos des(encontros)*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anais do Seminário Nacional para Formação de Professores para Educação Básica*. Brasília, DF, p. 11, 1994. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Planejamento Político-Estratégico*. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, DF, maio 2006.

FREITAS, H. C. L. de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Salto para o futuro. TVE Brasil. 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 7 mar. 2006.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio*, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 

As políticas de Educação no Governo Lula: cenários e perspectivas

Lisete Arelaro

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Para se avaliar qualquer política pública e, no caso específico, as propostas educacionais do Governo Lula I (2003/2006), tem-se que considerar como pressupostos da análise, não só a conjuntura encontrada, mas, no caso do Brasil, especialmente, a existência de um Projeto de Estado neoconservador implementado e uma orientação consistente das Políticas Educacionais nessa concepção. Não há como desconsiderar, ainda, o fato que fora realizada pelo governo FHC I e II, com êxito, a adequação jurídico-legal do Aparato Administrativo para aquele fim, e que este se constituía em forte empecilho adicional para uma contraposição rápida à situação vigente.

Por outro lado, havia de maneira bastante nítida – e até entusiasmada – uma expectativa sobre a ação do novo Governo, por parte de setores majoritários da população brasileira, tanto de setores populares, como de movimentos sociais organizados, envolvendo: intelectuais, artistas, professores, profissionais liberais. Tais setores esperavam, com certa ansiedade, o enfrentamento dessas condições de impedimento para a efetivação de um novo Projeto Nacional (limitações essas, tanto de ordem jurídicas, como financeiras e, também, legais).

Escolhemos como exemplo, por traduzirem o

arcabouço do sofisticado Projeto de adequação “moderna” do Estado Brasileiro, a Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, e sua regulamentação, a Lei Complementar nº 101, de 5 de maio de 2000.

A primeira, por ter estabelecido os parâmetros da reforma do Estado, introduzindo pela primeira vez na nossa História Republicana, um novo conceito de “público” – o *público não estatal* – assim como a (re)conceituação de “serviços públicos” e, em conseqüência, autorizando a terceirização do gerenciamento de equipamentos públicos, reformulando o conceito e os critérios de funcionários públicos “insubstituíveis”, que, a partir de então, passam a ser somente os auditores fiscais e as polícias. E a segunda, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – a LC nº 101/2000 –, como ficou conhecida pelo *marketing político* desenvolvido na mídia, constituindo-se aparato “competente” de impedimento para a expansão do aparelho estatal, em especial o dos Municípios, que contraditoriamente, haviam acabado de receber a obrigação de “executores maiores” das políticas sociais básicas: de saúde, de educação, de assistência social, de cultura, de habitação, do esporte e de lazer. É importante lembrar que a limitação estabelecida para os Orçamentos Públi-

cos, restringindo em (no máximo) 60%, os recursos destinados às Folhas de Pessoal (limitação essa obrigatória para as três esferas públicas – municipal, estadual e federal – a partir de então), significa, sem dúvida, num País em débito com as políticas sociais, a privatização dos serviços públicos, na medida em que a expansão dos mesmos depende, fundamentalmente, de pessoal para a sua implementação e funcionamento.

Destacamos, ainda, pela importância que teve no processo de impedimento da ação competente e ágil da Administração Direta, a Lei nº 8.666/1994 - que disciplinou as Licitações e reformulou, na prática para pior, a Lei nº 4.320/1964, “sugerindo”, em nome da “moralidade e da competência”, que a preferência de realização de serviços públicos fossem transferidos para os privados, quase invertendo o princípio de responsabilidade pública pois, de ora em diante, o que pudesse ser realizado pelo privado, não poderia (ou deveria) ser realizado pelo público. As “Parcerias Público-Privadas” (as PPPs), sem controle ou acompanhamento pelo Estado, são bons exemplos dessa excrescência.

Em relação à Educação, a expectativa não era diferente, pois se esperava que o novo Governo, se empenhasse em relação à disputa, junto à sociedade, e com ela, de (novo) Projeto de Política Educacional.

Para isso, certamente, seria necessária uma efetiva e consistente reorganização administrativa do MEC, em especial, com a recomposição da descentralização de sua ação/representação no país: as Delegacias Regionais (Demecs) ou equivalentes; ainda seriam necessárias a redefinição e a adequação de funções de seus órgãos principais: o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para melhor desempenhar suas funções de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

Em relação aos Projetos Prioritários a serem desenvolvidos, logo nos primeiros momentos do Governo Lula, sindicatos, movimentos de educadores, associações científicas e sociais esperavam que, pelo menos, cinco Projetos se constituíssem em Diretrizes de Ação Governamental, com a urgência e os recursos financeiros que caracterizam os projetos assim definidos. Eram eles:

1. (RE) CONCEITUAÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA, substituindo, em definitivo, a concepção “peessedebiana” de Gestão democrática (segundo a qual a cúpula define o que, e como, fazer e as “bases” simplesmente concordam - e colaboram financeiramente - para a efetivação do que foi proposto de cima para baixo), por um conceito de Gestão, onde a participação fosse tradutora, necessariamente, de decisão e realização coletivas;

2. PRIORIZAÇÃO AO ENFRENTAMENTO DO ANALFABETISMO no País, traduzindo, pela primeira vez, na prática educacional, o ideal republicano de “Educação como um Direito de Todos”, sem exceção, tendo o Professor Paulo Freire, e sua teoria do conhecimento, como orientadores dessa prática social e pedagógica;

3. APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) - ou seja, destinação efetiva de volume maior de recursos federais para a Educação Pública do nível Básico;

4. REFORMULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TECNOLÓGICO - iniciando-se pela revogação sumária do Decreto Federal nº 2.208/1997, que separou a formação geral da técnica e tecnológica, medida esta que se esperava fosse consubstanciada, através do Diário Oficial da União, no primeiro dia de Governo;

5. REFORMA UNIVERSITÁRIA, visando a um efetivo controle da expansão e da qualidade do Ensino Privado no País, bem como com a retoma-

**A EC nº 19
estabeleceu os
parâmetros da
reforma do Estado,
introduzindo pela
primeira vez na
nossa História
Republicana, um
novo conceito de
“público” – o público
não estatal - assim
como a
(re)conceituação de
“serviços públicos”.**

da, imediata, da expansão e das condições dignas de funcionamento do Ensino Superior Público.

Da cartola mágica não saiu coelho

Apresentamos, de forma sintética, as principais ações de cada um dos três Ministros da Educação no Governo Lula I e destacamos, especialmente, a expansão de vagas na Educação Superior e o Fundeb, para uma avaliação das perspectivas, frente ao próximo quadriênio.

2003 – Ministro Cristóvão Buarque

- Participação na defesa da Reforma da Previdência Pública (complementação da EC nº 20/1998), prioridade estabelecida pós-eleição, que surpreendeu a todos, até ao próprio Partido Político do Presidente – o Partido dos Trabalhadores (PT), que ficou dividido na defesa do Projeto de Lei, com acusações de “traição” dos trabalhadores, feitas por diversos agrupamentos internos do Partido;

- Proposta de “Bolsa” Creche, no valor de R\$ 50 por mês, para as mães que concordassem em não trabalhar fora e ficar em casa, cuidando dos filhos pequenos (de zero a três anos de idade) + Kit Pedagógico para as Mães pobres, para aprenderem a brincar, de forma “educativa” com seus filhos – proposta esta, felizmente, “barrada” pela mobilização realizada pelo Movimento Inter-Fóruns de Educação Infantil (MIEI);

- Avaliação periódica e permanente – de cinco em cinco anos - da “Competência” do Professor de Educação Básica de Estados e Municípios, através de Exame Nacional específico e dos resultados apresentados pelos alunos, via Exames Nacionais realizados de forma centralizada pelo MEC, tipo Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), cujo “prêmio” para os melhores – ou mais bem sucedidos nesses Exames – seria o de uma “Bolsa Formação”; esta proposta, felizmente, também conseguiu ser “barrada” pela mobilização liderada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e parte dos Dirigentes Municipais da União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (Undime);

- Criação do Programa “Brasil Alfabetiza-

do”, substituindo o Projeto “Alfabetização Solidária”, com diferenciações pouco significativas, uma vez que a maior parte dos recursos públicos, destinados à alfabetização de jovens e adultos – à semelhança do Governo FHC – foram destinados ao setor privado.

- Promessa (não cumprida até a presente data) de realização de “Conferências Estaduais e Nacional de Educação”, com delegados eleitos em cada Estado e com caráter deliberativo, visando à proposição, análise e avaliação das políticas educacionais a serem implementadas pelo Governo.

2004/2005 – Ministro Tarso Genro

- Apresentação à sociedade de Minuta do 1º Projeto de Reforma do Ensino Superior, para discussão (bastante confuso e mal escrito);

- Apresentação das 2ª e 3ª versões desse Projeto reformulado e, naquele momento, com aval do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub);

- Publicação de Editais de Concursos Públicos de Títulos e Provas para preenchimento de cargos de professores e funcionários do Ensino Superior Público e início de realização dos mesmos; estão em debate até hoje, com adesão de algumas Universidades e críticas, de outras;

- Apresentação da proposta de “quotas”, como um dos critérios obrigatórios para ingresso nas Universidades Públicas e outras propostas de ações afirmativas, em especial a valorização, no Exame Vestibular, dos estudantes oriundos de escolas públicas, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio;

- Substituição do modelo de avaliação dos Cursos Superiores: do “Provão”- adotado desde o início do Governo FHC I (1995), até o final do Governo FHC II (2002) - para o “Sinaes”, cuja diferença fundamental se localiza na comparação de desempenho: não mais só dos formandos de cada Curso, mas dos ingressantes e dos formandos, por amostragem, de cada um dos Cursos, de todas as Instituições de Ensino Superior – públicas ou privadas;

- É proposto – e aprovado – o Projeto “ProUni”, considerado pelo Governo Lula, co-

mo projeto de “democratização e expansão do atendimento no ensino superior”, através da oferta de Bolsas de Estudo, abrangendo tanto as Instituições Superiores Filantrópicas, quanto as Instituições Particulares propriamente ditas, representando, sem dúvida, e de forma polêmica, significativa transferência de recursos públicos, e portanto, de financiamento do setor privado de ensino; o valor foi estimado em cerca de R\$ 600 milhões.

2005/2006 - Ministro Fernando Haddad

- O Projeto principal foi a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com início aos 6 anos de idade – também esse projeto não estava com prioridade definida nos Planos de Governo (ou de Campanha), uma vez que tal iniciativa, ainda que prevista no Plano Decenal de Educação – Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – interessava mais ao PSDB, em função de sua “aposta” de que o Fundef seria prorrogado por mais dez anos, do que pelo PT e Partidos Coligados. Esses, em tese, apostavam na aprovação, a curto prazo, do novo Fundo que o substituiria – o Fundeb – que envolvia toda a Educação Básica, pois era prioridade de Governo, assumida em Campanha e constava do Plano dos “100 Dias de Governo”- ainda que não tivesse sido, na prática, priorizado. É difícil não admitir que a Educação Infantil, antes com seis anos de duração – de zero aos seis anos de idade – não seja prejudicada (ou “congelada”) com essa iniciativa; ademais não foram consideradas as atuais condições físicas das escolas brasileiras, para a realização desse objetivo, sob a perspectiva pedagógica;

- Foi mantido, o sistema de financiamento de Bolsas de Estudos para o Ensino Superior - o Fies -, com redução dos juros anuais, para os alunos de escolas superiores privadas, que não se enquadram nas condições de “pauperismo” ou de custo Curso/ano, exigidas (ou previstas) no ProUni;

- O último, e ainda atual Ministro, manteve as antigas Provas Nacionais de Avaliação, e introduziu novas; estão em vigor o Enade, na Educa-

ção Superior, o Enem, para todo o Ensino Médio, o Saeb, para o Ensino Fundamental (por amostragem de escolas), a PROVA BRASIL, também, para o Ensino Fundamental (envolvendo o total de crianças do Brasil, na série, anualmente, escolhida, inclusive a primeira do ensino fundamental!) e o ENCEJA, para a educação de jovens e adultos;

- Foi dado destaque incomum ao Ensino a Distância (EaD), com regulamentação frouxa, atingindo todos os níveis, em particular as graduações e pós-graduações *stricto sensu*;

- Foi encaminhado, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei sobre a Reforma do Ensino Superior, PL nº 7.200/06, existindo já propostas de alteração, especialmente por parte de Deputados do PFL, PSDB e do PMDB - por sinal, coincidentes na forma e nos pontos de alteração - , que agravam os já frágeis artigos referentes ao controle da qualidade e expansão do Ensino Superior Privado e de sua gestão democrática, como princípio educacional.

- Foi criado o “sistema” Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/06, instituindo, em proporções alarmantes, a pseudo-formação de professores da Educação Básica e de outros profissionais por meio do Ensino a Distância no Brasil.

Ações envolvendo as Ifes

Sem o devido financiamento adicional, as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) têm servido como cartão de visita para as “boas intenções” do governo para com a ampliação do acesso a vagas públicas. Ainda à época do ministro Tarso Genro, e na mesma ocasião do lançamento do ProUni, foram apresentados os primeiros Projetos de Expansão das Universidades Federais; são, entre outros: - UniABC, UniSantos, Uniminias e expansão de *campi* da Unifesp (Diamema, Santos, Guarulhos...), hoje já em funcionamento, oferecendo parte significativa dos cursos programados.

Em 2006, já sob Fernando Haddad, foram realizados Exames Vestibulares para as novas Universidades ou novos *campi* criados, sendo

mantido o antigo cronograma de realização de Concursos Públicos de ingresso para Professor Universitário, negociado com os Reitores das Universidades Federais e com os sindicatos, incluídos os *campi* recém criados. Acrescente-se a isso a ampliação, significativa, de vagas que ocorreu nos últimos anos em quase todas as Ifes, e está desenhado o quadro de precarização crescente das atividades docentes.

Para coroar, a espantosa ampliação de vagas nas graduações, pretendida pelo sistema UAB, depende, em grande medida, da colaboração dos docentes das Ifes e, a partir de 2008, também da dos docentes dos sistemas estaduais de Educação Superior. Como conciliar tal sobrecarga de trabalho com a pretendida qualidade, mesmo se for desconsiderada a objeção, fundamentada, de boa parte dos educadores quanto ao uso do EaD para a formação inicial?

A médio prazo, se não houver uma mudança urgente dos rumos, a situação aqui esboçada aponta para a destruição do referencial de qualidade arduamente conquistado pelas Ifes, embaçado no esforço conjunto de seus trabalhadores.

O Fundeb e sua trajetória

A primeira Proposta Fundeb, que deveria substituir o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi apresentada pelo Governo durante a gestão de Tarso Genro à frente do MEC, sendo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a interlocutora e negociadora principal. Após o aval inicial da CNTE, o Governo iniciou negociação intensa com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed).

O Projeto Final, ainda nessa Gestão do MEC, previa 14 anos de duração para o Fundeb, vinculando, para esse Fundo, 20%, dos (no mínimo) 25% de recursos de impostos, constitucionalmente destinados à Educação por Estados e Municípios; destes, 60% seriam reservados ao pagamento de salários dos Profissionais da Educação. No processo final de negociação, as creches fo-

ram “reincluídas” no Fundeb, após a deflagração do “Movimento das Fraldas Pintadas”, realizado sob a liderança da Campanha Nacional de Educação, no Congresso Nacional. A União se comprometeu, também, a investir no Fundeb, visando o financiamento da Educação Básica, o correspondente a 10% do total dos recursos gastos por Estados e Municípios com o Fundo; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebeu o compromisso do Governo de que teria o mesmo valor/aluno que o estabelecido para o ensino fundamental, uma vez que a condição inicial, prevista nos estudos oficiais, era a sua sub-valorização, em relação ao ensino fundamental.

Bem recentemente, durante a gestão de Fernando Haddad, foi aprovado pelo Senado Federal e pela Câmara Federal, o Projeto do Fundeb (PEC nº 9/2006), constituindo-se na Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, que manteve, fundamentalmente, a PEC original, encaminhada pelo Governo, contando com a aprovação, especialmente, da Undime, do Consed e da CNTE. As novidades mais importantes são o estabelecimento que, em três anos, deverão estar completamente destinados ao Fundeb os 20% previstos na EC, e, em segundo lugar, a alteração do art. 206, da Constituição Federal, item VIII, estabelecendo “piso salarial profissional nacional” para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Surpreendentemente, no entanto, a regulamentação da referida Emenda foi proposta através da Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Os procedimentos para a implementação da EC nº 53, ali estabelecidos, referem-se, em especial, à criação de uma Junta de Acompanhamento dos Fundos, com o fim de “especificar anualmente as ponderações aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos”. Essa Junta, que vai definir anualmente os valores de cada nível ou modalidade de ensino, não possui representante dos Sindicatos ou da sociedade civil organizada, mas somente do Estado, pois será composta de um representante do MEC, um do Consed e um da Undime. Nas disposições referentes aos Conselhos de Controle Social, fica

vedado que o Presidente dos mesmos seja um representante do Executivo.

A referência “um”, na divisão dos recursos do Fundeb, entre os vários níveis, como previsto, corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental urbano, sendo a ponderação entre as demais etapas e estabelecimentos de ensino, o resultado de um fator específico, fixado entre 0,70 e 1,30 (conforme § 2º, do art. 10, da referida MP).

Pelo jeito, não serão fáceis, nem democráticas, as medidas regulamentadoras do Fundeb...

Assim, não realizadas as alterações básicas para um novo Projeto de Sociedade, mais justa e solidária, quais as Perspectivas, neste quadriênio, frente a esse quadro... se houver presença dos movimentos sociais?

O ANDES, e cada um(a) de nós, aí incluídos (as), precisamos, com urgência:

1. Recompôr o FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, visando a (re)priorização do Público sobre o Privado - em especial, com o “congelamento” das Parcerias Público-Privadas (PPP), a favor do público estatal e da sua qualidade e agilidade de atendimento;

2. Batalhar pela remoção (de parte) do entulho jurídico-legal privatizante e autoritário, herdado do Governo FHC I e II: em especial da EC nº 19 e da LRF, condição *sine qua non* para a recomposição do caráter “público” do Estado;

3. Insistir na necessidade de (re)composição de fontes de recursos para a Educação: transformando, por exemplo, a CPMF em “Imposto” e não mais “Contribuição” - *um* IPMF; exclusão da Educação da DRU; transformação da dívida externa em investimento em educação, e tantas outras propostas já por nós discutidas, em diferentes Encontros e Seminários;

4. Exigir a revisão dos vetos do Governo FHC II, aplicados ao Plano Nacional de Educação (PNE), visando efetivar (parte) das metas ali propostas e início da preparação do

próximo PNE (2010/2020);

5. Insistir na (re)priorização da Educação Infantil, de zero a seis anos de idade, com denúncia da atuação da Unicef, no “incentivo” ao atendimento familiar e comunitário da Primeira Infância, especialmente, nos países “pobres” ou “em desenvolvimento”, como o nosso (*sic*);

6. Propor a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial, recuperando a proposta de um Sistema Nacional de Educação, em relação à concepção do “Sistema Nacional de Avaliação” vigente, e de Gestão Democrática de Educação, nas suas diferentes esferas e envolvendo os diferentes segmentos;

7. Visar à flexibilização do Ensino Fundamental de nove anos, com início aos 6 anos de idade, em especial nas Cidades de porte médio e grande, que podem e devem oferecer a educação infantil de seis anos de duração;

8. Batalhar pela recomposição da qualidade dos ensinos médio e técnico, com menos “habilidades” e mais formação geral;

9. Lutar pela democratização das formas de acesso às Universidades Públicas, com estabelecimento de parâmetros para os Exames Vestibulares, a partir dos conteúdos efetivamente estudados no ensino médio;

10. Exigir acompanhamento e avaliação mais rigorosos e constantes do Ensino Superior Privado;

11. Insistir na revisão dos critérios de avaliação de desempenho dos Professores Universitários e da produção acadêmica, valorizando as atividades do tripé: ensino, pesquisa e extensão, com maior equilíbrio entre as suas ponderações avaliativas;

12. Investir na possibilidade de atendimento competente e adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da ação combinada das três esferas públicas, e envolvendo os setores da saúde, da assistência social, da cultura e do esporte, junto à educação escolar;

13. Priorizar a formação inicial consistente dos Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental

Há necessidade de (re)composição de fontes de recursos para a Educação: transformando, por exemplo, a CPMF em “Imposto” e não mais “Contribuição” - um IPMF.

e da Educação Infantil, que lhes possibilite o conhecimento científico das diferentes correntes pedagógicas, oferecendo as condições de informação e formação para a rejeição de manuais de orientação pedagógica “terceirizados”;

14. Participar, inclusive na sua organização, de eventos envolvendo lideranças da América Latina, visando a uma reação, coletiva e solidária, aos movimentos de privatização da Educação, incentivados pelos órgãos internacionais de financiamento.

Perspectivas

Se conseguirmos estabelecer uma espécie de “decálogo” das nossas ações para o próximo quadriênio, com discussão em todos os Fóruns, em todos os sindicatos, em todas as associações de que fazemos parte, em todas as nossas aulas, com todos os nossos colegas e amigos - professores, servidores técnicos e administrativos, alunos, pais, vizinhos -, talvez, consigamos estabelecer um patamar comum de reivindicações e de “necessidades sociais”, que nos motive, de novo, a nos envolver/propor/organizar movimentos de mobilização popular. De dentro das escolas para todas as ruas, e delas, para todas as escolas...

Se não conseguirmos nos organizar, de maneira mais ampla do que estamos fazendo, veremos a “democratização da Educação e do Ensino Público”, em todos os níveis, etapas e modalidades, ser traduzida em cursos rápidos, de conteúdos simplórios, organizados por “manuais” de estilo “modernoso”, onde a emancipação do aluno-cidadão será mais uma figura de retórica do que uma disputa, um objetivo ou um compromisso real e as “*bolsas de todos os nomes*” se tornarão, a única (melhor? mais rápida?) alternativa de redistribuição de renda e socialização do conhecimento.

Sabemos que essa tarefa coletiva não é fácil, mas, assumamos, como provocação, com Charles Chaplin, que

**“(NOSSO) TALENTO É UM TANTO
AUSTERO”.**

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Complementar nº 101/2000, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. 2000. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/LCP/101_00.html>. Acesso em: 10 out. 2006.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: com as emendas constitucionais. São Paulo: Imesp, 2005.

_____. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº 35, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 6 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regula o art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fundeb_mp.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2007.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira e Lei Federal nº 10.172/2001. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2003.

ADRIÃO, T. & PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

ARELARO, L. Educação básica no Brasil: problemas e perspectivas. *Revista Impulso, Piracicaba*, n. 23, 2005.

FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002

O'DONNELL, G. *Contrapontos: autoritarismo e democratização*. São Paulo: Vértice, 1985.

OLIVEIRA, D. & DUARTE, M. R. T. (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 

Educação científica e desperdício de talentos

Rogério F. Guerra

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

O conhecimento científico é útil?

As pessoas vivem ladeadas por informações veiculadas na TV, rádio e internet e isto deveria estar associado a um sofisticado conhecimento ou maior devoção à ciência. Entretanto, o cidadão comum, muitas vezes, se mostra refratário aos avanços da ciência. O tempo despendido diante da TV é maior do que o despendido em salas de aula ou na leitura de um livro, fenômeno que resulta num paradoxo: cada vez mais a sociedade é regulada por inovações científicas e tecnológicas, mas a crescente complexidade e sofisticação das informações dificultam a compreensão e o discernimento sobre a importância dessas inovações. O fenômeno tem várias explicações, mas usualmente é atribuído às dificuldades de acesso a uma boa formação acadêmica (i.e., laboratórios desparelhados, bibliotecas pobres e desatualizadas, dificuldades de acesso aos bancos de dados on-line e impressão de textos e assim por diante). Devido ao proselitismo ideológico e a uma postura antiintelectual de seus dirigentes, a qualidade do ensino é descuidada e os professores são pressionados a produzir algo que tenha relevância social ou aplicabilidade imediata.

Jornais dedicam espaços generosos a eventos esportivos, horóscopos e sinopses de telenovelas, mas poucos exploram os avanços da pesquisa básica e, quando o fazem, mostram o lado pitoresco de um fenômeno ou abordam algo “sensacional” para garantir o interesse das pessoas comuns. Por outro lado, semanários e revistas de divulgação científica (ou com pretensão a tal, como SuperInteressante) e canais de TV a cabo (e.g., Discovery Channel e GNT) mostram descobertas científicas ou inovações tecnológicas, mas de forma superficial e, muitas vezes, inadequada. Uma vez que o interesse é o aumento das vendas ou dos níveis de audiência, as matérias jornalísticas são elaboradas de acordo com tais parâmetros, de modo que o resultado, muitas vezes, é uma deturpação ou supersimplificação da ciência. Os veículos de comunicação mostram experiências bem-sucedidas, proporcionam a idéia de que a atividade científica é sempre prazerosa, não havendo espaço para o fracasso, e que nada resiste ao poder de uma “mente genial”. Isto não condiz com o mundo competitivo da ciência, tampouco reflete as dificuldades que os cientistas encontram para realizarem novas descobertas nos diversos campos do conhecimento.

Os avanços da ciência estão relacionados com aumento da longevidade, melhoria da qualidade de vida e uma nova atitude do homem em relação aos fenômenos da natureza. Os produtos resultantes das investigações científicas são variados, mas podemos citar, como exemplos, os medicamentos e vacinas, fornos de micro-ondas, tomografias computadorizadas e até a “revolução verde” que aumentou a oferta de alimento. Leis, teorias e hipóteses são instrumentos utilizados pelos cientistas para explicar o mundo natural, mas não é sempre que o conhecimento científico resulta num benefício imediato ao cidadão comum. Muitas pessoas se mostram maravilhadas diante das descobertas e apreciam a cinematografia do gênero *sci-fi*, mas é comum o iletrismo científico ou a rejeição à busca de novos conhecimentos (misto de antiintelectualismo e anticientificismo).

O contato do cidadão comum com a ciência e inovações tecnológicas ocorre desde o nascimento (melhor dizendo, ainda no ventre materno ou até mesmo antes da concepção) até a morte ou um bom período *post-mortem*, se considerarmos que seu corpo ainda é objeto de interesse científico (autópsias, remoção de órgãos para transplantes ou uso em aulas de anatomia). Com efeito, as imagens ultra-sonográficas do bebê no ventre materno suscitam tranqüilidade às “mães em gestação”; elas se envolvem numa doce fantasia e se vêem embalando nos braços aquela figura ainda informe. As imagens e os exames laboratoriais permitem o diagnóstico de doenças ainda na fase intra-uterina, de modo que o feto pode ser submetido a uma delicada cirurgia para corrigir, por exemplo, um problema cardíaco. As mães vêem todo o processo como resultante dos “desígnios de Deus” e não se dão conta de que as imagens do bebê são uma feliz conjugação entre ciência e tecnologia – porventura a gestação não chega a bom termo, o fracasso é atribuído diretamente à equipe hospitalar.

O surgimento de uma nova mentalidade

Os avanços das técnicas cirúrgicas permitem que pacientes “desenganados” sejam beneficia-

dos com transplantes de órgãos e tecidos extraídos de cadáveres ou até mesmo de animais (xeno-transplantes). Transplantes de coração ou de córneas atualmente são eventos corriqueiros, mas em outros tempos os médicos tinham que recorrer aos ladrões de cadáveres para realizarem investigações sobre o corpo humano. William Burke e William Hare, dois irlandeses que viviam em Edimburgo (Escócia), nas primeiras décadas do século XIX, ganharam notoriedade neste ramo de atividade e garantiram o suprimento de cadáveres ao Dr. Robert Knox, o mais conhecido professor de anatomia de sua época. Quando o *modus operandi* da dupla foi revelado, as violações de sepulturas geraram forte comoção popular e foram parar nos tribunais: Burke foi enforcado diante de uma multidão extasiada (28 de janeiro de 1829), Hare escapuliu da justiça, mas morreu na mendicância, e o Dr. Knox perdeu o emprego na universidade e passou a ganhar o seu sustento como *showman* num circo de horrores. O episódio deu origem ao *Anatomy Act* (1829), instrumento legal que garantiu o suprimento legal de cadáveres de indigentes para investigações científicas nas universidades, mas os ladrões de corpos também inspiraram escritores, como Edgar Allan Poe (*Premature burial*, 1850), Charles Dickens (*A tale of two cities*, 1859) e Robert Louis Stevenson (*The body-snatcher*, 1884). Monteiro Lobato também bebeu nessa fonte quando escreveu o conto *Bocatorta* (parte integrante da coletânea *Urupês*, 1918).

Os avanços da ciência proporcionam conforto, mas também impõem novos desafios éticos, morais e legais, principalmente quando dizem respeito aos fenômenos relacionados com a vida humana. Antes do surgimento das técnicas de mensuração da vida fetal, o bebê adquiria o status de ser humano completo somente após o nascimento – melhor dizendo, após a secção do cordão umbilical. A interrupção da gravidez, voluntária ou involuntariamente (ocasionada por beberagens ou algum acidente doméstico, por exemplo), não suscitava problema algum de consciência. Entretanto, os avanços da embriologia e o surgimento dos microscópios mostraram

os diversos estágios de desenvolvimento do feto e as imagens do bebê, no ventre materno, contribuíram para o fortalecimento de um dogma católico, aquele que informa aos fiéis que a vida humana tem início no exato momento da fecundação. Nesse contexto, a ciência contribuiu para uma atitude mais conservadora em relação aos abortos.

Um outro problema ético e legal diz respeito a algumas técnicas de inseminação *in vitro* e as chamadas “mães de aluguel”. No primeiro caso, os médicos extraem o material biológico de casais que não conseguem ter filhos de modo natural, mas logo devolve à mulher o óvulo fecundado. Em certas circunstâncias, eles devem descartar o material excedente (i.e., óvulos fecundados), de modo que, para alguns, o procedimento equivale a um feticídio, considerando que a vida se inicia no momento da fecundação. No caso das mulheres que emprestam seus úteros para a gestação de um bebê de outra mulher (“mães de aluguel”), surge um problema legal: o bebê pertence à mulher que o partejou ou pertence aos indivíduos que emprestaram o material biológico?

A rejeição aos avanços do conhecimento científico significa, em certas circunstâncias, uma postura anticlerical. Com efeito, judeus e cristãos não vêem obstáculos morais para o uso de animais na experimentação científica, pois o livro do Gênesis esclarece que estes foram criados para o nosso usufruto. Uma vez que as investigações científicas trazem benefícios inquestionáveis ao ser humano, a rejeição ao uso de animais em tais empreendimentos traz dois problemas à alma do cristão: a recusa em fazer uso de um “presente de Deus” e a equiparação indevida de homens e animais, como se estes tivessem o mesmo status diante do Criador ou que fossem feitos do mesmo

Os avanços da embriologia e o surgimento dos microscópios mostraram os diversos estágios de desenvolvimento do feto e as imagens do bebê, no ventre materno, contribuíram para o fortalecimento de um dogma católico, aquele que informa aos fiéis que a vida humana tem início no exato momento da fecundação. Nesse contexto, a ciência contribuiu para uma atitude mais conservadora em relação aos abortos.

material (levando em conta o que está escrito no Velho Testamento, não o que conhecemos a respeito da origem das espécies, é claro).

Autoridades religiosas podem atuar como aliadas da ciência, como ocorreu recentemente à respeito dos xenotransplantes (i.e., transplantes de células, tecidos e órgãos de um animal para o ser humano). Os médicos tinham sérias dúvidas sobre violações de dogmas religiosos, pois o corpo de uma pessoa que carrega um órgão xenotransplantado não é, digamos assim, 100% humano. O alimento de origem animal serve para alimentar nossos órgãos, mas logo é eliminado, diferentemente de uma válvula cardíaca extraída de um porco que passa a fazer parte da nossa anatomia. Inesperadamente, o Vaticano lançou um documento clarificando que tais procedimentos não interferem na parte essencial do homem (a alma) e, portanto, podem ser realizados. Os católicos também foram tranquilizados sobre o aspecto moral das pesquisas com animais transgênicos e lhes foi informado sobre a irrelevância de saber se o material xenotransplantado é oriundo de um porco ou de um chimpanzé (*Nature*, 4 de outubro de 2001).

vância de saber se o material xenotransplantado é oriundo de um porco ou de um chimpanzé (*Nature*, 4 de outubro de 2001).

Produção de talentos: *brain is money*

Inovações científicas e tecnológicas influenciaram o cotidiano da vida moderna, como a transmissão de informações por fibra ótica, a telefonia celular ou os transplantes de órgãos e os testes de DNA, os quais ganharam popularidade com o extinto programa de TV do apresentador Ratinho (veiculado no canal SBT). Muitas inovações e descobertas importantes ocorreram no ambiente universitário, local onde vicejam a liberdade acadêmica, o espírito crítico e a valorização da competência. Algumas empresas multi-

nacionais remuneram bem seus pesquisadores e lhes proporcionam o conforto que simula o ambiente de uma universidade. Elas competem entre si por talentos acadêmicos e algumas chegam a ter em seus quadros cientistas laureados com o Prêmio Nobel. Elas agem desse modo porque são movidas por um espírito benemerente? É claro que não. Como veremos a seguir, a pujança econômica de um país pode ser explicada em função da valorização do conhecimento científico e tecnológico.

Os Estados Unidos é um país importador de cérebros e talentos, desde atletas, intelectuais até cientistas e engenheiros (ALTSCHULD, 2003; BOSCH, 2003). A migração de talentos foi marcante ao longo do século XX, mas aumentou substancialmente no final da II Guerra Mundial. EUA e a ex-URSS, as duas superpotências que saíram vitoriosas na luta contra as tropas do Eixo (Alemanha, Japão e Itália), passaram a competir pela captura de um valioso despojo de guerra: técnicos e cientistas notáveis. A corrida antecedeu o início de um período de grande tensão (Guerra Fria), mas os EUA novamente saíram vitoriosos da disputa, pois o mundo havia passado por uma notável transformação e a força de um país agora estava assentada na capacidade científica e tecnológica. Os EUA já detinham um formidável poder bélico, resultante da capacidade inovadora de seus técnicos e cientistas, mas esse poder aumentou substancialmente no pós-guerra. Dois projetos secretos contribuíram para a supremacia do país.

A Operação Paperclip foi o nome dado a um empreendimento militar que ocorreu no final da II Guerra Mundial (HUNT, 1991). A expressão é uma alusão ao procedimento adotado pelos militares para identificar, nos arquivos (um clipe de papel nos prontuários), os cientistas e técnicos da Alemanha que poderiam ser úteis aos EUA no esforço pós-guerra. O alvo eram as pessoas que detinham conhecimentos estratégicos em armamentos (mísseis e foguetes balísticos), guerra bacteriológica ou tecnologia industrial. A operação foi deflagrada logo após a rendição da Alemanha e estava diretamente subordinada ao gabi-

nete do presidente Harry S. Truman (1884-1972; administração 1945-53). Este detalhe é revelador da importância que os estrategistas militares davam ao conhecimento acumulado pelos técnicos e cientistas alemães.

O serviço de inteligência - *Joint Intelligence Objectives Agency* (JIOA) elaborou uma lista de cientistas e técnicos (engenheiros e médicos). A intenção inicial era a realização de interrogatórios detalhados nos EUA, mas logo as autoridades perceberam que seria um “desperdício de talento” enviá-los de volta à Alemanha, ao final das investigações. Entretanto, a concessão de vistos de residência esbarrava em sérios problemas jurídicos, pois o Departamento de Estado notara que o contingente era majoritariamente composto por nazistas ardorosos e indivíduos que haviam cometido algum tipo de crime de guerra. O diretor da JIOA contra-argumentou, alegando que os cientistas e técnicos poderiam contribuir nos esforços de reconstrução dos EUA, o que atenuaria, de algum modo, a culpabilidade pelos crimes cometidos, e, mais importante, o país poderia perder o fabuloso tesouro intelectual para a URSS. De fato, os soviéticos também tinham interesse no espólio intelectual dos nazistas, pois criaram um instituto de tecnologia na parte da Alemanha Oriental (junho de 1945). Logo os alemães foram transferidos para a URSS (novembro de 1947), dando origem a um vigoroso programa para desenvolvimento de mísseis balísticos e exploração espacial.

A inteligência militar efetuou uma “limpeza” nos arquivos, de forma que centenas de cientistas e técnicos (aproximadamente 760, em 1955) não encontraram dificuldades para a obtenção do visto de residente permanente nos EUA; dentre o montante, muitos ganharam papel de destaque na comunidade científica local. O empreendimento foi mantido em segredo, pois constituía uma violação aos mecanismos legais e à própria recomendação presidencial para que nazistas convictos não encontrassem abrigo em solo estadunidense – na Conferência de Potsdam (17 de julho a 2 de agosto de 1945), Truman alegara aos demais líderes que os EUA não estavam envolvidos em tais

atividades, mas os soviéticos não acreditaram e as desconfianças alimentaram a Guerra Fria.

Um dos troféus mais valiosos da Operação Paperclip foi Wernher von Braun (1912-77), jovem e brilhante cientista do regime nazista. Ele foi um dos pioneiros no uso de combustível líquido em foguetes e desempenhou papel fundamental na criação dos terríveis foguetes V-1 e V-2 (“máquina da vingança”), que tantos estragos causaram em Londres. Por volta de 1936, von Braun se desentendera com Heinrich Himmler, o chefe da polícia secreta nazista, mas foi libertado da prisão graças à intervenção direta de Adolf Hitler. Ao final da guerra, ele se rende às tropas dos EUA e acaba se fixando definitivamente nos EUA, onde ganha o status de herói por suas contribuições às atividades aeroespaciais. Os problemas legais com a migração foram contornados com adulteração ou simples omissão de informações; os arquivos permanecem em segredo até os dias atuais.

A Operação Paperclip permitiu avanços na exploração aeroespacial e a criação da NASA (*National Aeronautics and Space Administration*), assim como permitiu a implantação do Programa de Mísseis Balísticos Intercontinentais (*Intercontinental Ballistic Missile Program*, ICBM). Entretanto, o leitor inteligente poderia ver duas objeções morais no processo de “purgação de culpa” à qual os antigos colaboradores do regime nazista foram submetidos. Em primeiro lugar, o processo deveria beneficiar os países que mais sofreram com as atrocidades da guerra – os EUA entraram tardiamente na luta contra as tropas do Eixo e, em termos comparativos, não sofreram tanto as atrocidades da guerra – lembremos o holocausto judeu e as duas bombas atômicas que foram despejadas sobre o Japão. Em segundo lugar, o espólio intelectual dos nazistas deveria ser utilizado para fins pacifistas, mas alimentou a corrida armamentista e contribuiu para a supremacia dos EUA no cenário mundial.

Operação Alsos foi o nome dado ao esforço concentrado pelos EUA e Grã-Bretanha na captura de cientistas e técnicos alemães que detinham conhecimentos de física nuclear. *Also* no idioma grego é equivalente à “luva”, uma home-

nagem ao General Leslie M. Groves (*groves* no idioma inglês significa “luvas”), o diretor do Projeto Manhattan. Enquanto a Operação Paperclip visava especificamente à posse do conhecimento científico e tecnológico no campo da balística (mísseis e foguetes intercontinentais), a Operação Alsos tinha como preocupação o monopólio da construção de artefatos nucleares. No final da guerra, os EUA e o seu principal aliado, a Grã-Bretanha, perceberam que tinham que agir rápido, pois havia o risco de que o domínio tecnológico pudesse cair nas mãos dos soviéticos. Entretanto, logo ficou evidente que os EUA estavam mais avançados em física nuclear que a Alemanha, mas isto não impediu que fossem capturados cientistas notáveis daquele país, como Werner K. Heisenberg (1901-76, Prêmio Nobel em Física/1932), Otto Hahn (1879-1968, Prêmio Nobel em Química/1944) e Carl Friedrich von Weizsäcker (1912-); eles foram aprisionados por vários meses em Farm Hall (Inglaterra) para interrogatórios, mas logo foram libertados. Muitos equipamentos foram enviados para os EUA, pois também havia a preocupação de que o material fosse confiscado pela URSS (HUNT, 1991; JUDT & CIESLA, 1996).

O cenário brasileiro: “cães perseguindo carros”

Operação Paperclip, as “luvas do general” e Guerra Fria? Que lições podemos extrair do enorme apetite dos EUA pelo conhecimento científico e tecnológico? Em primeiro lugar, a mente talentosa é um bem inestimável, muito mais valioso que as reservas cambiais de um país. A Alemanha e o Japão foram destruídos durante a II Guerra Mundial, mas, graças à operosidade e capacidade intelectual de suas populações, os dois se soergueram e atingiram notável progresso com o tempo. Benjamin Franklyn (1706-90) é o autor de uma conhecida expressão: *Time is money* (“Tempo é dinheiro”). Se ele fosse vivo, talvez a frase fosse outra: *Brain is money* (“Cérebro é dinheiro”). Em segundo lugar, é importante que a nação valorize seus filhos talentosos através de programas eficientes, desde o ensino

fundamental até o universitário.

A riqueza de um país se mede pela capacidade intelectual de seu povo, algo que não é tão subjetivo como se pensa. Com efeito, são indicadores seguros desse fator o número de patentes, o tamanho da comunidade científica (número de doutores ou de pessoas laureadas com o Prêmio Nobel, por exemplo) ou facilidade de acesso ao ensino superior. Por muito tempo persistiu a idéia de que a riqueza de uma nação estava estritamente subordinada ao tamanho de seu território e de suas riquezas minerais. Isto é parcialmente verdadeiro (ou parcialmente falso) como pode ser percebido a partir de um novo paradigma adotado por países de dimensões continentais, como a China e Índia, os quais adotam estratégias para minimizar o atraso científico e tecnológico.

Alguns países do Oriente Médio possuem reservas colossais de petróleo, mas a enorme riqueza não é traduzida em bem-estar e desenvolvimento. Fenômeno curioso ocorre com as nossas exportações de *commodities*, como foi abordado numa interessante matéria jornalística (Veja, 15 de novembro de 2006). Com efeito, foi apontado que nós somos o maior produtor de café desde o século XVIII, mas os maiores exportadores de café processado são a Alemanha e a Itália, países que não produzem o cobiçado produto. Eles compram os melhores grãos, dão-lhes suas marcas e revendem com lucros extraordinários o café processado para o restante do mundo. A exportação de *commodities* traz lucro ao país produtor, mas os lucros são maiores quando alguma tecnologia é agregada ao produto.

O número de doutores tem aumentado com o tempo, mas a possibilidade de emprego nas universidades públicas e privadas é reduzida, devido à inexistência de concursos ou razões orçamentárias. Por seu turno, as empresas brasileiras ainda não despertaram para a importância da pesquisa científica e tecnológica, diferentemente do que ocorre nos países desenvolvidos. O desemprego de um jovem doutor é algo lastimável sob todos os aspectos, de forma que não basta simplesmente aumentar o contingente de doutores, mas é

fundamental a criação de mecanismos para fixá-los no mercado de trabalho. A situação do Brasil nesse aspecto se assemelha à corrida de um cão que corre tenazmente em perseguição a um carro em movimento – quando o alcança, ele não sabe o que fazer. O que faz um recém-doutor para enfrentar o desemprego? Muitas vezes, ele ingressa num programa de pós-doutoramento no exterior e nunca mais retorna ao país.

A evasão de talentos beneficia diretamente os EUA e alguns países ricos da Europa e, é claro, prejudica enormemente os países periféricos. Problema semelhante ocorre com a Argentina, nosso vizinho. Com efeito, uma análise mostrou que aquele país mantém cerca de dois milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino no exterior (80% do montante nos EUA e Europa). Duas décadas atrás, este número era estimado em 800 mil e estima-se que atingirá 7 milhões por volta do ano 2025. Isto é ainda mais desalentador, pois uma boa parcela (43%) dos estudantes de doutoramento e pós-doutoramento não retorna à Argentina após a conclusão de seus estudos (*Jornal da Ciência*, 13 de novembro de 2006).

Este tipo de análise também ressalta algo que já sabemos: os EUA são um país inovador e competitivo em diversos setores do conhecimento, graças ao baixo custo de importação de talentos. Outros estudos revelam que até a desenvolvida Grã-Bretanha exporta seus talentos para os EUA, pois este país se mostra incapaz de produzir o número suficiente de técnicos e cientistas para a manutenção de seu poderio econômico (ALTSCHULD, 2003; BOSCH, 2003). A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estima que cerca de 25% das empresas criadas no Vale do Silício são capitaneadas por profissionais oriundos da China e Índia – elas criaram cerca de 52 mil empregos e proporcionaram aos EUA um lucro estimado de US\$ 17 bilhões (SCHMITT & SOUBEYRAN, 2006).

Vários *scholars* reconhecem que o Brasil é um grande exportador de talentos, desde jogadores de futebol até a inteligência acadêmica excepcional. A evasão de cérebros foi detectada há muito tempo (DE AZEVEDO, 1968), mas o problema

só tem aumentado com o tempo. O país não é atraente aos jovens pesquisadores devido ao *ethos* acadêmico: a burocracia institucional “engessa” a mente criadora, impedindo as inovações. As universidades públicas estão desaparelhadas e “caindo aos pedaços” e a remuneração dos professores vem decaindo com o tempo, fenômeno que ocorre desde o ensino fundamental até o superior. Os jovens anseiam por ambientes mais adequados para a realização de seus ideais, de forma que uma força gravitacional os atrai para países mais acolhedores. A nossa inteligência acaba migrando no ápice de sua capacidade produtiva e o fenômeno revela algo trágico: os países mais pobres alimentam o desenvolvimento dos mais ricos, pois cedem seus tesouros mais inestimáveis (i.e., os ricos se tornam mais ricos e os pobres, ainda mais pobres).

O *ethos* acadêmico

A estrutura universitária é “amarrada”, excessivamente formal e valoriza muito os títulos acadêmicos, não as habilidades intrínsecas. O apego à grade curricular dos cursos de graduação beira à compulsão. Um aluno que solicita a transferência para uma instituição também terá grandes dificuldades para validar seus créditos, mesmo sendo oriundo de uma instituição idônea e de prestígio. Uma vez que as disciplinas não são as mesmas ou tenham nomes diferentes, ele acaba ficando para trás no curso de graduação; a frustração é grande e o aluno pode ser induzido a abandonar o curso de graduação. A burocratização é um sintoma da fragilidade institucional, pois seus dirigentes não são movidos para contemplar as necessidades individuais dos alunos, mesmo diante de motivos racionais, e confundem maleabilidade gerencial com *laissez-faire*.

Desperdício de energia intelectual ocorre no momento em que o jovem compete por uma vaga num curso universitário. Alguns desses cursos

O desemprego de um jovem doutor é algo lastimável sob todos os aspectos, de forma que não basta simplesmente aumentar o contingente de doutores, mas é fundamental a criação de mecanismos para fixá-los no mercado de trabalho.

exibem uma grande proporção de candidatos por vaga, tal como ocorre com as carreiras tradicionalmente valorizadas pela sociedade ou com os cursos que exigem investimento institucional (i.e., compra de equipamentos e montagem de laboratórios, como os cursos de Engenharia Mecânica e Medicina). Muitos alunos inteligentes e dotados de boa formação intelectual não atingem a pontuação mínima e, portanto, não conseguem acesso aos bancos universitários. Eles devem esperar uma nova chance ou optam por outros cursos, algo que suscita uma enorme frustração no candidato e em seus familiares. Por outro lado, dentre aqueles que conseguem a tão desejada vaga, alguns não completam o curso ou a pontuação atingida não é traduzida num bom desempenho acadêmico, pois muitos alunos ingressam na universidade sem conhecerem a natureza do curso que escolheram. As instituições não facilitam as mudanças de curso, de forma que os alunos insatisfeitos devem prestar um novo vestibular para ingressar num novo curso. Perde-se tempo e energia e os investimentos institucionais vão para o ralo.

As universidades gostam de apregoar a valorização da pesquisa, mas o que realmente ocorre não é isso. Um recém-doutor que pleiteia uma vaga de professor numa instituição federal de ensino é logo eliminado da disputa, se porventura sofrer de alguma deficiência na expressão verbal. Usualmente, o processo seletivo abrange provas de títulos e uma aula ministrada diante de uma banca examinadora – como as duas provas têm peso equivalente, um candidato brilhante pode perder a vaga para outro mais loquaz, embora com baixo potencial para a carreira científica. Um outro problema diz respeito ao curso de graduação e à área em que o candidato obteve o título de mestre ou doutor. Se a banca examinadora entende que existe uma incompatibilidade nos títulos, o pobre-coitado terá multiplicado as

suas dificuldades para iniciar uma carreira como professor numa universidade.

Um exemplo esclarece melhor isto: se porventura um recém-formado em medicina ingressa num programa de pós-graduação em história, visando satisfazer o desejo de enveredar pela história da medicina, ele não terá dificuldades para encontrar um programa e um orientador que o aceite como aluno. Entretanto, no momento em que ele realiza um concurso para ingressar na carreira acadêmica, a sua carreira pode ser prejudicada devido ao espírito obtuso dos membros da banca examinadora – o departamento de medicina barra-lhe as portas alegando que a sua pós-graduação não condiz com a sua formação inicial e, por sua vez, o de história alega que o pobre-coitado não é um historiador por formação. A pluralidade acadêmica deveria ser estimulada, mas a mediocridade entende que ela é um defeito.

Professores universitários geralmente são vistos como habitantes de uma torre de marfim, algo que não é totalmente desprovido de sentido. O cidadão comum é movido por uma percepção utilitarista a respeito do conhecimento científico, pois indaga: “qual é a utilidade disso?” ou “Para que serve isto?” A busca pelo conhecimento útil o afasta do pensamento reflexivo e isto explica uma expressão popular terrível: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Muitas vezes, ele só valoriza o conhecimento científico no momento em que algum familiar é acometido de uma grave enfermidade, ocasião em que ele exibe um interesse inusitado por novos fármacos ou procedimentos cirúrgicos. O abalo emocional acentua a percepção utilitarista, de modo que a pessoa põe de lado certas objeções, como o uso de animais na pesquisa experimental, e repudia o baixo investimento governamental em ciência e tecnologia. Este tipo de atitude não é de toda ruim e faz parte das idiossincrasias do gênero humano.

Os alunos se preocupam com a relevância das disciplinas para a sua futura vida profissional, esperam que o curso seja mais “prático” que “teó-

rico” e que as aulas sejam “interessantes”. Estudam somente os temas de que mais gostam, o que explica as dificuldades que os professores têm para ministrar aulas de estatística, fisiologia ou lógica da experimentação científica. Nesse contexto, o ensino se torna superficial e os professores de instituições privadas realizam, para não perderem o emprego, verdadeiro malabarismo para entreter seus alunos. É normal que os professores utilizem certa dose de humor para remover a modorra numa sala de aula, mas o exagero pode transformar as aulas num show circense. A formação acadêmica não deve ser descuidada, pois o desapego à ciência e o antiintelectualismo facilmente afloram num cenário desse tipo.

Pragmatismo econômico e “suave fracasso”

O Brasil é o “país do futuro” desde o ufanismo hiperbólico de Stefan

Zweig (1881-1942), judeu austríaco que migrara para o nosso país (1940) para fugir das atrocidades da II Guerra Mundial. Ele vivera os dois últimos anos de sua vida em Petrópolis/RJ e tivera tempo de escrever suas impressões sobre o Brasil, antes de cometer suicídio com a segunda esposa. Zweig é autor de *Brasil, país do futuro* (1940), obra que iludiu muitos e serviu para alimentar a propaganda nacionalista de Getúlio Vargas (1883-1954, administração 1939-1945). Ele havia fugido, às pressas, do nazismo e acabara se deparando com uma terra completamente diferente de sua fria e cinzenta terra natal. O Brasil foi descrito como uma terra paradisíaca, local onde os homens viviam em harmonia com a natureza exuberante, sem tocá-la. O calor intenso, a bonomia dos brasileiros e a beleza das florestas permitiam antever um esplendoroso futuro. O ufanismo de Zweig foi criticado por alguns intelectuais e até hoje persiste a suspeita de que suas palavras ternas e gentis serviram de barganha para um visto de residência, afinal concedido por Vargas. O livro é ruim sob vários aspectos e, não obstante, o azedume, quase sete décadas transcorridas desde a sua publicação é tem-

A pluralidade acadêmica deveria ser estimulada, mas a mediocridade entende que ela é um defeito.

po suficiente para o surgimento do suposto futuro alvissareiro do Brasil.

A expressão “suave fracasso” foi criada pelo embaixador Rubens Ricupero para designar a perda de competitividade do Brasil em relação ao mundo. Em certas circunstâncias, o país exibe uma melhora em seus indicadores sociais, mas uma comparação com o grau de evolução dos demais países do mundo mostra um efeito que escapa aos olhos da população: o nosso atraso é considerável e, com efeito, ele vem aumentando com o tempo. O “suave fracasso” pode ser constatado a partir da análise de dois parâmetros confiáveis: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, relatório da Organização das Nações Unidas), e o *Programme for International Student Assessment* (Pisa, relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Os dois parâmetros merecem uma análise mais atenta, pois direta ou indiretamente estão relacionados com o investimento governamental em educação.

Por mais que o governo atual alardeie uma preocupação com o bem-estar social, o IDH do Brasil piorou se compararmos com a performance dos demais países. Em termos globais, nós ocupamos o nada honroso 69º lugar, entre 177 países analisados pelos técnicos da ONU. Uma vez que a pontuação se refere aos dois últimos anos, a pontuação geral obtida, no ano 2003, foi 0,788 (68º lugar). Houve alguma melhora no ano 2004, pois a pontuação subiu para 0,792, mas decaímos na posição comparativa (69º lugar) devido ao fato de que o mundo progrediu numa velocidade maior. Os especialistas são unânimes em reconhecer que o Brasil precisa investir mais recursos em educação e saúde para encontrar o rumo do pleno desenvolvimento social.

O Pisa é outro parâmetro confiável e também permite uma análise comparativa. Ele mede a capacidade de leitura (compreensão e interpretação de textos, documentos, listas, gráficos e diagramas), habilidades matemáticas (competência em vários níveis, como o domínio das quatro operações, álgebra e geometria ou realização de cálculos probabilísticos e raciocínio quantitativo) e

conhecimento científico (domínio dos conceitos científicos nas áreas da saúde, meio ambiente, tecnologia e processos biológicos, compreensão de textos e de evidências científicas, assim como o raciocínio dedutivo). Alunos secundaristas de 32 países foram submetidos aos testes e, novamente, a nossa performance oscilou entre as últimas posições ao longo do tempo.

O número de patentes ou de cientistas notáveis também revela o vigor científico e tecnológico de um país. Nesse sentido, parece que há algo de errado com o Brasil, se comparamos a nossa população com a da Argentina, país vizinho que já teve alguns de seus filhos contemplados com o Prêmio Nobel em ciências. Com efeito, lembramos Bernardo Houssay (Fisiologia ou Medicina, 1947), Luis Leloir (Química, 1970) e César Milstein (Fisiologia ou Medicina, 1984), sem contar os dois cidadãos que foram laureados com o Prêmio Nobel da Paz: Carlos Saavedra Lamas (1936) e Adolfo Pérez Esquivel (1980). Infelizmente, nenhum brasileiro colocou as mãos na láurea, mas alguns chegaram perto, como Carlos Chagas (imortalizado com o epônimo “Doença de Chagas”) e Jayme Tiomno, físico que estudara estruturas subatômicas.

Até no terreno da religiosidade nós ficamos para trás, pois o maior país católico ainda não teve um filho 100% brasileiro que fosse alçado ao panteão da santidade – a valorosa Madre Paulina (que Deus a tenha!) despendeu a maior parte de sua vida em Santa Catarina, mas nasceu na Itália. Outra curiosidade: Sir Peter Brian Medawar (1915-87; Prêmio Nobel em Fisiologia ou Medicina) nasceu e viveu boa parte da meninice em Petrópolis/RJ, mas foi registrado na Embaixada Britânica. Ao lembrar a infância no Brasil (*Memoirs of a thinking radish*, 1986), o notável imunologista relata que apreciava a comida brasileira, especialmente o *feijão* que nunca faltava nos pratos, e chegara a ter algum interesse pelos negócios que o irmão mais velho tinha na cidade de *Governador Valdares*. Medawar chega a ser pungente quando discorre sobre a paisagem e o clima do Brasil, mas o sentimentalismo não foi suficiente para oferecer uma visão mais favorável a respeito dos brasileiros e

tampouco contribuiu para preservar os rudimentos do idioma português.

Verifobia, tecnofobia e iletrismo científico

As universidades estão cada vez mais preocupadas com a adaptação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho, fenômeno que revela enormes transformações. Antes, elas eram o local adequado para o desenvolvimento da pesquisa básica e tecnológica e tinham os olhos voltados para o futuro, mas, hoje, a vanguarda é o “mercado de trabalho” (GUERRA, 2005). É razoável a preocupação com as necessidades do mercado de trabalho e mudanças na sociedade, mas as universidades são o celeiro da inteligência e a formação acadêmica não deve ser descuidada. Dentro desse novo paradigma, seria inimaginável gastar energia, talentos e recursos consideráveis na investigação da estrutura molecular do DNA, descoberta fantástica que até hoje nos espanta com a sua aplicabilidade. Pesquisas com células-troncos também deveriam ser postas de lado, pois o conhecimento se encontra ainda em fase experimental e apenas preparamos o seu enorme poder terapêutico.

O anticientificismo está relacionado com a verifobia (*verus*, algo real ou verdadeiro + *phobus*, ação de horrorizar, dar medo). Trata-se de uma expressão que é utilizada para designar o temor diante da verdade. A palavra não consta dos modernos dicionários, mas foi bastante discutida num texto de Bailey (2001). A verifobia conflita com a atividade científica, pois esta se baseia na busca contínua de conhecimentos e explicações para fenômenos naturais. Por outro lado, o iletrismo científico é um conceito genérico que é utilizado para explicar o baixo discernimento ou fluência do cidadão comum a respeito dos enunciados científicos. Ele é resultante das dificuldades de acesso ao ensino de boa qualidade e da crescente complexidade do conhecimento científico.

O iletrismo científico é comumente associado às dificuldades de acesso ou deficiências no sistema de ensino, mas é inadequado imaginar que estes sejam os únicos fatores causais. Com efeito, o iletrismo pode ser resultante da verifobia, pois a

rejeição ao conhecimento científico impede que a pessoa abra os olhos e contemple os avanços da ciência. Quanto mais nos distanciamos do conhecimento científico, mais nos tornamos voluntariamente ignorantes de novas descobertas nos diversos campos da atividade científica. Dessa forma, uma postura anticientífica, verifóbica ou tecnofóbica não revela uma mente desapealhada de habilidades cognitivas ou alguma deficiência intelectual. Ao contrário, pessoas que lêem as previsões astrológicas (horóscopos) ou fazem regressões às vidas passadas, muitas vezes, exibem boa formação acadêmica e reconhecem as conquistas da ciência, mas cultivam uma visão filosófica acerca da vida que conflita com a atividade científica.

Uma parcela importante da população exibe uma rejeição ao uso de animais nas investigações científicas ou ensino (e.g., aulas práticas sobre técnicas cirúrgicas, efeitos farmacológicos ou psicologia experimental). Também ocorre uma rejeição ao pensamento reducionista e mecanicista, métodos quantitativos, lógica e filosofia da ciência. Por outro lado, cidadãos inteligentes exibem certa simpatia pela pseudociência, representada pela parapsicologia, criacionismo científico, *design* inteligente, programação neurolingüística, cirurgias mediúnicas e regressões às vidas passadas. O conhecimento científico e tecnológico é cumulativo, de forma que a geração atual é a maior beneficiária da epopéia humana em busca da compreensão e domínio das forças da natureza. Entretanto, é ela que se mostra mais preocupada em estabelecer os limites da atividade científica. O paradoxo é alimentado pelos filmes apocalípticos de Hollywood (e.g., *Laranja Mecânica* ou *Blade Runner*), mas é ingenuidade imaginar que possamos interromper a busca por novos conhecimentos ou que possamos nos contentar com o atual nível de conhecimento que dispomos sobre a natureza.

Conclusão: qual é o nosso futuro?

O Brasil é, infelizmente, um grande desperdizador de energia intelectual e o descaso governamental, nesse quesito, é alarmante. Com efeito,

nós somos um país exportador de talentos e não dispomos de uma política bem definida que valorize a carreira acadêmica. Devido à globalização e ao maior fluxo de informações, o nosso cotidiano está se tornando cada vez mais complexo, algo que, por si só, já justifica uma educação mais sofisticada. Por outro lado, potências econômicas valorizam a competência técnica e científica e as autoridades se mostram atentas à qualidade do sistema educacional; EUA e alguns países da Europa recorrem às importações de talentos para suprir suas necessidades.

A relação entre ciência e tecnologia é muito próxima, de modo que uma descoberta experimental pode resultar num medicamento de grande valor terapêutico ou uma inovação tecnológica de grande valor comercial (e.g., TV digital, fornos de micro-ondas ou veículos mais econômicos). Empresas de grande porte reconhecem o valor do conhecimento, pois remuneram adequadamente e oferecem aos seus técnicos e cientistas certas condições que simulam o ambiente universitário (i.e., horários flexíveis, liberdade de criação e valorização da competência).

O que ocorre com a educação no Brasil? Algo terrível, pois nós nos deparamos com prédios “caíndo aos pedaços”, professores desmotivados pela queda nos rendimentos, proselitismo ideológico dos dirigentes e estrutura administrativa excessivamente emperrada. Tais problemas são antigos, mas eles foram acentuados a partir da adoção, nos últimos anos, de estratégias econômicas de curto prazo: o governo exibe uma obsessão por superávits fiscais ou “enxugamentos” da máquina administrativa, mas não leva em consideração o impacto negativo de tais procedimentos sobre a formação de futuros cidadãos – diferentemente de outros países que avançaram rumo ao desenvolvimento pleno, devido aos investimentos em educação. De modo geral, a situação é pouco alvissareira e, tudo indica, tende a se agravar com o tempo.

É necessário um salto qualitativo para que possamos atenuar o enorme atraso no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a expressão “suave fracasso” é útil para perceber este fe-

nômeno: o nosso atraso é marcante e avanços pontuais não são suficientes para que possamos acompanhar a evolução científica e tecnológica do mundo. Apesar da perda de prestígio e queda da auto-estima, os professores desempenham papel crucial na disseminação do conhecimento e formação do caráter do cidadão. Isso é verdadeiro, pois no fundo de nossa alma ainda persiste um julgamento positivo das antigas professoras do ensino fundamental que transmitiam seus conhecimentos misturados com calor humano. Assim sendo, relembremos a música “Meus tempos de criança” (1956):

“Que saudades da professorinha
Que me ensinou o beabá.”

Ataulfo Alves (1909-69)

REFERÊNCIAS

- ALTSCHULD, R. A. US science education: the view from a practicing scientist. *Review of Policy and Research*, 20(4), p. 635-645, 2003.
- BAILEY, R. Overcoming veriphobia: learning to love truth again. *British Journal of Educational Studies*, 49(2), p. 159-172, 2001.
- BOSCH, X. Brain drain robbing Europe of its brightest young scientists. *Lancet*, 361, p. 2210-2211, 2003.
- JUDT, M. & CIESLA, B. *Technology transfer out to Germany after 1945*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1996.
- DE AZEVEDO, T. *Evasão de talentos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- HUNT, L. *Secret agenda: the United States government, nazi scientists, and Project Paperclip, 1945 to 1990*. Gordonsville: St. Martin's Press, 1991.
- GUERRA, R. F. Impressões sobre a universidade insalubre. *Plural/APUFSC*, 14(11), p. 4-13, 2005.
- SCHMITT, N. & SOUBEYRAN, A. A simple model of brain circulation. *Journal of International Economics*, 69, p. 296-309, 2006. 

Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira

Ana Maria Netto Machado

Professora da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Sob este título provocativo, e a partir de dados parciais de duas pesquisas formais em andamento, envolvendo pesquisadores *seniores* da área de educação, em diálogo com algumas análises de Antunes, Frigotto, Kuenzer, Morosini e Silva/Bittar/Veloso, sobre as relações entre capitalismo, trabalho, educação, discutimos algumas dimensões controvertidas da pós-graduação na atual conjuntura globalizada. Especialmente procuramos evidenciar que **os dispositivos** destinados a qualificar a formação de pesquisadores, e as produções por estes geradas, têm conferido ‘**padrões de qualidade**’ aos progressos quantitativos que todos celebramos neste âmbito e nível de formação superior. Porém, esses padrões de qualidade não podem, nem devem, ser confundidos com rigor propriamente dito, consistência e/ou relevância científico-acadêmica. Nessa pequena distinção (cujas conseqüências não são desprezíveis), entre promover padronizações e regulações eficazes¹, e fazer ciência (formando cientistas ri-

gorosos e éticos, cujo trabalho venha a dignificar a existência das futuras gerações) resta um vácuo, a espera de análises criteriosas capazes de iluminar pontos cegos, que não vemos ou não queremos ver, talvez, porque obrigariam à insurreição contra inimigos poderosos, diante dos quais baixamos as armas, antes mesmo de pensar em levantá-las.

Nas páginas a seguir procuro mergulhar nesse vácuo, em três movimentos: o de evidenciar algumas das dimensões que justificam as políticas nacionais de produtividade da Capes, naquilo que elas têm de construtivo; o de entender que tais políticas estão capturadas e enredadas na perversidade do sistema capitalista e, como tal, reproduzem efeitos devastadores sobre a pós-graduação; e o de voltar o olhar para o cotidiano dos pesquisadores, para as suas práticas e *habitus*, nos quais se manifestam inúmeras conseqüências nocivas deste complexo emaranhado de variáveis, seja nos profissionais pesquisadores, seja nas suas produções.

Qualificação da quantidade: quem não quer?

A partir da expansão do sistema de pós-graduação verificada na última década no país, a qualificação da quantidade das produções científicas brasileiras vem sendo motivo de preocupação crescente, tanto por parte da comunidade de pesquisadores, como pelos órgãos de controle, avaliação e fomento da pesquisa e da pós-graduação. Estudo desenvolvido por Silva, Bittar e Veloso (2004), revela que desde o segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) aparecia formulada a

[...] preocupação com a ‘qualidade, manifestada, seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas’. Para acompanhar a qualidade do

sistema, acenava-se, então, para a necessidade de se criarem ‘estímulos e condições favoráveis’ para o ‘aumento qualitativo’ dos programas de pós-graduação, ‘[...] acionando mecanismos de **acompanhamento e avaliação**’ (II PNPG, 1998, p. 25). Para justificar o processo de avaliação, o Plano explicitava que a ‘exigência da qualidade’ provinha de três indicadores: ‘o **mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento**’ [...]; desse modo, a **avaliação** deveria ser um processo a ser implementado **para garantir a qualidade** dos programas de pós-graduação, levando em consideração ‘o **mérito** [...] e os **resultados finais esperados**’ [...]. (136-137, grifos nossos).

A partir dos termos grifados, podemos reconhecer alguns dos desdobramentos que se seguiram na década subsequente, e a clara ênfase em alguns deles, em detrimento de outros. Os ‘estí-

Se por um lado podemos reconhecer pontos positivos nas modalidades de indução da pesquisa e da produção, por outro lado, o conhecimento e o próprio pesquisador vêm sendo transformados em mercadorias com valor de troca, no limite, sujeitas às flutuações da bolsa de valores.

mulos e condições favoráveis’, ‘o acompanhamento’ e ‘as exigências da própria comunidade científica’ têm sido relativamente pouco enfatizados nas iniciativas que hoje monitoram e controlam os programas de pós-graduação e os pesquisadores. Em contrapartida, vimos expandir-se a avaliação na perspectiva do controle quantitavista, inspirada na hegemônica cultura da economia, gerando como efeito a transformação de quase tudo e todos em ‘mercadoria’². As instituições detentoras do poder normativo e financiador (Capes, CNPq etc.), no intuito de criar um sistema eficaz que promovesse e qualificasse as pesquisas e produções, instalaram no Brasil o sistema mais sofisticado da América Latina. Porém, ele não escapa de uma lógica de ‘meritocracia’

centrada em ‘resultados’ medidos quantitativamente (produtos, *rankings* valendo pontos e créditos etc.), sistema que gerou e ainda gera muitas queixas e reivindicações por parte dos pesquisadores e das comunidades dos Programas.

Se por um lado podemos reconhecer pontos positivos nas modalidades de indução da pesquisa e da produção, postas em marcha em nosso país, por outro lado, o conhecimento e o próprio pesquisador vêm sendo transformados em mercadorias com valor de troca a ponto de estarem, no limite, sujeitas às flutuações da bolsa de valores. O artigo *Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas* traz a contribuição de Sevcenko que utiliza ilustração nesse sentido:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte de seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para o seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerencia-

mento, de meio acabou se tornando o fim na universidade. A idéia de que todos se empenhem no limite de suas forças. (SEV-CENKO, apud LEDA, 2006, p. 81).

Tais metamorfoses foram se instalando insidiosa e rapidamente nos últimos anos, num emaranhado de demandas e exigências ‘para ontem’, em uma lógica tarefaira, que pouco tempo tem deixado para uma análise passível de levar a reflexões e posicionamentos político/éticos necessários, diante deste panorama. Cabe aqui lembrar a difundida e muito citada consideração de Moraes (apud MOROSINI, 2004) sobre o que ela tem denominado tempos de ‘recoo da teoria’.

No Brasil, Moraes aponta que as políticas de formação docente na década de 1990 objetivaram desfertilizar a escola investindo na formação de um docente desintelectualizado, pouco adepto ao exercício da crítica, sendo marcadas pelo recoo da teoria no discurso epistemológico. (p. 92).

Por um lado, a comunidade científica tem valorizado e depositado confiança nos dispositivos regulatórios desencadeados pelos órgãos governamentais - centrados no controle e num modelo único, aplicado a realidades distintas de nosso país continental - para atingir as metas desejadas no sistema de pós-graduação: formação de pesquisadores e geração de ‘produtos’ (conhecimentos científicos) de qualidade.

Por outro lado, nos bastidores, circula boa dose de descrédito e certo consenso: um acordo tácito envolve o conjunto de pesquisadores em uma grande *performance*, na qual cada um desempenha o seu papel, num espetáculo coletivo que recebe prêmios, aplausos e financiamentos, mas faz parte do ‘circo global’, permanecendo a realidade quase intocada pelo nosso *savoir faire*, como explicitaremos por meio de uma série de exemplificações ao longo deste escrito. Nos poucos e breves espaços/tempos em que têm lugar debates³ e reflexões, o mal-estar impera... até o momento seguinte, em que a próxima urgência o

apagará (congresso, banca, edital de pesquisa, conferência, concurso, comissão, *paper*, parecer, reunião, aula, comitê editorial, orientação, relatório, viagem etc.).

Políticas que impedem o que exigem

O título do trabalho, *Políticas que impedem o que exigem*, invocando uma frase que poderíamos chamar, com os psicólogos da Escola de Palo Alto, na Califórnia, de esquizofrenizante⁴ ou de ‘duplo vínculo’, contém uma ambigüidade radical (dois mandatos impossíveis de serem cumpridos, mas que, ao mesmo tempo, precisam ser cumpridos). Algo semelhante a essa experiência perturbadora está presente na vida dos pesquisadores atualmente.

Este tipo de situação contraditória encontra tradução aproximada, num outro campo, nas formulações de Kuenzer (2005) e Frigotto (2005), e a tradição marxista os inspira, quando analisam o impasse pelo qual passa o capitalismo na atualidade e a necessidade de ultrapassá-lo.

[...] a superação destes limites só é possível através da categoria **contradição**, que permite compreender que o **capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição**. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. (KUENZER, 2005, p. 91, grifos nossos).

Transpondo esta lógica para o âmbito da pós-graduação, vemos que o desenvolvimento rápido que o sistema teve nos seus quarenta anos de existência, e seus resultados em termos de produtividade, forte e firmemente induzidos pelas políticas de avaliação e controle da Capes, está sendo acompanhado por um ‘inimigo’ insidioso que corrói as suas entranhas. É necessário aqui trazer alguns detalhes concretos do que está acontecendo com os pesquisadores e com as suas produções, para dar visibilidade ao problema, na sua dimensão mais cotidiana e palpável.

Os exemplos que traremos mais adiante no

texto têm como intuito convocar os pesquisadores à reflexão sobre o sentido de pesquisar/publicar, para além da obediência subserviente a regras e recomendações oficiais, em busca de obter prestígio e vantagens (boas notas nas avaliações da Capes e os prêmios delas decorrentes), para além também da disseminação de queixas, hoje generalizadas. No frenesi que envolve pesquisadores contemporaneamente, não se tem parado para pensar na complexidade ou na sobre-determinação dos fenômenos que envolvem este segmento nobre da vida do país. Uma série de elementos, altamente complexos e contraditórios, converge para compor esta realidade, na qual se entrecruzam impactos da economia internacional com necessidades intrínsecas à pesquisa propriamente dita, como veremos na seqüência.

Pesquisar, escrever, publicar: o ciclo da produção científica

Não é difícil admitir que a pesquisa cujos resultados não circulam ampla e publicamente não pode cumprir seu ciclo e não pode fazer valer o seu impacto na realidade. Ao não se tornar conhecida, ao permanecer nos bastidores, em relatórios confinados, de difícil acesso, a pesquisa não pode servir de base a novos estudos, não promove descobertas, nem contribui para a evolução do conhecimento. Também pouco viabiliza aplicações tecnológicas nos vários âmbitos da vida, nem gera conseqüências capazes de beneficiar as populações da Terra, ajudando a solucionar, progressivamente, os graves problemas que a humanidade continua a enfrentar.

A lógica de manter os saberes e descobertas em segredo, longe do alcance da maioria, tem acompanhado as tradições místicas, foi explorada em todos os tempos em organizações totalitárias e é hoje praticada amplamente na maneira de produção capitalista, o que no âmbito da ciência se configura, para citar um exemplo, na tensão “publicações x patentes”. Uma ilustração expressiva desta tensão entre conhecimento público e

privado fica nítida ao confrontarmos o conhecido movimento mundial de *software* livre à poderosa *Microsoft*. Uma das maiores fortunas do planeta, acumulada a partir de descobertas científicas e desenvolvimentos tecnológicos, a *Microsoft* caracteriza-se como um caso bem-sucedido e ideal no contexto da economia capitalista. Enquanto esta acumula capital e poder na mão de um, o modelo do *software* livre avança silencioso e solidário, por redes mundiais de interessados em um crescimento coletivo e anônimo, que abre mão do prestígio e lucros pessoais acumulados.

Caberia dizer que o modelo mais adequado ao desenvolvimento ético da ciência, da produção de conhecimentos está bem mais próximo do movimento do *software* livre do que da concentração de capital e poder da *Microsoft*. Na lógica de compartilhamento, a ampla e rápida socialização das pesquisas e seus resultados é o carro-

Para que as descobertas circulem, sejam conhecidas, elas precisam ser registradas: não há ciência sem escrita!

chefe. Para que as descobertas circulem, sejam conhecidas, elas precisam ser registradas: não há ciência sem escrita! As descobertas precisam inscrever-se em suportes acessíveis pela comunidade de pares e pelos interessados de modo geral. Nesse sentido, o jornalismo científico é uma área que vem se desenvolvendo, outorgando o direito, ao grande público, de ter alguma informação sobre o que os cientistas vêm desenvolvendo nos seus laboratórios em linguagens herméticas. A própria programação da televisão aberta nos últimos anos vem investindo em doses condensadas, como é próprio da cultura midiática, nesse tipo de divulgação, com considerável aceitação do público.

É nessa vertente que os incentivos, exigências e induções da Capes, para instalar a cultura da pesquisa e das publicações, num país sem muita tradição de práticas escritas, se justifica e é nobre, pois é necessário que os trabalhos dos pesquisadores apareçam no espaço público. Leia-se: publicações que possam ser acessíveis por muitas pessoas.

A razão para as exigências da Capes sobre os Programas de Pós-graduação (PPG), em termos de pressionar os pesquisadores para publicarem,

reside nessa lógica básica do movimento da ciência e, nesse sentido, precisa ser compreendida, aceita e praticada.

Entretanto, é possível perceber que as tentativas da Capes, no sentido de induzir os docentes da educação superior brasileiros, acostumados a um modelo de Universidade napoleônico, voltado para a formação profissional, encontra ainda fortes resistências. A cultura da pesquisa, e o próprio modelo humboldtiano, como é conhecida a Universidade centrada na pesquisa, ainda é relativamente pouco difundido no Brasil, e muito mal compreendido. Entretanto, se lemos a obra 'Por uma Universidade Orgânica', do filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), um dentre os personagens que rodeavam Wilhelm Humboldt em torno de 1800, quando da criação da Universidade de Berlim, da qual este último foi o fundador, ficamos admirados em perceber como, já naquela época, as questões com as quais nos debatemos em nosso meio atualmente, estavam postas como desafios e geravam propostas que ainda não conseguimos implementar dois séculos depois. Vejamos apenas um fragmento do Plano dedutivo de Fichte, no qual ele apresenta uma concepção de Universidade cuja função seria cultivar nos alunos o processo de como chegar ao conhecimento. Observe-se na passagem abaixo a semelhança com a terminologia que impera hoje na nossa pós-graduação:

Precisamos de pesquisas que tomem como objeto de investigação temas associados à formação de pesquisadores e, também, aos meandros da produção de conhecimentos.

O **Plano dedutivo** é uma reflexão sobre as medidas a serem tomadas ante desafios como, por exemplo, encontrar novas formas de interação entre professor e aluno [...]; a introdução de novos critérios para avaliar a qualidade da produção acadêmica; ainda, a reformulação dos conceitos de ciência e pesquisa. Com efeito, não se trata mais de adicionar, completar e armazenar conhecimentos disponíveis, mas desenvolver pesquisas, conforme uma metodologia. Assim

se institui um novo tipo de erudito que tenta atrair os estudantes a partir de suas linhas de pesquisa. (FICHTE, 1999, p. 17-18, grifo do autor).

A partir das leituras e considerações apresentadas, vai ficando cada vez mais nítida a complexidade do campo da pós-graduação, o quanto precisamos de pesquisas que tomem como objeto de investigação temas associados à formação de pesquisadores e, também, aos meandros da produção de conhecimentos. Percebemos o quanto as políticas da Capes são incompreendidas por boa

parte da comunidade da pós-graduação; o quanto elas são obedecidas mecanicamente, sem que se compreenda o seu alcance ou seu sentido; o quanto é preciso explicitar as razões das exigências postas, que não são tão evidentes como pode parecer a quem está com elas familiarizado.

No XII Seminário Nacional Universitar/BR, ocorrido em Campo Grande (MS), em final de novembro e início de dezembro de 2006, proferiu conferência Roberto Verhine, naquele evento representante da área de Educação junto a Capes. Sua fala intitulou-se *Avaliando a avaliação da Capes*. Na hora do debate, vários questionamentos em tom queixoso foram manifestos a respeito das exigências de produtividade. Ao responder às reclamações dos pesquisadores inconformados, Verhine mostrou, primeiramente, que as exigências não são tão exageradas: três artigos publicados em periódicos qualificados no período de três anos. Efetivamente, se em três anos de pesquisa um investigador não experimentar o impulso de escrever algum resultado de seu trabalho e não quiser mostrá-lo a seus pares, talvez possamos pensar que ele se equivocou na escolha da profissão. A realidade, vista desta maneira, não parece tão aterradora quanto os discursos que circulam no meio da pós-graduação entre os pesquisadores.

Entretanto, o efeito boataria⁵ se dissemina e cresce como bola de neve difundindo um verdadeiro terrorismo, que talvez traia as intenções da-

queles que pensam as políticas nacionais neste âmbito, e que, finalmente, estão assentadas em razões plausíveis, associadas ao que descrevemos sob a designação de ciclo da pesquisa científica no item anterior: *pesquisar, escrever, publicar*.

Um outro dado pontual que pode ser útil para clarear este cenário foi obtido em fevereiro de 2006, quando tive a oportunidade de participar de uma Oficina promovida pela Universidade Católica de Brasília (UCB) para quarenta representantes de Instituições de Ensino Superior (IES) não públicas, a pedido da Capes. A UCB estava no topo do *ranking* de aprovação de PPG novos entre as IES não públicas, e foi essa condição que parece ter inspirado a idéia de promover a Oficina, para compartilhar dos percursos bem sucedidos dessa IES: uma espécie de orientação para instituições que estariam em processo de implementação de PPG.

Nessa ocasião teve uma breve, mas importante participação, Renato Janine Ribeiro, atual Diretor de Avaliação da Capes. Ribeiro explicou as razões pelas quais, em determinado momento, a Capes tinha sustado as visitas aos Programas. O motivo explicitado foi de que os representantes enviados pela Capes (que eram numerosos) interpretavam e transmitiam, muitas vezes, em nome do órgão oficial, orientações e exigências distorcidas, regras rígidas e inflexíveis, nas quais se perdia a orientação e o sentido originalmente concebido. O que deveria ser uma orientação acabava, muitas vezes, resultando em uma desorientação.

Muitíssimas IES tem investido somas consideráveis em consultorias que supostamente fornecerão ‘dicas’ infalíveis para aprovação de um PPG, sem, no entanto, obter sucesso. Porque, de alguma maneira, quer-se obedecer a regras para obter resultados, de uma maneira instrumental e mecanicista, sem aprofundar o sentido dessas recomendações emitidas pelas autoridades oficiais às quais se atribui um poder que, de fato, elas não têm.

Dez meses depois de ter acesso à observação

Os investimentos em pesquisa são altos, envolvem recursos públicos que não devem, nem podem, ser desperdiçados e se espera que eles beneficiem a sociedade e as populações.

de Ribeiro, breve, mas muito instrutiva como informação, escutei da voz de Verhine⁶, que a Capes optou por avaliar pelos produtos, porque muitos caminhos podem obter resultados relevantes. E a Capes não está interessada em controlar os caminhos ou os processos adotados. A questão central é: se há pesquisa, ela tem que oferecer um resultado. E esse resultado tem que aparecer publicamente.

Os investimentos em pesquisa são altos, envolvem recursos públicos que não devem, nem podem, ser desperdiçados e se espera que eles beneficiem a sociedade e as populações.

Em última análise, o controle aparentemente rígido e intolerante da Capes poderia ser interpretado como uma luta contra o desperdício. Entretanto, é uma tarefa ingrata, árdua e difícil. De alguma maneira, conforme Verhine, as comissões da Capes têm se esforçado para implementar modalidades que promovam menos injustiça, tendo concluído que é menos discutível e menos perigoso avaliar os resultados em termos quantitativos, do que aprovar ou reprovar um PPG utilizando critérios qualitativos, pois estes são mais suscetíveis às idiossincrasias, perspectivas e interesses das diferentes, e numerosas, comissões de avaliadores.

Finalmente, o modelo atual de avaliação não está sendo visto nem sequer por aqueles que o praticam neste momento como ideal, mas sim como o menos frágil que tem sido possível implementar, estando em constante aprimoramento, a partir do esforço coletivo daqueles que se interessam por este tipo de questão como foco de pesquisa e reflexão. Nesse sentido, a ação solidária, coletiva e cumulativa pode chegar a assemelhar-se, resguardadas as devidas proporções, à dinâmica da evolução do *software* livre.

Entretanto, malgrado as metas de qualificação da pesquisa brasileira, que o sistema de avaliação da Capes tem perseguido, muitas inconsistências persistem, e é importante identificá-las, descrevê-las, socializá-las. São algumas dessas inconsistên-

cias, que escapam às formas de controle e avaliação atualmente praticadas, que nos desafiamos a sinalizar, no intuito de contribuir com a criação de novos dispositivos de orientação, que possam ser capazes de imprimir mais ética, mais rigor científico-acadêmico e mais justiça na pesquisa e na pós-graduação brasileira.

Duas equações infelizes: ‘quando a quantidade deteriora a qualidade’ e ‘o controle substitui a orientação’

No item anterior procurei atribuir sentido às políticas de produtividade irradiadas pela Capes. Neste, vamos olhar para algumas práticas dos pesquisadores atualmente, tentando evidenciar de que maneira as recomendações, à medida que são interpretadas superficialmente, acabam impedindo a realização de sua própria finalidade, num efeito perverso, que é necessário superar.

Para alcançar os números que festejamos nas estatísticas internacionais atuais, autores de prestígio são, muitas vezes, levados a sutis constrangimentos, que se entremeiam com as melhores intenções solidárias com os pares menos experientes: compactuar com a publicação de palestras transcritas e rapidamente revisadas, cujos conteúdos se repetem, mas passam a contar como produções novas, em função do prestígio de tais personagens, construído ao longo de anos. Tais publicações, apesar de seu mérito e qualidade são, de certa forma, inócuas, quando consideradas no sentido cumulativo que se espera das produções científicas, em termos de avanços do conhecimento nas diferentes áreas.

Uma outra astúcia para aumentar o número de publicações é o fato de considerar-se lícito e válido que, de uma tese ou dissertação, sejam aproveitados os capítulos, com pequenas alterações, ou tal qual compunham a tese, como artigos, às vezes com anos de distância entre a defesa da tese e a publicação. A reflexão pertinente neste caso é: se, de fato, o autor de uma tese tiver

se tornado um pesquisador, ele não poderá, honestamente, não ter avançado em seu pensamento, a partir do conjunto do seu trabalho, de modo que seria impublicável um texto fatiado, parcelado, tal qual integrou o documento original, ou com ligeiras adaptações. Porém, o pragmatismo dos números admite e consente essas manobras geradoras de estatísticas, mas que não significam o resultado de reflexões e avanços de um sujeito que trabalha no campo intelectual, lê, estuda, pesquisa, reflete e vai ampliando, progressivamente, ao longo do tempo, a sua compreensão das questões que o animam enquanto pesquisador.

Mais um exemplo sobre as produções (seria possível mencionar inúmeros outros, em outras

Estamos barateando ou sucateando, reciclando as nossas pesquisas e trabalhos, em nome de satisfazer a uma suposta demanda voraz e irracional por quantidade de produções.

atividades típicas da pós-graduação⁷): o abuso das co-autorias em favor da proliferação do número de trabalhos e artigos. Assinar todos os trabalhos dos orientandos: se seis orientandos apresentam um pôster ou trabalho em um evento, o orientador inclui seis produções no seu currículo *Lattes*. Alguns comitês *ad hoc* de eventos começam a inibir este tipo de prática, restringindo o número de trabalhos por autor em cada evento.

Caso fizéssemos uma redução matemática desse conjunto de produções, eliminando as repetições etc., provavelmente constataríamos que avanços ínfimos foram realizados sobre as temáticas trabalhadas. Porém, quem dispõe de tempo suficiente para fazer tal revisão ou controle pente-fino? Poderíamos dizer que estamos barateando ou sucateando, reciclando as nossas pesquisas e trabalhos, em nome de satisfazer a uma suposta demanda voraz e irracional por quantidade de produções. Embora estejamos completamente capturados nessa lógica, oriunda do campo da economia, que entende o resultado de uma pesquisa como mercadoria, fruto de uma linha de produção industrial, mais cedo ou mais tarde ela deverá ter um basta, ou pelo menos nos cabe pensar em reverter tal situação, que já dá mostras de esgotamento.

Nesse sentido, contribui Frigotto (2005), ao lembrar a reflexão do historiador Eric Hobsbawm que situa

[...] como questão central do século XXI não a produção de mercadorias, mas a distribuição da riqueza por uma esfera pública... [...] A conclusão necessária a ser tirada deste horizonte de análise com todas as suas conseqüências teórico-práticas, é a de que as condições históricas no plano do **avanço das forças produtivas mediante sobretudo a ciência e tecnologia, incorporadas à produção** - e a exponencial concentração de riqueza, com a contrapartida de uma exponencial produção de **desemprego, trabalho precário, miséria e destruição de direitos**, como nos indicam Mészáros (1996) e Jameson (2001), já mostram que o modo de produção capitalista é tardio. Vale dizer, um sistema que deveria ser suplantado, já que agora somente se constitui em força destrutiva. (p. 69, grifos nossos).

Pareceria que recém ingressamos, no âmbito da pós-graduação, na lógica de produção de mercadorias, quando ela já dá mostras de esgotamento, e estamos longe de nos voltarmos para a distribuição da 'riqueza', que neste caso deveria ser a disseminação e disponibilização dos avanços científico/tecnológicos conquistados pela ciência nas diversas áreas para amplas camadas das populações (sistemática que iria na contramão da atual tendência, direitos autorais, patentes etc., como apontávamos no início do texto).

Desemprego⁸, trabalho precário, miséria e destruição de direitos atingem hoje as profissões mais intelectualizadas, e podemos falar também da 'miséria intelectual' nas universidades, a partir da descrição recém apresentada de alguns aspectos relativos aos resultados de pesquisas. De al-

guma maneira estamos compactuando com a destruição dos direitos a um trabalho decente, digno e ético, e participando de uma extensa corrente de irresponsabilidade, ao consentir em publicar da maneira como estamos fazendo, rebaixando a nossa condição, enquanto profissionais capazes de pensar e contribuir para construir consciência e conhecimentos consistentes.

Cidadão mínimo, profissional 'sem tempo'

Um pouco adiante da passagem anterior, Frigotto (2005, p. 72) considera que os processos educativos vêm tendo cada vez mais "[...] como objetivo produzir o 'cidadão mínimo' nos termos de análise de Hugo Zemelman ou a formação de 'deficientes cívicos' de que nos fala Milton Santos." De alguma maneira, o frenesi do cotidiano do pesquisador, exigido a atuar em inúmeras frentes, simultaneamente, vem impondo ao seu dia-a-dia uma lógica implacável e minimalista, em que **tudo dura pouco e a interrupção é a regra** (certamente uma situação nada favorável para o trabalho científico sério, que exige paciência e recusa do imediatismo).

A partir do encurtamento de prazos para realização de mestrados e doutorados, que foi a primeira medida que impactou os pesquisadores quando da mudança do modelo de avaliação da Capes e da migração do paradigma de *formação de professores* para o de *formação de pesquisadores*, em meados de 1990, a 'falta de tempo' e as urgências passaram a ser uma constante no discurso de todo pesquisador: tanto constituem-se em elemento de orgulho e alta auto-estima (o pesquisador é tão solicitado que sua agenda se assemelha à de um ministro!), quanto representam um tormento, que em muitos casos tem chegado a se transformar em mal-estar ou doença crônica, ou até grave, conforme pesquisas de Codo (1999) e Senett (1999) sobre doenças no trabalho.

O tempo esquadrihado tem sido forjado por

O frenesi do cotidiano do pesquisador, exigido a atuar em inúmeras frentes, simultaneamente, vem impondo ao seu dia-a-dia uma lógica implacável e minimalista.

exigências oficiais, favorecidas pelas inovações tecnológicas disponibilizadas para o público em geral ou, algumas, especificamente voltadas para os pesquisadores (*e-mails*, *chats*, salas virtuais, *skype*, *blogs*, celulares sofisticados, *orkut*, plataforma *Lattes*, bancos de dados da Capes, CNPq, Inep, Universitas, periódicos *on-line*, incontáveis ‘*sites fundamentais*’ etc.). O resultado é que estamos atualmente plugados 24 horas, podendo ser acessados em qualquer lugar e a qualquer momento, e ainda não desenvolvemos formas de oferecer resistência a esse verdadeiro assédio⁹ do trabalho sobre a vida privada.

Ricardo Antunes (2005, p. 37), ao analisar a penetração da noção de ‘qualidade total’ em nosso meio, menciona a ‘**falácia da qualidade**’ nela embutida, que impõe, justamente, a **diminuição do tempo de durabilidade dos produtos** industriais, aos quais podemos acrescentar aqui, os ‘produtos intelectuais’ e as pesquisas em geral, sujeitas a todo tipo de cronometria e mensuração. Até a existência do pesquisador parece ter sido capturada por esta lógica da quantidade. Embora a longevidade seja bastante comum entre pessoas dedicadas às lides científicas, o espaço da vida privada vem sendo invadido pelo espaço público, e o número e diversidade de pequenas ou **curtas** atividades que uma pessoa deve realizar e gerir em sua jornada ficou extremamente inflacionado. Cada atividade é feita mais rapidamente, facilitada pelas tecnologias. Porém, o número de atividades aumentou, invadindo a noite, quando não a cama do sujeito, tirando-lhe o sono¹⁰, ou até interferindo no seu apetite sexual. Além de ganhar vertiginosidade. A seguinte passagem pode ajudar a examinar estas questões:

A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a **velocidade do ciclo reprodutivo** do capital, faz com que a ‘qualidade total’ seja, na

maior parte das vezes, o **invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo**, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado. A ‘qualidade total’, por isso, deve se adequar ao sistema de metabolismo sócio-reprodutivo do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços, como as instalações, maquinários e a própria força humana de trabalho. (ANTUNES, 2005, p. 37, grifos nossos).

Não é difícil olhar sob esse prisma para a pós-graduação. Onde se pede relevância, com frequência os resultados são supérfluos, os prazos demasiado breves, propícios para evitar o amadurecimento das leituras, das análises, das reflexões, das elaborações, das discussões aprofundadas com os pares. O tempo dos grandes seminários deixou saudades daqueles que os conheceram.

Uma preocupação relevante dos orientadores das primeiras gerações da pós-graduação, diz respeito ao abandono da leitura dos autores clássicos, em favor da leitura dos *papers* dos últimos três ou cinco anos: atualização! Com a quantidade de artigos que se acumulam dia a dia, é necessário fazer opções. E a opção privilegiada pelos PPGs tem sido

descartar (excluir) os não descartáveis! Os chamados clássicos não são descartáveis, suas idéias têm se mantido válidas ao longo de séculos. Ao não conhecer os clássicos, as novas gerações podem iludir-se, acreditando estar inovando, quando na verdade estão, na maioria das vezes, reinventando a roda. É muito claro para os intelectuais brasileiros que merecem essa designação, a serviço de quê e de quem militam as políticas que impedem a formação de quadros com densidade teórica e autonomia. Inimiga da durabilidade dos produtos, a ‘qualidade total’, como uma das estratégias do capital, acaba, afirma Antunes (2005, p. 38), “[...] desencorajando e mesmo inviabi-

Ao não conhecer os clássicos, as novas gerações podem iludir-se, acreditando estar inovando, quando na verdade estão, na maioria das vezes, reinventando a roda.

lizando práticas produtivas orientadas para as reais necessidades humano-sociais.”

Transformados, os próprios pesquisadores, em sujeitos, senão de curta duração, ao menos de curta dedicação a uma mesma atividade, podem reconhecer-se como uma geração de ‘hipercinéticos’; aqueles que deviam se concentrar para analisar realidades, dados, ler, escrever, sustentar um debate etc., pululam de uma atividade a outra (aulas na graduação, na pós-graduação, nas especializações, bancas, pareceres, viagens, congressos, artigos, levantamento de dados, orientações, cursos de extensão, palestras aqui e acolá, participação em seleções... etc. etc.), não encontrando sossego para questionar o seu fazer ou a sua maneira de fazer.

Na busca de manter-se incluído no PPG, no sistema, nos fóruns, no grupo de pesquisa, na rede etc. etc., experimentam claramente o que o sistema lhes inculca. Como afirma Frigotto (2005, p. 72), o sistema “[...] pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão.” A contrapartida é verdadeira e se aplica ao pesquisador que foi induzido a sentir-se o único responsável pela sua inserção profissional; por isso, não pode distrair-se, não pode perder tempo, não pode não atender aos chamados e urgências, pois ser demandado em muitas frentes significa inclusão. A corrida para ‘engordar o *Lattes*’, e a luta desesperada por manter a sua inserção, instala um verdadeiro ‘vale tudo’, que mantém os pesquisadores produtivos, mas, não raro, competitivos. Porém, de alguma forma, conseguindo tornar inócua boa parte de suas pesquisas, esgotando a sua finalidade nesse cômputo estatístico, e terminando o ciclo das descobertas sem que elas incidam no campo social ou gerem algum benefício significativo.

Nesse misto de prazer e dor, e ao sabor de demandas superpostas, o *modus vivendi* dos pesquisadores vem assumindo a característica de certo nomadismo, uma movimentação exacerba-

A corrida para ‘engordar o *Lattes*’, e a luta desesperada por manter a sua inserção, instala um verdadeiro ‘vale tudo’, que mantém os pesquisadores produtivos, mas, não raro, competitivos.

da¹¹ que, ao mesmo tempo em que amplia seus horizontes e universaliza as suas concepções, torna a sua existência dispersiva e praticamente impede a compenetração necessária ao estudo e à reflexão aprofundada.

Diante desse cenário o leitor começará a constatar que o sistema de avaliação da Pós-graduação em vigor, centrado no controle da quantidade, mesmo estando baseado em fundamentos válidos, está a serviço da lógica econômica capitalista que impera no mundo. Não resta dúvida que esta lógica gera resultados apre-

ciáveis. Contudo, esses resultados positivos quantificáveis vêm acompanhados de formas eficazes e criativas **de impedir a realização plena do que exige**. No frenesi coletivo que vivemos, as regras do jogo são cumpridas visando fins imediatistas e instrumentais, números, notas, financiamentos (‘engordar’ as estatísticas, ‘engordar’ o currículo *Lattes*, melhorar o formulário APCN¹² etc.). Porém, se examinada mais de perto, a consistência dos processos e produtos é muito mais cosmética do que efetiva. Enquadram-se nessa categoria, muitas das redes de pesquisa, convênios internacionais, diretórios de grupos de pesquisa do CNPq, avaliações envolvendo *ad hoc*s, editais, co-autorias, participações em eventos internacionais etc. Muitas dessas atividades são arranjos e acordos entre pares, indivíduos ou instituições, no intuito de fazer funcionar o sistema, movimentar recursos etc., mas não significam, necessariamente, pesquisas efetivamente relevantes, com envolvimento e participação engajada, avaliações criteriosas e resultados com verdadeiro impacto social.

Daremos aqui um exemplo desta dinâmica, que não é exagerado chamar de farsa, da qual muitos leitores reconhecerão a veracidade: trata-se do caso de **apresentações de trabalhos em alguns eventos internacionais**. Nos dias atuais a indústria de eventos científicos é próspera. Uma das fontes de renda de muitas cidades e países, que constroem sofisticados centros de eventos,

associados às redes hoteleiras e de restauração: uma nova forma de turismo, rentável, que movimenta as economias planetárias. Neste tipo de evento, é fácil aprovar trabalhos. Inclusive prestigiosas universidades européias e de outros continentes não escapam desta nova forma de comércio intelectual. Temos escutado inúmeros relatos-denúncia de pesquisadores que atravessam o Atlântico com recursos públicos para apresentar um trabalho no exterior, diante de uma ‘platéia mínima’ e muitas vezes brasileira. O caso mais hilariante é apresentar seu trabalho, no exterior, em uma sala, cujos participantes são colegas conhecidos da própria região do expositor, ou até da mesma Universidade. Pois essa atividade acaba caracterizando-se como uma inserção internacional, pontuando generosamente para a avaliação do agraciado e do seu Programa. Quantas pesquisas poderiam ser financiadas com os valores destinados a uma viagem e custeio como essa... se é que assim podemos dizer... inútil?

O ‘rigoroso’ sistema de avaliação da Capes não tem sido capaz de filtrar este tipo de desvio, que escapa, como muitas outras inconsistências, como areia entre os dedos. Em todos os demais tópicos mencionados, poderíamos apresentar casos¹³, que não são tão exceção como se possa pensar, de situações merecendo atenção. Alimentam estas reflexões, relatos, não necessariamente sistematizados, que vieram à tona como efeitos colaterais das pesquisas por nós desenvolvidas. As questões não estavam em pauta no roteiro inicial. Porém, ao escutar pesquisadores, em entrevistas abertas, sobre os problemas da pós-graduação, dados como estes foram surgindo e clareando a nossa compreensão dos bastidores do sistema. Consideramos que merecem estudo, pois são indicadores de propriedades que representam prejuízos significativos para o conjunto dos pesquisadores e para o país, caracterizando desperdício dos escassos recursos públicos de que dispomos.

Temos escutado inúmeros relatos-denúncia de pesquisadores que atravessam o Atlântico com recursos públicos para apresentar um trabalho no exterior, diante de uma ‘platéia mínima’ e muitas vezes brasileira.

Para interromper e retomar

Acácia Kuenzer, no seu artigo *Exclusão incluyente e inclusão excludente*, retoma a clássica **divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual** estabelecida por Marx & Engels como princípio básico do capitalismo, para mostrar que este continua gerando formas de impedir a superação dessa segmentação fundamental, conseguindo, assim, perpetuar-se como sistema de exploração do trabalho, em todos os segmentos da sociedade.

A escola, dirá Kuenzer (2005, p. 79), “[...] por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da *práxis*”. Seria de se esperar que na pós-graduação *stricto sensu*, instância acadêmica na qual a pesquisa ocupa lugar central, a produção de conhecimentos é o ofício privilegiado e a autonomia e a autoria são encorajadas e esperadas, esta divisão fosse finalmente dissolvida. Ao pesquisar, ao produzir ciência, ao escrever obras reflexivas, analíticas e gerar teorias, esta divisão é superada. Talvez por essa razão a escola básica e mesmo a graduação esteja obrigada a fracassar no ensino da escrita. Quem escreve e, sobretudo, quem escreve e publica, exerce um ato intelectual por excelência, sem deixar de estar exercendo um ato manual. Diferentemente da oralidade, escrever é trabalho intelectual e trabalho manual ao mesmo tempo. Mesmo utilizando um computador de última geração, escrever ainda se faz com as mãos. Esta superação, que poderia se dar em todos os níveis educacionais, promoveria a tão acalentada autonomia, criatividade e possibilidade crítica: um trio, sem dúvida, perigoso de habilidades, que a Universidade Humboldtiana, por sinal, tem entre seus princípios.

Pois, como vimos ao longo deste trabalho, é justamente sobre aqueles poucos brasileiros que conquistaram o domínio dessa ferramenta

simbólica poderosa, a escrita, que recai um conjunto de políticas devastadoras (não pelo que elas propõem, em si, como vimos anteriormente, mas, talvez, pela maneira como são disseminadas), voltadas para anular a capacidade reflexiva, instaurando uma lógica que reconduz o pesquisador e o professor à condição de “[...] cada vez mais um executante, um técnico executante, numa perspectiva cada vez mais instrumental.” (MOROSINI, 2004, p. 92).

Se por um lado somos, todos, cúmplices e atores neste cenário, seria injusto desconsiderar reflexões, movimentos¹⁴ e reações, que têm vindo à tona durante a última década, em torno destes problemas. Porém, no cômputo dos inconformados, o saldo ainda pesa mais, na balança, do lado do que temos chamado de ‘muro da lamentavaliação’. Muito recentemente, começam alguns pesquisadores a desenvolver análises a respeito da cultura dominante na pós-graduação; começamos a ter bancos de dados sofisticados, ricos em dados, mas, que têm sido, por enquanto, muito mais usados no sentido de promover a expansão do sistema e regulá-lo, do que propriamente para estudos científicos¹⁵. É nesta vertente que nos inserimos, propondo-nos a continuar explorando temas deste teor.

NOTAS

¹ Isto é, que conseguem ser obedecidas.

² Sobretudo ditadas por regras internacionais que ‘desreconhecem’ as fronteiras e soberanias nacionais.

³ A expansão da pós-graduação gerou aumento do contingente de mestrandos e doutorandos que tem inflacionado os eventos científicos, que, em conseqüência têm se disseminado, ampliando os espaços para a apresentação de pesquisas. Porém, o tempo para debate foi minimizado de tal forma, que a apresentação se transformou numa forma de ‘ponto’, cuja finalidade principal é a validação e a acreditação da produção. Nesse sentido, orientadores das primeiras gerações da pós-graduação lamentam a perda de espaço para reflexões aprofundadas e a tecnoburocracia que se instalou no meio científico.

⁴ Esta frase evocou uma cena de uma revista com ilustrações pornográficas, francesa, do século XVIII. A cena sadomasoquista mostrava o desenho de um homem exposto a uma mulher nua em pose sensual, que ele não podia alcançar. O homem estava preso em uma engenhoca

mecânica, tal que, caso ele tivesse uma ereção, seria gravemente ferido por pontas afiadas em várias partes do corpo. Este homem estava exposto a uma situação ambígua: **obrigado e, ao mesmo tempo, impedido** de ter uma ereção. Uma situação sem saída. A expressão brasileira ‘se correr o bicho pega, se ficar o bicho come’, de uma maneira mais branda fala da mesma cena, cujo resultado é uma espécie de colapso e aniquilamento do sujeito, que se vê em uma situação insustentável.

⁵ Embora o termo possa parecer inadequado, é preciso lembrar o peso dos boatos na economia e na política mundiais. A bolsa de valores funciona na base da boataria, que é capaz de quebrar empresas ou países de um dia para o outro. O poder da linguagem é, com freqüência, minimizado.

⁶ Durante o XII Seminário Universitas/GT11 Anped, Campo Grande/MS: UCDB, 01/12/2006.

⁷ Temos programado um conjunto de produções voltadas para analisar as diferentes dimensões típicas do *métier* do pesquisador e que fazem parte de seu cotidiano.

⁸ Cabe aqui mencionar o grande contingente de doutores que tem sido meta do governo Lula formar (10 mil doutores por ano). Onde irão inserir-se tais quadros altamente capacitados? Dados parciais da pesquisa de doutorado, em andamento, de Vânia Maria Alves (aluna do PPGE da UFSC sob orientação de Lucidio Bianchetti e minha orientação), focalizando a inserção dos doutores formados nesse Estado, vem revelando que próximo da metade desse contingente de novos doutores insere-se em pequenas IES não públicas do interior catarinense. Também tem se verificado que essa inserção é temporária, e começa a se configurar como um campo de trânsito, pois mais cedo ou mais tarde, os novos doutores, depois de ganhar experiência nessas pequenas instituições, inserem-se, via concurso, em Ifes. Uma certa itinerância e insegurança caracteriza também a profissão pesquisador.

⁹ A título de exemplo do quanto esta invasão do espaço privado está acontecendo, mencionamos o evento *Políticas de Ciência e Tecnologia e condições de trabalho docente*, promovido pela ANDES/PR, ocorrido em 26/10/2006 na UFPR, do qual participamos de uma mesa redonda, para discutir a precarização da condição docente no âmbito da pós-graduação, a partir das políticas governamentais difundidas para esse nível da educação superior.

¹⁰ Interessante estudo do psiquiatra Mario Eduardo Costa Pereira (2003), sobre a insônia, situa na invenção da energia elétrica o fim da garantia de sono tranquilo, uma vez que a noite passou a ser tão útil como o dia.

¹¹ No âmbito da educação básica a movimentação excessiva sempre foi considerada um sintoma a ser tratado, que dificulta a compenetração das crianças nas tarefas escolares, e costuma levar a consultar o neurologista: as chamadas crianças hipercinéticas. Hoje, a produção da indústria farmacêutica tem produzido inúmeras inovações no campo dos medicamentos, e inventado também as

doenças que permitem as linhas de produção funcionarem. Os déficits de atenção, alterações da memória, depressões etc., figuram entre os sintomas que pesquisadores apresentam, sem contar com a apelação genérica do *stress*, termo que justifica a medicalização de grandes contingentes da população, sem maiores explicações ou justificativas.

¹² Trata-se do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos utilizado pela Capes para avaliar os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

¹³ Está em nosso programa de produções para um futuro próximo abordar sistematicamente os diversos tópicos aqui apenas elencados.

¹⁴ Destaque para o Fórum Paulista de Pós-Graduação, sob a liderança de Antônio Joaquim Severino, Sandra Zákia e outros, a partir de 1990.

¹⁵ A pesquisa citada, desenvolvida por Silva, Bittar e Veloso (2004), integrantes do grupo Universitas, mapeando as temáticas publicadas no periódico Infocapes entre 1996 e 2000, revela, nas primeiras edições examinadas, preocupações com o planejamento e o estabelecimento de políticas para formação de recursos humanos (no caso, pesquisadores), porém, circunscrita ao exterior. Os artigos discutem a necessidade de regular a concessão de bolsas para mestrado e doutorado, isto é, direcionar os investimentos do país para áreas de interesse nacional. Reiteramos que a pesquisa abordando temas relativos à formação do pesquisador no Brasil e à pós-graduação continua escassa, e a subárea constitui-se em filão importante, inovador e estratégico na área educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histeder, 2005.

FICHTE, J. G. *Por uma universidade orgânica*: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histeder, 2005.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C.

(Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histeder, 2005.

LEDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). *Reforma universitária*: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: FÁVERO, M. de L. A.; MANCEBO, D. (Orgs.). *Universidade*: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, M. E. C. A insônia, o sono ruim e o dormir em paz: a 'erótica do sono' nos tempos de Lexotan. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. VI, n. 2, p. 126-144, 2003.

SILVA, M. das G. M.; BITTAR, M.; VELOSO, T. C. M. A. Infocapes: a pós-graduação como eixo de análise. In: FÁVERO, M. de L. A.; MANCEBO, D. (Orgs.). *Universidade*: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. 



DEFENSA DE LA ALEGRÍA

Defender la alegría como una trinchera
defenderla del escándalo y la rutina
de la miseria y los miserables
de las ausencias transitorias
y las definitivas

defender la alegría como un principio
defenderla del pasmo y las pesadillas
de los neutrales y de los neutrones
de las dulces infamias
y los graves diagnósticos

defender la alegría como una bandera
defenderla del rayo y la melancolía
de los ingenuos y de los canallas
de la retórica y los paros cardiacos
de las endemias y las academias

defender la alegría como un destino
defenderla del fuego y de los bomberos
de los suicidas y los homicidas
de las vacaciones y del agobio
de la obligación de estar alegres

defender la alegría como una certeza
defenderla del óxido y la roña
de la famosa pátina del tiempo
del relente y del oportunismo
de los proxenetas de la risa

defender la alegría como un derecho
defenderla de dios y del invierno
de las mayúsculas y de la muerte
de los apellidos y las lástimas
del azar

y también de la alegría

Mario Benedetti

Incluido en *Antología poética*. Mario Benedetti. Alianza Editorial. El libro de bolsillo. Biblioteca de autor BA 0078. Madrid, 1999.

Marina Barbosa Pinto

*“... só existe diferença entre iguais,
entre os desiguais existe hierarquia.”*

Por Antônio Ponciano Bezerra*

Professora da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal Fluminense, Marina Barbosa Pinto tem uma trajetória traçada pelas lutas sociais. Desde os tempos de bancária, trilhou e construiu seu caminho na vida sindical. Como docente da UFF, participou da seção sindical local como diretora, vice e chegou à presidência da ADUFF. Em 2000, participou da diretoria nacional e, em 2004-2006, presidiu o ANDES-SN.

Em meio a um governo supostamente popular-democrático, Marina não se furtou à luta pela desconstrução desse discurso, nem se deixou abalar pelas dificuldades: sua gestão foi marcada por embates, greves, intervenções e denúncias quanto aos rumos do país, no governo Lula.

Marina Barbosa Pinto é daquelas personalidades que reúne teoria e prática: pesquisadora dos movimentos sociais, do movimento sindical e do mundo do trabalho, levou a teoria para a militância sindical e da militância político-sindical trouxe a experiência que enriquece a teoria e permite a leitura crítica da realidade.

Entusiasta, militante nas várias frentes de luta, Marina Barbosa Pinto acompanha as transformações sociais com a clareza das dificuldades de mudança num mundo imerso no capitalismo, mas com a fé inabalável na possibilidade da construção de um coletivo popular e democrático, convicta não só da necessária e urgente defesa da educação pública em nosso país como da ruptura com o sistema em que vivemos.



U&S: *Marina, faça um breve relato da sua trajetória na militância sindical local, regional e nacional. Como você começou sua militância até ser presidente do sindicato nacional?*

Marina: Eu comecei a trabalhar na Universidade Federal Fluminense em 1993. A minha experiência de vida militante até aí foi enquanto bancária de um banco privado no Rio de Janeiro. Acumulei muita experiência de militância, uma militância muito diferente do que é uma militância sindical no setor público. Vim para a universidade trabalhar já numa fase diferente da vida, uma fase em que eu estava apostando num outro projeto profissional. Mas a vida militante é uma opção e assim que cheguei comecei a atuar no sindicato local. Comecei a participar dos grupos de trabalho, das assembleias, dos seminários e fui *construindo* uma relação até me apresentar como uma força para somar aos que aqui já tinham uma trajetória de luta.

A ADUFF é uma seção sindical que tem um peso local, um peso nacional, tem uma trajetória

de formação de quadros importante para o movimento sindical nacional e acho que o que aconteceu comigo foi um pouco a continuidade num patamar diferenciado. Assim, eu vim para o sindicato e desde esse tempo eu já participei de diferentes gestões. No âmbito local, eu fui parte da secretaria de uma gestão, vice-presidente de uma outra gestão e presidente da seção sindical.

A vida militante é uma opção.

Nessa trajetória, a experiência com a militância nacional foi também a partir das discussões locais, das tarefas locais, participando dos eventos nacionais, dos grupos de trabalho. Minha atuação sempre foi no Grupo de Trabalho de Política de Formação Sindical, trabalhando muito numa linha de contribuir com a discussão local e, a partir dessa discussão, procurar contribuir para a discussão nacional.

E acho que a minha relação com a militância nacional se fortaleceu mais no período em que

nós vivemos a situação mais triste do ANDES-SN, que foi quando a oposição dirigiu o nosso sindicato e passamos a ser um grupo político de oposição àquela gestão, de 1998 a 2000. Ali, eu acho, alguns militantes nossos tiveram um papel importante, de agregar, de construir uma intervenção firme na trajetória de luta do nosso sindicato. Foi quando construí um pouco as bases para que o coletivo considerasse a possibilidade de eu cumprir essa tarefa nacional, que foi a presidência do sindicato. Depois desses dois anos em que atuamos como oposição nacional, eu contribuí com uma gestão: fui do bloco da vice-presidência, na gestão de 2000 a 2002, e depois retornei como presidente do sindicato, na gestão de

Partido não pode mandar em sindicato e nem sindicato pode dar a linha de um partido, eles têm papéis diferentes dentro da luta por uma nova sociedade.

2004. É uma trajetória de uma pessoa que se dispõe a construir coletivamente esse processo e que, a partir das discussões locais e das tarefas previamente definidas, foi contribuindo e tentando construir uma intervenção em âmbito nacional.

U&S: *Quanto a sua militância política, agora política-partidária, como se deu essa opção política bem à esquerda? Como você articulou isso com o movimento nacional, levando ainda em consideração a existência de uma certa rejeição, com relação a determinados comportamentos femininos, o próprio machismo que domina o movimento docente? Mas você se colocou com êxito nesse contexto. Fale um pouco sobre esse fato.*

Marina: A minha origem de militância está vinculada à igreja católica. Eu sou do interior do estado do Rio de Janeiro, a minha família é toda católica e quando, por volta dos meus 15 anos, comecei a ter contato com uma possibilidade, uma intervenção mais politizada, vinculada à

Teologia da Libertação, eu comecei a atuar, mas naquele momento, como já disse para o ANDES, me parecia tão somente uma questão de fé. Depois, quando a gente vai se politizando mais, que vai compreendendo melhor as relações sociais e a representação política dessas relações, eu percebi que, de fato, já era uma militância, quando eu me envolvia com a discussão das terras na minha cidade, com a ajuda aos moradores para enfrentar os grandes fazendeiros. Depois disso, fiz uma experiência de estudo em Friburgo, é uma cidade maior, próximo da minha cidade, também num colégio de padres, onde consegui uma bolsa de estudos para fazer o segundo grau e então ali se estreitaram mais os laços e foi quando militei efetivamente na construção do Partido dos Trabalhadores.

Minha entrada na militância partidária foi via a minha experiência e minha ação como militante de fé

da igreja, da Teologia da Libertação. Quando eu fui para o Rio de Janeiro estudar, fazer faculdade, os horizontes se abriram, porque a gente conhece a militância do movimento estudantil, as diferentes correntes políticas, os embates, eram momentos de efervescência, era a luta pela derrocada final da ditadura, o ato dos milhões na Cinelândia, vivi tudo isso, e aí comecei a conhecer melhor o que eram os embates dentro dessa opção política mais geral que eu tinha feito, foi quando optei por militar na então Convergência Socialista. Eu militei nessa organização política, que depois, ao ser expulsa do PT, construiu um novo partido político, que foi o partido que é o PSTU hoje. Foram 19 anos da minha vida... É uma vida.

Apreendi muito nesse tempo de militância. Sou uma pessoa convicta de que para construir um projeto estratégico de mudança dessa ordem política, perversa, cruel, exploradora, é necessária a militância em diferentes frentes, na frente sindical, na frente partidária, é necessário atuar de um modo amplo no enfrentamento das dife-

rentes formas que esse capitalismo usa para destruir as nossas vidas. Eu digo que viver a vida hoje é uma militância. Sobreviver, criar os filhos, é também uma frente de militância. Então, para mim, essa experiência foi muito rica, porque tive oportunidade de *apreender* questões, que quando eu avancei nos meus estudos intelectuais - no mestrado, no doutorado - essa experiência pôde se combinar muito. Meus temas de estudo são os movimentos sociais, a luta dos trabalhadores e essa *suposta* idéia de cidadão, de que a gente tem direitos nesse sistema. Ao trabalhar na desconstrução dessa visão dominante, de que o nosso lugar é o lugar do cidadão e não do trabalhador, essa minha militância partidária e militância sindical contribuíram muito para uma visão mais crítica dentro da própria academia. Depois, por diferenças de posição política, de método de trabalho, considerei que esse não era mais um lugar que eu poderia estar para desenvolver o que eu aprendi, o que eu construí, o que eu acredito, e segui minha vida na militância sindical e sempre com uma clareza muito grande de que uma coisa não se sobrepõe a outra, de que os espaços e os papéis são diferentes, que eles se interligam em termos de projetos estratégicos, mas a luta partidária, a ação partidária tem o seu lugar e o seu espaço e ela jamais pode interpor às ações e aos espaços do sindicato. A necessária autonomia e a separação desses espaços, eu acho, é o grande motivo e o grande argumento para seguir trabalhando na perspectiva da independência dessas intercessões, ainda que, enquanto indivíduo, as experiências que se travam nesses lugares vão se complementando, fazendo a gente crescer.

Então, para mim, estar num partido que hoje se coloca (eu reivindico a existência do PSOL), como instrumento democrático nesse país depois da derrocada do PT como um instrumento de luta da classe, é importante, mas eu acredito que a militância sindical e a militância partidária são componentes necessários na vida de cada indivíduo para transformar essa realidade, mas eles não podem ter uma relação de simbiose apá-

tica. Eles tem que ter uma relação de complementaridade, respeitando o espaço e o papel que cada momento desse cumpre na vida de cada um. Partido não pode mandar em sindicato e nem sindicato pode dar a linha de um partido, eles têm papéis diferentes dentro da luta por uma nova sociedade.

U&S: *Você foi a terceira mulher a presidir o ANDES, a primeira foi Maria José Feres, numa conjuntura especial, situada em um contexto de transição, a passagem do regime militar para a democracia. Você também assumiu a presidência em um contexto muito especial, não mais de transição, mas um contexto de 'esperança' em um governo de base popular. Sabemos que alimentamos um pouco essa esperança, essa confiança nas mudanças. Quais eram as suas expectativas quando você se dispôs a ser presidente do ANDES e quais as suas frustrações quando essa idéia de esperança foi abalada?*

Marina: Nossa gestão se deu num momento extremamente delicado. A gestão anterior en-

A eleição de Lula foi uma vitória desses movimentos - o processo de desenvolvimento do governo negou essa vitória.

frentou um dos principais ataques do governo Lula, logo no início do seu mandato, que foi a Reforma da Previdência. Mas naquele momento ainda havia uma resistência mais ampla, uma possibilidade de você construir ações unitárias com vários segmentos para resistir ao processo. À medida que fomos derrotados na Reforma da Previdência e que o governo Lula começa a incidir de modo direto, desrespeitoso, acintoso, sobre os movimentos organizados, com a máxima de que *os que estão comigo tem tudo, os que não estão comigo serão derrotados, dizimados* - essa é a lógica do governo para o movimento organizado, que para mim é a maior derrota que esse governo pôde imprimir aos trabalhadores, porque a

eleição de Lula foi uma vitória desses movimentos - o processo de desenvolvimento do governo negou essa vitória. Mas do ponto de vista da relação dele com os movimentos, nós, da gestão 2004-2006, vivemos um momento de, digamos, ação mais direta do governo sobre os setores organizados para fazer valer o seu projeto, cooperando esses movimentos. O ANDES, ao não se render, sofreu as consequências de não se render. São entidades paralelas, são exclusões de processos de debates, são tentativas de desmoralização do sindicato. Esse contexto é muito difícil.

A minha expectativa, quando assumi o ANDES, vinha carregada de receios, de muita responsabilidade, mas a principal questão que me motivava era que nós tínhamos a capacidade, tivemos naquele momento, da construção da chapa, de finalizar uma unidade para enfrentar essa conjuntura difícil. No nosso coletivo de

Esse movimento de ‘ganhar’ a categoria para a resistência e fazer com que ela não desista da resistência foi o processo mais difícil.

construção da chapa, tivemos diferenças, tivemos proposições diferenciadas, mas terminado aquele processo saímos como um homem só, com unidade, para construir o enfrentamento e essa era a expectativa que eu tinha. Acho que a categoria tem uma visão muito presidencialista. Isso nos coloca numa posição bastante delicada, mas minha expectativa era de que eu pudesse, na construção do processo de condução do trabalho da gestão, construir, o mais democraticamente possível, uma ação do sindicato que pudesse ser construída naquela diretoria, refletindo os anseios da base e levada adiante de modo extremamente democrático.

A minha principal expectativa era essa. Tive a felicidade de ter um conjunto de companheiros e companheiras que assumiram esse desafio. Eu costumo brincar e dizer que na verdade não era uma presidente, era um coletivo. A relação com o secretário geral e com o tesoureiro que, na estrutura do sindicato, são as pessoas que condu-

zem cotidianamente o sindicato, foi de uma interação extraordinária. Eu posso dizer que nenhum discurso meu, nenhuma fala minha, foi feita, nesse sindicato, sem a leitura atenta dos dois, sem a opinião dos dois, sem a posição coletiva de nós três. A minha expectativa, desse ponto de vista, não se frustrou, porque ela foi construída como uma posição da direção na relação com a sua base, na relação das tarefas a serem cumpridas.

Agora, acho que um dos grandes dramas que nós vivemos foi que a nossa gestão também experimentou um momento em que os estragos feitos pelo governo anterior, e assumidos também pelo governo Lula, já se consolidavam nas universidades. Havia uma dificuldade do processo do trabalho docente, uma sobrecarga do trabalho, uma precarização e uma ideologia que avançavam tentando convencer as pessoas

que o sindicato não é mais o seu lugar. Então, consolidar e fortalecer mais o trabalho do sindicato foi o grande desafio. E

acho que nós avançamos bastante, mas precisávamos avançar mais. O que utilizamos como tática foi reafirmar as posições do sindicato, entrando em todos os espaços, em todas as lutas. Então, por isso, fizemos uma série de movimentos: aprovar agenda para a educação superior no Brasil, aprovar instrumentos legais que provavam que era possível construir projetos de lei e legislatura a favor de uma educação pública, de um ensino superior público.

Acho que a frustração maior foi ter que conviver com um momento especial do movimento sindical, muito duro para os movimentos combativos e classistas. Sentar numa mesa de negociação em que, do outro lado da mesa, estão aqueles que, durante 10, 15 anos, negociavam com você do lado de cá da mesa. Essa mudança é uma mudança que não pode ser desprezada. O governo Lula não te conhece por dentro, nós também não o conhecemos muito, mas ele assumiu métodos diferentes do nosso, estranhos a

nós. Você sentar numa mesa, apresentar seus números. Do outro lado, ter seu companheiro que, até cinco meses antes, fazia esses números com você e ouvir: esses seus números não servem, não é mais esse o critério... Esse é um elemento bastante duro de ter vivido nessa gestão e a categoria responder a isso é difícil, porque você também tem que levar em consideração a militância, que não é só um problema de apreender racionalmente a questão, é necessário que ela elabore os seus sentimentos em relação a esse processo. Como essa esperança se desmonta e cai, desmorona um castelo a sua frente em que tudo aquilo que ela apostou e acreditou se desestruiu com uma faixa no peito de Presidente da República. Esse movimento de ‘ganhar’ a categoria para a resistência e fazer com que ela não desista da resistência foi o processo mais difícil. Eu não diria frustração, porque acho que nós resistimos e garantimos espaços, expressão e pudemos dizer para a sociedade o seguinte: não há um pensamento único, não há uma concertação nacional. Há uma *imposição* por métodos estranhos a nós e uma *descaracterização* da democracia no movimento.

U&S: *Em termos objetivos, quais foram os trabalhos, as ações para superar essa relação que passou a ser uma relação de oposição, já que vocês não podiam mais contar com aquele pessoal que se tornou diferente. Que trabalho foi feito para que não houvesse a frustração, mas que o trabalho continuasse de alguma maneira, pelo menos, na relação com o parlamento, com o Congresso.*

Marina: Fizemos dois movimentos. Primeiro, nós aprofundamos as nossas análises: estudamos muito, produzimos muito, o GT-Políticas Públicas elaborou barbaridades na minha gestão, como em outras, mas entendíamos que era necessário destrinchar as propostas, entender o significado delas, desvendar aquele processo. Essa foi uma opção. A partir daí, reafirmar os nossos princípios e apresentar propostas alternativas para a sociedade, professores, demais sin-

dicatos, parlamento, inclusive utilizando táticas que até então a gente não estava usando, uma agenda, um projeto de lei que prova que é possível manter o financiamento do jeito que defendemos e não o financiamento como o governo propõe. Nós, digamos assim, aprofundamos as análises e continuamos na trilha de ação que o

O tempo de resistência é o tempo que se prova a firmeza dos princípios e a coerência das ações.

sindicato desenhou e vem desenhando na sua história - com exceção daquela interrupção trágica que tivemos -, que é o enfrentamento, a autonomia, porque nos permite dizer o que queremos, onde estamos. Também a situação de apresentar alternativas, de se apresentar como quem quer fazer o diálogo e propõe, consistentemente, a partir das suas análises, alternativas que são viáveis, e demonstrar para a sociedade e para os professores que é um problema de vontade política, que é um problema de opção, que alternativas práticas, técnicas, financeiras são possíveis de serem construídas.

Tivemos também um duplo movimento que foi viajar o Brasil inteiro, estar em todas as seções sindicais, fazer discussão do sindicato nacional via regionais, aparecer mais, estar mais presente, e no âmbito do Congresso Nacional, enfrentar o debate em todos os espaços que se apresentavam. Todos. Em todas as comissões: as comissões de defesa do serviço público, comissão em defesa da educação, comissão de ciência e tecnologia, comissão de telecomunicações; em todas essas comissões o sindicato teve assento, presença e não deixou, em nenhum momento, de apresentar as suas propostas. Acho que esse trabalho é um trabalho importantíssimo que fizemos no âmbito da defesa mais geral da educação pública.

Dois outros movimentos se combinaram, que foi o movimento de aprofundar a discussão sobre a situação do movimento sindical brasileiro; a gente se debruçou sobre isso, nós discutimos a situação de representação dos trabalhado-

res, quais eram as melhores formas para lutar, para juntar, para garantir que as pessoas seguissem presentes, também, depois de um bom tempo de discussão de que a CUT não representava mais essa possibilidade de alçar uma luta mais forte, mais representativa, nos desfilamos da Central e seguimos atuando em todos os espaços que reuniam os lutadores, aqueles que não queriam essa virada do jogo contrário aos movimentos sindicais, de perda dos direitos. Nós estivemos presentes, em todos esses espaços, dialogando, cons-

Esse sindicato é muito mais do que uma defesa de corporação, ele é uma trincheira de defesa da estratégia que é ter uma educação pública a serviço da população desse país.

truindo... E o ANDES cumpria um papel interessante porque como nosso funcionamento tem particularidades, ele é diferente dos demais sindicatos, ele tem uma experiência diferente - e aqui não estou julgando se é melhor ou pior, é só diferente -, o que eu vi e o que nos empenhamos para fazer foi cumprir o papel daquele que agrega, daquele que abre seus espaços, abre suas asas e diz: venham! Vamos ter disposição política, vamos discutir as nossas diferenças, vamos fechar em quatro, cinco, seis itens programados, aqueles que nos unificam, vamos discutir as nossas ações e vamos construir a resistência, porque o inimigo está lá fora, não está aqui...

Eu costumo dizer o seguinte: só existe diferença entre iguais, entre os desiguais existe hierarquia. Entre os trabalhadores, entre os que defendem a educação pública, esses que defendem os direitos dos trabalhadores, não há diferença. Nós somos iguais, nós não somos diferentes. Essas diferenças são diferenças pontuais, de tática, de momento e isso é possível resolver e o ANDES se empenhou nessa perspectiva: juntar, juntar, juntar o tempo todo. Tentamos isso em várias passeatas. O ANDES abriu sua estrutura, sua infra-estrutura, sua sede. As seções sindicais

se envolveram com esse movimento de reconhecer a necessidade de um avanço na organização dos trabalhadores. Agora estamos no debate sobre a Conlutas, que é toda uma discussão que está mobilizando uma parte importante da nossa vanguarda e que precisa ser aprofundada, porque vamos tomar essa decisão no Congresso.

Por fim, uma outra frente de ação foi cuidar dos setores do sindicato. O setor das federais tem vida própria, tem já uma dinâmica muito avançada, porque é maior, porque tem uma experiência acumulada. Enfrentamos uma greve duríssima e o orgulho dessa greve não é pelo tempo que ela durou, mas pelo que ela foi capaz de dizer à sociedade, aos professores, com toda a dor de viver esse enfrentamento. Mas com toda a dificuldade, não nos rendemos, não nos rendemos ao mais

fácil, não nos rendemos ao que parecia ser a solução e mantivemos firmes os nossos princípios. O tempo de resistência é o tempo que se prova a firmeza dos princípios e a coerência das ações e o ANDES provou isso.

No âmbito das particulares, avançamos muito também. O tratamento diferenciado permitiu discutir, inclusive, a natureza do trabalho do professor do setor das particulares e a repercussão disso na sua vida de militância, na sua vida sindical. Enfrentamos, estamos enfrentando agora, as conseqüências disso, mas fizemos representação na OIT, fizemos denúncias, dossiês, fizemos discussões aprofundadas sobre a forma de militar no setor privado, que é diferente do setor público, mas esse ainda é um elemento que precisa avançar *muito* no nosso sindicato. Toda vez que discuto isso me lembro da minha vida como bancária... A gente militava de modo clandestino, militava com uma retaguarda do setor público de bancos nos ajudando a avançar no enfrentamento com os banqueiros do setor privado e isso nós vamos ter que aprender também no nosso sindicato: o que é enfrentar o patrão, empresário da área da educação.

No setor das estaduais, uma grande expres-

são do nosso avanço foi a unidade maior desse setor, uma diretriz maior de enfrentamento. Tive o orgulho de que, em todas as lutas, em todas as greves, em todos os enfrentamentos pelos diferentes estados desse país, os professores punham como linha de frente da sua pauta o aumento do recurso financeiro para a educação pública daquele estado, daquele município, então isso prova que esse sindicato é muito mais do que uma defesa de corporação, ele é uma trincheira de defesa da estratégia que é ter uma educação pública a serviço da população desse país.

Foram muitas lutas, muitos enfrentamentos, não acertamos em tudo, evidentemente, mas avançamos bastante.

U&S: *Durante a sua presidência, o movimento PROIFES se manifestou sem 'máscaras'. Esse movimento já passou por vários nomes. Como você avalia esse movimento e a disputa de espaço na condução da política sindical do ANDES? Qual a sua avaliação desse movimento, sobretudo nesse momento em que ele aparece sem máscaras?*

Marina: O sindicato sempre teve, na sua trajetória, algo que é extremamente saudável, que é o *perceber* diferente. Nós sempre tivemos, na base do nosso sindicato, proposições diferentes, pessoas que se aglutinavam para disputar eleições com chapas diferentes, programas diferentes, essa é a vida de um sindicato.

O que existe de qualitativo e diferente nesse processo é que a existência do governo Lula, especialmente a política de relação com o movimento organizado do governo Lula, determinou a queda da máscara. Determinou a criação oficial de um sindicato de carimbo. É como eu digo que eles são. São entidade oficial e chapa branca. Por quê? A oposição, ela é uma oposição que não trilha o caminho da autonomia e da independência, revelou, ao longo desse último período, de modo mais explícito, a sua concepção sindical, de que a depender dos senhores administrativos, nós podemos estar atrelados ou não. E nós temos uma diferença de fundo com isso. É o oposto disso. Independentemente dos senhores da

administração, nós nos manteremos autônomos sempre. O que não quer dizer que quando tivermos acordo com uma determinada proposição, vamos dizer que não, o que interessa e o que determina é o interesse da categoria.

O que eu tenho como análise desse processo é o seguinte: o governo tem os seus aliados, isso faz parte do processo político, e esses aliados têm uma perspectiva - isso não foi só no ANDES - os movimentos organizados e as entidades dos trabalhadores devem estar a serviço da implementação das propostas desse governo, porque trabalham com uma lógica, muito entre aspas, de que esse é o nosso governo.

A priori nós não podemos dizer isso, mas independentemente disso, depois de dois, três anos do primeiro mandato, nós já sabíamos que esse governo não era nosso. Era dos banqueiros, era dos organismos internacionais, era do empresário. Então, o que acontece? O governo monta, financia e sustenta politicamente uma chapa de oposição... Essa chapa perde a eleição. Perde a eleição e começa a construir uma intervenção que é, primeiro, de desconstrução da nossa concepção sindical, em termos de trabalhar o professor do ensino superior na sua totalidade, indepen-

A esperança está na luta.

dentemente das instituições. Começa a trabalhar com uma linha: nós temos que ter a separação dos professores das federais, professores das estaduais, professores das particulares, isso é um enfrentamento direto à nossa concepção sindical; segundo, trabalham com uma perspectiva de que a política do ANDES é uma política que destrói a possibilidade de os professores estarem num patamar melhor do momento histórico, pois eles consideram que esse momento é o momento de construir um novo país.

Ao assumir uma posição de seguir tão somente defendendo o que sempre defendemos, não construímos outras proposições. Nós pegamos o PNE da sociedade brasileira, que todos construímos juntos, pegamos as propostas construídas por todas as instâncias da educação para

debater a proposta que o governo fazia de reforma universitária... Nós discutimos os critérios de financiamento que, ao longo de 15, 20 anos, assumimos como bandeiras centrais do movimento. Essas pessoas dizem o seguinte: esse não é mais o momento disso. Esse é o momento de redefinirmos nossos patamares de reivindicação porque precisamos ajudar a construir um outro momento do país. Ao fazer isso, eles começam a atuar dentro do sindicato, depois de perder a eleição, e cada vez mais sofrem derrotas, porque essa construção não é a construção que a categoria docente tem, ao longo do seu tempo. Eles são derrotados mais vezes nas instâncias do sindicato, nos congressos. Nos debates defendem a permanência na CUT porque a CUT é a saída para fortalecer o movimento diante do governo Lula, para dar um exemplo mais explícito da diferença. E o que acontece? Como eles come-

Eu não tenho vida se eu não tiver vida militante.

çam a perder cada vez mais no debate democrático das instâncias do sindicato, surge uma saída construída dentro do Ministério da Educação, a partir de uma intervenção direta do governo, aparece uma nova entidade: o ANDES que siga fazendo o seu movimento. Vamos constituir, à época, diziam, um fórum de debates, que, na prática, pela ação do governo, foi alçada à condição de sindicato, quando é chamado para a mesa de negociação.

Quero registrar que não se passam 25 anos de vida de um sindicato impunemente. Nesses 25 anos, esse sindicato educou muito essa categoria do ponto de vista político, estratégico e recebi muitos e-mails, muitas cartas e muitos telefonemas de pessoas hipotecando solidariedade ao nosso sindicato e que me diziam que estava correta a posição do sindicato naquele enfrentamento. Algumas pessoas, inclusive, diziam: não votei em você para presidência do sindicato, mas hoje você é a minha presidente, porque o governo não pode fazer isso.

Na verdade, a tática desse grupo que quer

destruir o ANDES, a partir da ação do governo e daqueles que querem transformar o nosso sindicato num sustentáculo das propostas governamentais, começa a mudar e disputar as seções sindicais para, a partir daí, tentar mudar o perfil do ANDES.

Esse é um alerta que, temos que ter e aliançados com muitas das reitorias locais. Você disse uma coisa certa: aqueles que eram oposição à linha política do sindicato - as instâncias, as decisões -, puderam, a partir da força vinda do governo e da sustentação política dura do governo, tirar sua máscara e dizer: na verdade, o que queremos é destruir o ANDES-SN e fazer dessa categoria, a partir da sua representação, alvo de sustentação do projeto governamental.

U&S: *Você foi presidente dois anos e fez esse enfrentamento ao governo Lula. A gestão atual vai prosseguir nesse enfrentamento. Apesar de se tratar do mesmo governo, há diferenças porque, no começo, ele ainda trazia alguma esperança. Hoje você não tem mais isto, você tem o aprofundamento do que aconteceu lá, que é o desmonte do movimento sindical. O que o sindicato deveria ter feito, que você não pôde fazer, porque essa expectativa não estava ainda firmada na cabeça dos dirigentes do sindicato, para melhor enfrentar as dificuldades?*

Marina: Temos feito várias reuniões, começando os preparativos para o Congresso, para os GTs locais. Tivemos uma conversa, alguns dias atrás, discutimos um pouco que conjuntura é essa, qual é a situação dos professores, acho que você tem toda razão, o que se avizinha são tempos muito difíceis. O governo está costurando a bainha final, nesse momento, e o que vai determinar essa costura? O acordo entre todos os segmentos que estão hoje dirigindo o país, mesmo os que se dizem oposição, que é o ataque aos trabalhadores para garantir a rentabilidade do capital, a partir da destruição dos direitos dos trabalhadores. Temos a terceira geração de reforma da previdência, reforma trabalhista, reforma sindical, tudo isso está posto no imediato. E o que a gente percebe da categoria, e eu inclusive

tenho uma avaliação que não é só da categoria docente, acho que existe um processo de desmobilização estrutural. Como disse no início, é necessário elaborar racionalmente e do ponto de vista da vontade política, o que precisa, nesse momento, é um trabalho de convencimento e de arrebatar as pessoas, ganhá-las, para não se deixar derrotar por essa ausência de expectativa de que esse governo possa fazer diferente.

A gente usava uma frase, ao final de cada documento nosso, que era a seguinte: a esperança está na luta. Eu acho que é convencer-se disso. Por quê? Porque os ataques vão vir. Outro dia um professor dizia, aqui na UFF, que agora não vai ter mais secretário nos departamentos, temos que digitar todas as notas. E ele me perguntava: Marina, mas isso não podemos fazer, vamos corroborar com a idéia de não ter mais técnico-administrativo na universidade. Falei: de fato... Então, eu estou dando esse exemplo para mostrar a sobrecarga de trabalho, não é só um problema de dar três, quatro disciplinas, de não ter dinheiro para pesquisa... É no dia-a-dia, é pela ponta que o governo vai implementando o seu projeto, é lá pela ponta, quando você tem que preencher relatório, não sabe muito bem para que, quando você não entende aqueles critérios para realizar suas atividades... É por essa ponta que o governo vai implementando seu projeto. Aí o que percebo como necessário - tenho certeza que essa diretoria já está fazendo e vai seguir fazendo - é avançar no trabalho de base do nosso sindicato, é fazer com que as pessoas saiam dessa imersão, a imersão da sobrecarga do trabalho, da precarização do trabalho e da imersão de que não é possível conquistar nada.

O maior problema hoje é que pode consolidar-se um sentimento de que nada mais adianta. São tempos difíceis, temos que esperar, temos que... Isso não podemos permitir. Há resistências ocorrendo no Brasil, na América Latina. Há um movimento de resistência dos imigrantes na Europa, há movimento de efervescência dos trabalhadores pelos seus direitos, que ainda está fragmentado, que ainda é aquém da necessidade do momento, mas o que não podemos permitir, e eu

sei que essa diretoria vai trabalhar nesse sentido, é que a gente fortaleça essa fragmentação, essa separação. A gente não deve deixar que esse marasmo e essa desesperança tomem conta. Precisamos reafirmar que, na luta, no debate e no embate, essa esperança se reaviva e faça o sorriso surgir, traga a possibilidade de andar, de caminhar, em Brasília, sob um sol enorme, das manifestações, no Congresso e dizer: queremos respeito, vocês aqui são nossos empregados, nossos comandados.

U&S: *Marina, por fim, quais são seus planos futuros de atuação no ANDES-SN?*

Marina: Quando terminou o último CONAD, que voltei para minha casa, para meu companheiro, para meus filhos pequenos, meu companheiro, os meus filhos me diziam: você precisa de um tempo de adaptação, para voltar para casa, para o trabalho... É meio isso mesmo.

Eu já estou trabalhando, dei três disciplinas esse semestre, já apresentei projeto de pesquisa, estamos trabalhando num projeto de extensão, voltei com tudo para minha vida acadêmica, para minha sala de aula, para os meus alunos, para a biblioteca, para os estudos, eu priorizei isso agora. Mas eu não tenho vida se eu não tiver vida militante. Continuo atuando na ADUFF, participando do GT local, indo para as assembléias...

Pretendo seguir aprendendo com esse sindicato, seguir atuando como base desse sindicato, cumprindo as tarefas que coletivamente a gente construir e apostando que a luta dos trabalhadores desse país, com os passos que ele vai ser capaz de dar, vai avançar e que eu vou estar nela. Sem isso a gente não tem coração 'vivo', sangue correndo, porque não tem como dar uma aula sem discutir com os meus alunos a situação da universidade que o meu sindicato vai lutar pra que eles tenham melhores condições de aula e que eu possa ser uma professora melhor para eles. Vou 'seguir' a vida, tentando atuar politicamente, militando no sindicato e continuar sendo feliz, com os amigos, a militância, os alunos. **US**

* **Antônio Ponciano Bezerra** é Pró-Reitor da Universidade Federal de Sergipe e editor da revista *Universidade e Sociedade*

Por que a democracia encontra-se ameaçada no interior da universidade?

Marli Auras

Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Foi lançado em 2006, o livro **Universidade: a democracia ameaçada**, organizado por Waldir Rampinelli, Valdir Alvim e Gilmar Rodrigues. Trata-se de uma obra composta por 14 artigos, todos de autoria de integrantes do cotidiano universitário: professores, pós-graduandos, jornalistas e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e de outras universidades públicas brasileiras e latino-americanas.

O traço comum a amalgamar os artigos é a forte preocupação para com a defesa do caráter público da Universidade, sob diversos ângulos do trabalho realizado no interior da instituição. Daí o próprio título da obra, que apresenta como inspiração e como força motriz o entendimento de que, para que se consiga ampliar, com firmeza e coerência, tal compromisso com o 'público', é indispensável a ampliação e o aprofundamento das práticas democráticas também no âmbito da própria Universidade. Inclusive porque esta instituição, mantida pelos cofres públicos, diante do avassalador domínio do analfabetismo, funcional ou não, a caracterizar historicamente a sociedade

brasileira, é um campo privilegiado para a promoção do avançar da democracia em nosso meio, teórica e praticamente (para perceber mais profundamente o significado disto, é fundamental lembrar que a pesada e distorcida carga tributária nacional, proporcionalmente, acaba incidindo mais sobre a multidão dos brasileiros que ganham menos, sob a forma de impostos indiretos, como o ICMS). Considero importante recordar que a UFSC proclama como sua missão *produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática*. Será que tal mister vem, de fato, sendo perseguido e concretizado? **Universidade: a democracia ameaçada** possibilita levantar sérias dúvidas a respeito, chegando mesmo a afirmar que a democracia encontra-se ameaçada.

Diante da continuidade secular do abissal quadro de exclusão, que mantém o Brasil na vergonhosa posição de ser um dos campeões mundiais no quesito desigualdade econômico-social, apenas superado por um e/ou outro país do continente africano (geralmente marcados pe-

la presença de guerra civil entre seus diferentes grupos étnicos), urge perguntar pela real densidade do caráter público da propalada democracia brasileira e, também, já que são questões inter-relacionadas, pelo caráter público da universidade pública. Se o grande traço de nossa paisagem social é a desigualdade, a marcar feito um vergão gerações e gerações de nossos patrícios Brasil afora, seria ingenuidade imaginar que a Universidade nada ou pouco tenha a ver com tudo isso. É fundamental, pois, que venha a contribuir para a criação de um outro “clima cultural”, que problematize profundamente o *status quo*, que busque desvelar - em todos os campos do saber - a gênese e os nexos responsáveis pela sempre reiterada reprodução do mesmo, de modo a possibilitar o avanço das condições históricas capazes de, efetivamente, promover a construção da *res publica*. Tal imperativo demanda, ao fim e ao cabo, a construção de um projeto nacional, democrático e popular, que trate de responder, de fato, ao desafio de mobilizar legiões e legiões de brasileiros, de todas as idades e quadrantes, para a geração de um coletivo que possa romper com a condição subalterna e garantir mais e mais uma vida decente e digna para o conjunto da população.

Os artigos, encharcados por esse caráter militante, desafiam ao debate, à produção de novas e singulares sínteses a partir da diversidade do trabalho realizado nesta instituição. Vale a pena conferir. O leque das discussões vai do papel dos intelectuais latino-americanos na transformação social aos rumos da educação universitária brasileira, sob o domínio do capital financeiro e do conservadorismo. O que vem a ser democracia (é preciso “democratizar a democracia”) e a própria idéia de universidade, a relação entre o público e o privado e a questão do exercício do poder no interior da instituição, seus vários processos eleitorais, a acelerada corrida pelo *Lattes* (condição *sine qua non* para a vida acadêmica), a ausência de uma política de comunicação entendida como um bem público, a greve de nove meses dos servidores da UERJ e o desvelamento do discurso supostamente democrático da reitoria e a cerrada luta do movimento estudantil da Universidade Estadual

de Londrina pelo alargamento de sua participação, são temas trabalhados em **Universidade: a democracia ameaçada**. Mas, há ainda mais.

O leitor interessado encontrará artigos que, feito dardos, lançam perguntas fundamentais, tais como: *Com a universidade pública em desca-so, é a sua reforma que precisamos discutir?*, *Por que atualmente se descarta com tanta facilidade o compromisso nacional que ‘toda’ universidade possui?*, *Como é possível que milhares de universitários brasileiros se dirijam, ano após ano, às universidades estadunidenses e européias e não percebam que as instituições que freqüentam e nas quais conquistam seus títulos são ‘universidades nacionais’?*. Continuam, na obra, as problematizações, todas fecundas e fundamentais, abordando a relação: crise da universidade, desafio digital e democratização do ensino (*Formação educacional para aprender a comprar ou para aprender a refletir?*). Por fim, gostaria de destacar um artigo que, pela riqueza e seriedade de suas fontes, alcança o caráter de uma denúncia: *Ensino público e gratuito: a problemática dos cursos de pós-graduação lato sensu e as fundações de apoio*. Você sabia, caro leitor, que há casos de professores que conseguem faturar cerca de R\$ 70 mil mensais só com a remuneração recebida das fundações? E que há casos de alguns tão envolvidos com o oferecimento de cursos pagos, fora da sede, que chegam a ser substituídos pelos seus doutorandos que, como orientandos-professores, são remunerados pelas aulas ministradas?

Para finalizar, faço minhas as palavras da professora Zilda M.G. Iokoi, da Universidade de São Paulo (USP), responsável pelo prefácio: “Considero que este livro será muito significativo para o debate sobre a democratização da universidade, que, como puderam observar, é equivalente ao da democratização da sociedade”.

Universidade: a democracia ameaçada

Waldir Rampinelli, Valdir Alvim
e Gilmar Rodrigues (Orgs)

São Paulo

Xamã

264 p. 