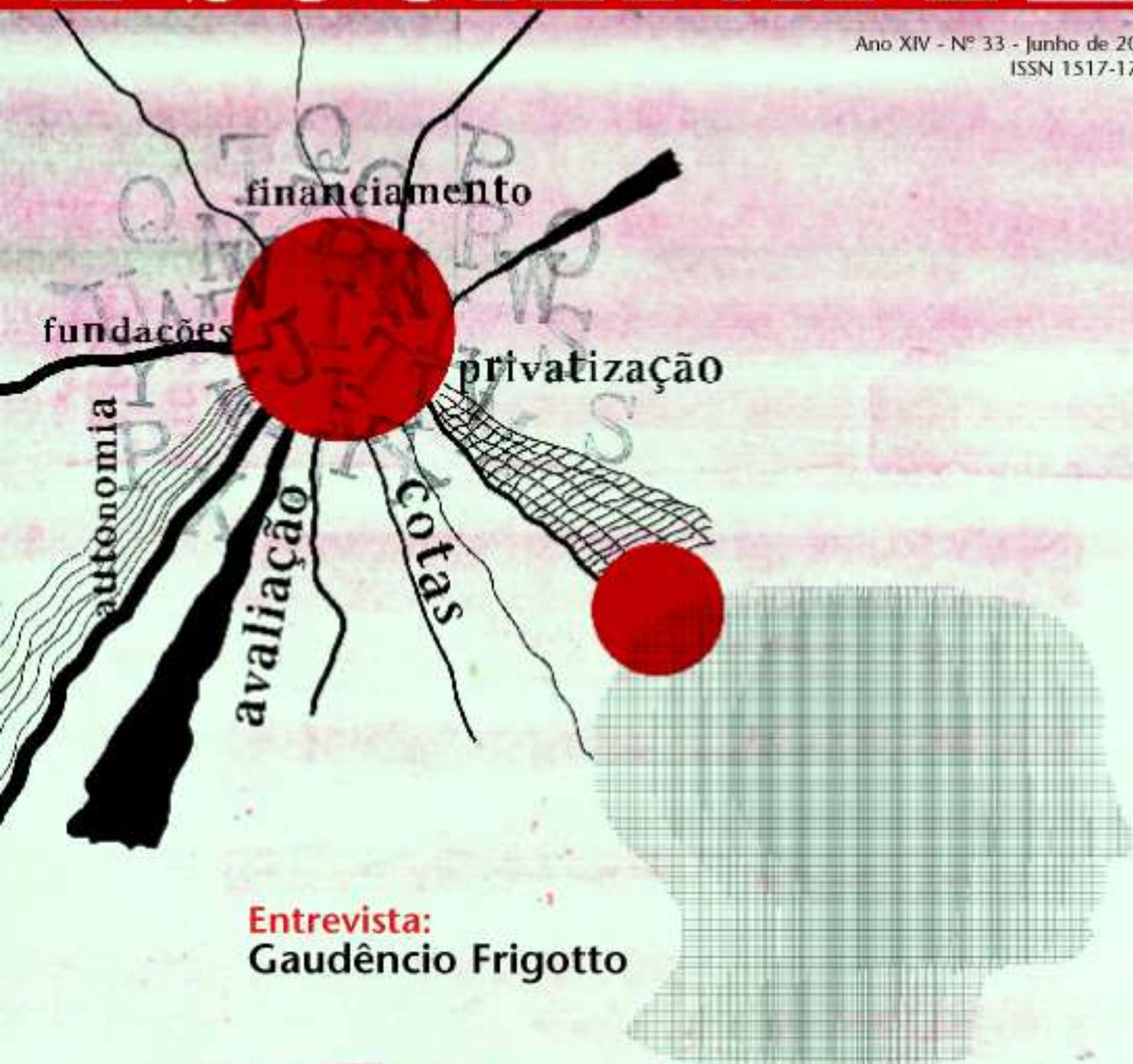


UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

33

Ano XIV - Nº 33 - Junho de 2004
ISSN 1517-1779



Entrevista:
Gaudêncio Frigotto

**A contra-reforma
universitária
do governo Lula**

Sumário

“A (contra) reforma universitária, em curso, no governo Lula”

- 9 Morte anunciada: educação superior pública.

Celi Zulke Taffarell

- 13 Contra *essa* reforma universitária.

Oswaldo Coggiola

- 22 Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas.

Olgaises Maués

- 32 A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações.

Deise Mancebo e João dos Reis Silva Junior

- 48 Universidade (pública) para todos.

Mariângela Nather

- 53 O papel das fundações de apoio no processo de privatização da universidade pública.

Marinalva Silva Oliveira, Arley José Silveira da Costa e Dorinaldo Barbosa Malafaia

- 64 Comentários sobre o financiamento do ensino superior.

Otaviano Helene

- 68 Os caminhos da privatização interna na universidade pública brasileira: o caso das fundações de apoio.

Alejandra Pascual

- 75 O desmonte da universidade pública: a interface de uma ideologia.

Ernâni Lampert

- 93 **Entrevista:** Gaudêncio Frigotto

Debates Contemporâneos

- 113 O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil.

Sadi Dal Rosso e Magda de Lima Lúcio



- 126** A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comércio?
Carlos Lima e João dos Reis Silva Junior

- 141** Mulher e sociedade: desafios e perspectivas.
Maria Helena Santana Cruz

- 155** Violência: sua natureza e motivação em Hannah Arendt.
Anatércia Ramos Lopes



- 163** As políticas públicas no atual contexto brasileiro: Universalidade versus focalidade.
Ana Laura Bressan

- 171** Educação política e militância partidária: experiências e reflexões.
Martha D'Angelo



- 177** A concepção de criança em Platão e Rousseau.
Marcos Antonio da Silva

- 186** Sociedade da informação, reestruturação produtiva e economia do conhecimento.
César Bolaño

- 191** A hipótese da “crise final” do capitalismo não passou na prova da história
Valério Arcary

- 200** Procedimentos de avaliação das universidades brasileiras: contribuições do CEG/UFRJ
Ana Canen, Alfredo Silveira da Silva, Ana Maria Ribeiro, Maria José Coelho, Maria Luíza Mesquita da Rocha e Wellington Augusto da Silva.

- 206** Carta do 5º CONED - Congresso Nacional de Educação

Resenha

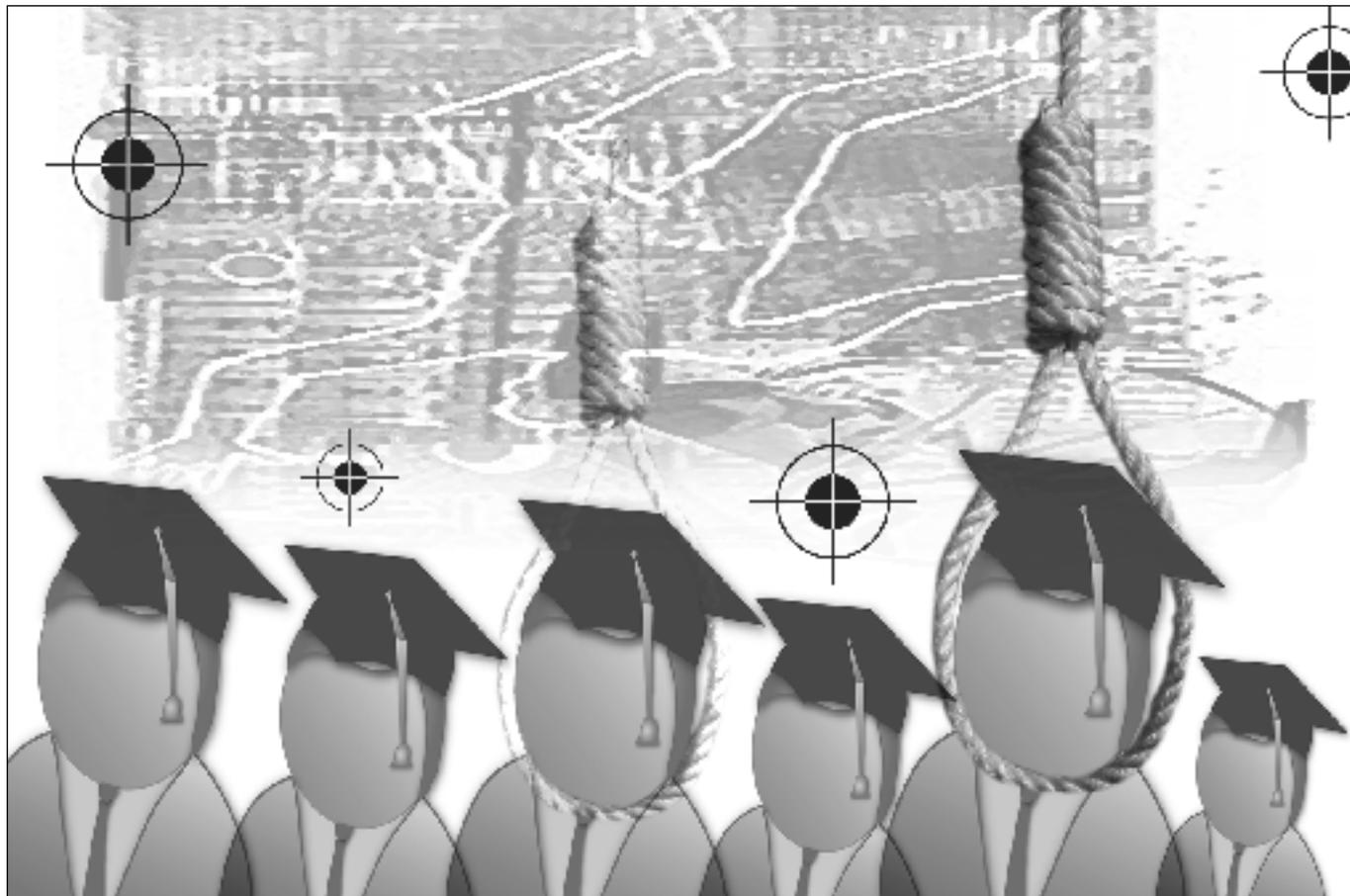
- 207** *Crônicas de uma democracia difícil: disputa política e escolha eleitoral na Universidade Federal de Santa Catarina.* (O preço do voto – os bastidores de uma eleição para reitor. Waldir José Rampinelli (org). Florianópolis. Editora Insular. 2004). - *Por Remy José Fontana*

Ensaio Fotográfico

- 217** A esperança está na luta

Morte anunciada: educação superior pública

Celi Zulke Taffarel *



A universidade brasileira vem, paulatinamente, perdendo seu caráter público, estatal, suas possibilidades de expansão e, portanto, deixando de receber milhões de jovens que deveriam hoje cursar o ensino superior em nosso país, de realizar as pesquisas para incrementar o desenvolvimento econômico, social e cultural que se faz necessário e vital, não contribuindo, portanto, para a instalação de um lastro nacional de referência unitária de qualidade, no campo educacional e da ciência & tecnologia.

Os diagnósticos educacionais apontam que somente 9% de jovens em idade de freqüentar a universidade o fazem, que o setor privado foi o que mais cresceu nos últimos anos (mais de 70% das matrículas são em instituições privadas) e que a capacidade de a sociedade brasileira sustentar o setor lucrativo das empresas privadas de educação esgotou-se.

A capacidade salarial dos trabalhadores brasileiros, submetidos a anos de arrocho salarial, chegou a seu limite. Com salário mínimo irrisório de R\$ 260,00, com taxas de desem-

prego em torno de 13%, sem crescimento econômico significativo, sem geração de emprego, com a infra-estrutura industrial sucateada, com os serviços públicos em franca decomposição, não há como a sociedade brasileira sustentar os lucros aviltantes do setor privado da educação.

Sem sensibilidade política para avaliar o papel estratégico das instituições de ensino superior para o desenvolvimento e crescimento de uma nação soberana, voltada para os interesses dos trabalhadores, mas com determinação política de avançar na

implementação das contra-reformas neoliberais que beneficiam o capital, implementam-se iniciativas no campo educacional, por parte do governo Lula.

Através de projetos de lei e medidas provisórias, impõe-se à nação brasileira a destruição da educação pública, gratuita, laica, de qualidade com referência social. A construção de “consensos possíveis”, conduzidos pelo estrategista Fernando Haddad, à frente da secretaria executiva do MEC, incorpora desde proposições da Equipe de Trabalho Intermínisterial, grupo criado em 20 de outubro de 2003 e composto por membros da Casa Civil, e dos ministérios da Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão, Educação e Ciência & Tecnologia, proposições de setores privatizantes da educação, até os interesses de lobistas, diretamente ligados a empresas educacionais privadas com fins lucrativos. A meta é diluir o público no privado. Aliam-se, aí, interesses conduzidos pelos Ministérios da Fazenda, do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Casa Civil voltados a garantir a execução, à risca, da macroeconomia adotada pelo governo Lula, voltada para os interesses de grupos dos países imperialistas aliados à burguesia nacional, interessados em incluir, nos tratados internacionais, a educação como um serviço comercializável e, portanto, algo da alçada do privado, do público não-estatal, e não mais de interesse público estatal, consolidando-se o “empresariamento da educação”. O que se intenta é derrubar as fronteiras entre o público e o privado, como se tudo fosse de “interesse público”, inclusive a mercadorização da educação. Continua, assim, o setor privado no centro de desenvol-

vimento e expansão da educação superior no Brasil. Subordina-se, assim, a Universidade a um projeto de nação subalterna, no plano das relações internacionais do trabalho.

As abordagens e estudos sob diversos prismas encontram pontos em comum que permitem identificar as medidas do governo Lula, sintonizadas com as proposições do FMI, Banco Mundial, OMC. Em sintonia com a macroeconomia que exige a fixação de altos índices para o superávit primário, garantindo-se o pagamento das dívidas interna e externa, em detrimento das metas sociais, entre as quais constam as metas do Plano Nacional de Educação que prevê atender 40%, o que ainda é pouco, da juventude brasileira, no sistema de ensino superior até 2007, em 2003 o governo brasileiro empregou 62% do PIB, ou seja, 145 bilhões, no pagamento da dívida, desviando-se a riqueza socialmente produzida no Brasil em detrimento dos interesses da nação.

Outro ponto em comum nas abordagens demonstra que o primeiro esforço teórico a ser empreendido para a compreensão das denominadas “reformas” do governo Lula, entre as quais constam as reformas sindical e trabalhista e a da reforma da previdência, todas voltadas para retirada de direitos conquistados em longas lutas da classe trabalhadora, diz respeito à investigação do fundamento da crise em que submerge a sociedade capitalista contemporânea, e que, através de mediações, estabelece mudanças no trabalho, reestruturação produtiva, nas relações com o Estado, reformas estruturais, bem como modificações no campo educacional.

Trata-se aqui de estabelecer ne-

xos e determinações entre o movimento mais geral do metabolismo do capital, em suas relações de subsunção com o trabalho e suas expressões na educação.

Tais análises nos permitem reconhecer e destacar relações e nexos da “reforma universitária do Governo Lula” com os mecanismos estratégicos de gerência da crise do capital, especificamente a expansão de mercados – ALCA, NAFTA, MERCOSUL - com a internacionalização da economia, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo como fenômenos relacionados, com recentes modificações do trabalho. Isto é evidente, seja em seu aspecto de desemprego estrutural (Forrester, 1997; Pochmann, 1999, 2001; Singer, 2000), de fragmentações no interior do processo produtivo e conseqüentes alterações na classe trabalhadora (Antunes, 1995; Katz, Braga & Coggiola, 1995, Bihl, 1998), bem como mudanças no próprio conteúdo do trabalho (Antunes, 1999; Gounet, 1999).

Os estudos reconhecem as crises do capital, buscam o seu fundamento teórico, procurando estabelecer conexões com as tentativas de gerenciamento dessas crises, canalizadas para o campo educacional e, mais especificamente, a “reforma universitária em curso”.

Reconhecem, também, que as propostas neoliberais para a educação, de Collor de Melo, de Fernando Henrique Cardoso e agora do governo Lula, incorporam orientações derivadas das experiências acumuladas pelos mecanismos internacionais de monitoramento e gerenciamento do capital, na América Latina.

Isto pode ser comprovado, em relação ao governo Lula, em iniciativas, como por exemplo, o SINAES –



Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- apresentado e aprovado pela Lei 10.861, em 14 de abril de 2004, a que caberá decidir sobre o futuro da universidade.

Situam-se, também, as iniciativas do PROJETO DE LEI Nº 3582/2004, de iniciativa do poder executivo, que institui o PROGRAMA “UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI - e o PROJETO DE LEI 3627/2004 que institui o sistema especial de reserva de vagas e cria cotas para ingresso na educação superior”.

Ficam evidentes, nos estudos que existem, alternativas, sim, da ideologia dominante, e que necessário se faz um forte enfrentamento para barrar a continuidade das medidas e buscar a revogação do já aprovado, pois, a estratégia do MEC é intensificar um pseudodebate para construção de “consensos possíveis”, com a realização de seminários, oitivas etc. Segue-se, assim, a risca, o propósito de aprofundamento da política neoliberal na educação e desenvolvem-se novas fases do velho processo de desmantelamento dos serviços públicos, consequência da estratégica reforma do Estado, iniciada no Governo de Fernando Hen-

rique Cardoso, com as medidas ligadas à Reforma Administrativa de Bresser Pereira (Ementa Constitucional 19), agora, continuada no parlamento, com debates, com projetos de lei, de forma “fatiada”, desconexa, desintegrada com os demais níveis que constituem o sistema nacional de ensino. Implementam-se, assim, as medidas necessárias para que a educação deixe de ser um direito para converter-se em mercadoria.

A expansão do ensino superior no Brasil para que possamos atingir a meta de 40% da juventude na Universidade até 2007, depende fundamentalmente de investimentos públicos e estes não estão previstos no PPA 2004-2007, apresentado pelo governo Lula. Isto significa que, com a manutenção da macroeconomia que exige cortes nos investimentos básicos, arrocho salarial, e que impõe o desemprego estrutural, refletindo-se na educação, as metas para educação não serão cumpridas. Para agravar ainda mais a situação, continuam os vetos ao PNE, estabelecidos no governo de FHC e que Lula mantém. Estes vetos dizem respeito ao financiamento da educação. Um dos itens vetados diz que

deve ser elevado, na década, através de um esforço conjunto entre União, Estado, Município e DF, o percentual de gastos públicos em educação, em relação ao PIB, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos primeiros 4 anos, e de 0,6 % no quinto ano em diante. Se consideramos o Plano Nacional da Sociedade Brasileira, vamos encontrar a referência de 10%. No entanto, o Governo Lula mantém a política anterior de não ampliar os investimentos na educação pública superior.

Aliadas a tais medidas, existem outras como a Lei de Inovação Tecnológica que contribui para a quebra de isonomia e paridade entre os docentes, para a utilização das bases tecnológicas da universidade pela iniciativa privada, para a fuga de cérebros das universidades públicas, para a precarização do trabalho docente.

Outra medida é a regulamentação das Fundações, convertendo-as em organizações sociais para captar recursos, submetendo a autonomia financeira das universidades aos interesses do mercado, estabelecendo contratos de gestão que nada mais representam do que a parceria público-privado que, em última instância, desvia verbas do setor público para o setor privado.

A Lei Orgânica da Universidade, outra medida em curso, desconstitucionaliza o artigo 207, da Constituição Brasileira, atingindo em cheio um dos princípios fundamentais da educação pública: a autonomia universitária.

A criação de fundos setoriais, de programas de parceria público-privado, da massificação do ensino à distância, da privatização da assistência

estudantil, com o Programa de Apoio ao Estudante e ampliação do FIES (Lei n. 10.846, de 12 de março de 2004, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) para a iniciativa privada, e outras medidas de financiamento do ensino superior como cobrança de mensalidades, criação de fundos, conversão da dívida, novos impostos, enfim, uma série de iniciativas que contribuem para que a educação pública superior, em nosso país, deixe de ser o pilar central da formação integral, oinalteral dos trabalhadores e referência para o desenvolvimento científico & tecnológico de uma nação soberana e passe a ser uma mercadoria negociável e sujeita à regulação da Organização Mundial do Comércio.

Frente a tal investida contra a educação superior pública, antes nunca tentada, sempre barrada e agora em franca implementação, nos cabe intensificar o debate público, os estudos teóricos, enfim, avançar nos esclarecimentos da população, organizarmos ações e ampliarmos a atuação junto à sociedade em geral, com os organismos de classe e os movimentos populares para que se recupere e se defenda, em nosso país, a universidade pública, gratuita, laica, de qualidade social, como a principal referência para educação superior e desenvolvimento científico & tecnológico, e se barre, assim, a política destrutiva do governo Lula para a educação no Brasil.

Referências bibliográficas

ADUNICAMP. Associação de Docentes da UNICAMP – Ano 6 – Nº 01 Abril de 2004. *Contra reforma da Universidade: Propostas e Análises*. Reformas Universidade pública.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES Ricardo L. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BANDEIRA, Vinicius. *Globalização ou crise mundial do capitalismo?* In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Revista Estudos*. nº 1. jun. p.133-165. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

BEINSTEIN, Jorge. *Capitalismo senil: a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BENJAMIN, César. *Os países intermediários e a nova ordem internacional*. In: GUERREIRO, Carlos Frederico Manes, CASTRO JUNIOR, Evaristo de, LEITÃO, Luiz Ricardo. *O novo projeto histórico das maiorias: uma alternativa à crise capitalista mundial*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1999.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. *Um programa de ruptura com o neoliberalismo*. In: HELLER, Agnes, et. al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. *A vigência do marxismo*. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Marxismo hoje*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. *Introdução à teoria econômica marxista*. São Paulo: Jinkings, 1998.

_____. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

KATZ, Claudio, BRAGA, Ruy, COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, Confe-

deração Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

_____. *Educar para o desemprego a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS ECONOMICOS. *Cadernos de Educação*. Maio de 2004. *Reforma Universitária de Lula. O Fim da Universidade Pública*.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. *O Bird e as reformas neoliberais na educação. Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP*. São Paulo, n.6, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O imperialismo, fase superior do capitalismo (ensaio popular)*. In: VI. Lenine: obras escolhidas. 3 ed. vol. 1, São Paulo: Alfa-omega, 1986a, p.575-671.

_____. *Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento*. In: VI. Lenine: obras escolhidas. 3ª ed. vol. 1, São Paulo: Alfa-omega, 1986b, p.79-214.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Campinas: Boitempo, UNICAMP, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderely. *Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para debate*. São Paulo, Xamã, 2004.

POCHMANN, Marcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

** Celi Zulke Taffarel é professora da Universidade Federal da Bahia e Secretária Geral do ANDES-SN, gestão 2002-2004.*



Contra essa reforma Universitária

Oswaldo Coggiola*

Um terremoto parece estar abalando as universidades, nos mais diversos países. Na Inglaterra, o governo Blair empenhou a (pouca) responsabilidade política que lhe restava, para fazer aprovar, no Parlamento (com escassa margem de votos, 316 x 311) a quase triplificação das matrículas nas universidades públicas, de 1125 para 3000 libras anuais (ou US\$ 5300). Logicamente, haverá bolsas para estudantes carentes (que deverão ser reembolsadas pelos beneficiados), e as anuidades serão administradas como créditos que os estudantes deverão pagar depois de formados, a partir de ganharem salá-

rios (anuais) de US\$ 25000 (lembra alguma coisa?).¹ A proposta teve o apoio do presidente do sistema das 122 universidades britânicas (Ivor Crewe), uma espécie de Andifes (ou Cruesp) daquelas paragens.² De um modo geral, na União Européia (UE), a passagem das moedas nacionais para o euro foi aproveitada para “arredondar” (na altura das nuvens) os preços de todos os artigos e serviços (incluídas as matrículas universitárias). A Comissão Européia chamou a atenção para o fato de que a UE só investe 1,1% do PIB na educação superior, contra 2,3% dos EUA (aí incluídos os fundos privados). Na Itália, por sua

vez, a 17 de fevereiro, milhares de professores e estudantes manifestaram em Roma, contra a (contra)reforma universitária que está sendo implantada, um verdadeiro “pacote” com vários “presentes”: precarização do trabalho (os pesquisadores, primeiro escalão da carreira, serão agora incorporados com contratos de tempo determinado, com salários reduzidos e a quase certeza, com exceções, de se encontrarem no olho da rua com 35-40 anos, devido à escassez dos concursos de contratação/efetivação), flexibilização do trabalho (abole-se a distinção entre “tempo pieno” -integral- e “tempo defini-

to”, parcial), “solução” para o problema do financiamento via recursos privados para faculdades, cursos e até cátedras, através de “fundações de direito privado”, abertas às empresas (de novo, lembra alguma coisa?).³

Sob pretexto de unificação curricular “européia”, na Itália (e outros países) foi adotado o sistema de “dupla licenciatura” (ou “3+2”), com licenças “curtas” (3 anos) e especializadas (5 anos), variante “primeiro-mundista” dos famigerados cursos seqüenciais, já denunciada como uma fábrica de graduados de baixa qualificação, produzidos em quantidades industriais e aptos para os salários baixos e as condições de trabalho flexíveis/precárias, que seriam as características do “admirável mundo novo do trabalho”.

O conjunto se apóia no aumento da competição EUA/UE no plano da pesquisa (ou C&T), considerada a base da competitividade no mercado mundial, e da conquista de “novos mercados”. Os EUA investem US\$ 270 bilhões em C&T, contra US\$ 200 bilhões da UE. Nos EUA, dois terços do investimento provêm do setor privado que, neste ano, pela primeira vez duplicou os investimentos do setor público. Na UE, o setor público continua sendo a base da pesquisa, as autoridades acham que está aí a base da distância (crescente) que os separa dos EUA, e já acharam o condão mágico para superá-la: as fundações e os contratos de pesquisa universidade pública/empresas (na Itália é posto como exemplo o contrato entre o Politécnico de Milão e a Pirelli-Merloni).⁴ Nos EUA, por sua vez, o crescimento mais rápido do investimento privado não significa que o investi-

mento público esteja caindo, ao contrário, o secretário do Departamento de Energia, Spencer Abraham, declarou que essa é a base da sua “superioridade nos continentes” (o que não lhe poupa ter uma grande crise energética na sua própria casa, no estado mais rico, a Califórnia).

Mas é impossível criticar todo esse processo, situando-se no mesmo plano ideológico e político dos “competidores globais”. Isto significa, em primeiro lugar, criticar a abordagem puramente quantitativa, sair do “mundo numérico global”, e se deter brevemente no plano qualitativo. Afinal, onde foi que ficaram décadas de crítica à alienação capitalista da ciência?⁵ O crescimento relativo do investimento em C&T (noutros termos, o incremento da composição orgânica do capital, base, por sua vez, da tendência para a queda da taxa de lucro) foi uma característica marcante do desenvolvimento capitalista de pós-guerra, em especial nos EUA, onde esse investimento cresceu 15 vezes entre 1947 e 1967, contra uma multiplicação por 3 do PIB, no mesmo período.⁶ A partir da crise dos anos 70 (e até o presente), esse *gap* aumentou ainda mais, evidenciando o crescimento da concorrência mundial, própria de todo período de crise capitalista.

Nos EUA, no entanto, associações de cientistas criticam que, em que pese esse incremento espetacular do investimento em C&T, a pesquisa em física e astronomia está retrocedendo de modo alarmante, e, de um modo geral, toda a pesquisa básica, base do desenvolvimento científico e tecnológico e, por sua vez, do progresso econômico. Dos fundos públicos para a pesquisa, por

outro lado, US\$ 58 bilhões (ou 65% do total, um número, é verdade, mas tão qualitativamente significativo) são absorvidos pela área de Defesa, isto é, pela produção de armas de destruição massiva “pra valer” (não como as não-encontradas nos buracos precariamente cavados por Saddam Hussein no Iraque). O não investimento em pesquisa básica está dificultando cada vez mais, dizem os cientistas, as pesquisas a respeito das mudanças climáticas, dos riscos dos OGM (transgênicos), das novas doenças epidêmicas ou endêmicas (novos germes patógenos), da cada vez maior crise energética, da segurança da vida posta pelos “problemas morais postos pelos novos avanços tecnológicos”, denunciando o favorecimento de posturas “fundamentalistas” e a “perda do primado da razão”, o que não é pouca coisa.⁷ Dito de outro modo, a acirrada ofensiva “quantitativista”,⁸ está mascarando a degradação da ciência, o bloqueio crescente, e até a destruição, das forças produtivas sociais, o que não é mais do que a conseqüência histórica da sobrevivência das relações capitalistas de produção.

Uma constatação semelhante realiza Paul Forman, um dos principais historiadores da física:⁹ a ciência é cada vez mais “uma empresa política e econômica”, atualmente “a ciência é valorizada simplesmente como um componente da tecnologia, e esta não como um meio para fazer ciência. A tecnologia se transforma no propósito da ciência, estabelece seus objetivos e orienta sua atividade, não mais concebida como dotada de seus próprios fins ou objetivos intrínsecos, porque carente de uma concepção hierárquica de conhecimento: a ciência é incapaz

Impõe-se, portanto, uma reflexão sobre a noção de "interesse geral", para evitar que os grupos dominantes façam pender para seu lado a balança do direito da propriedade intelectual.

de criar seus próprios fins, a tecnologia se converte no instrumento e objetivo indispensável da atividade científica".¹⁰ O cantado "avanço tecnológico", portanto, encobre a crise e retrocesso científico reais; a "*sociedade do conhecimento*", cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma sociedade do desconhecimento,¹¹ entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da humanidade, incluídas as armas de destruição maciça, estas sob responsabilidade crescente de indivíduos cujo "conhecimento" se reduz à leitura, de segunda mão, da Bíblia, do Talmud ou do Corão (pela ordem, e ofenda-se quem quiser).

A lógica contraditória e parasitária do capital se expressa, em relação ao conhecimento, na socialização crescente da sua produção, e na privatização crescente da sua apropriação, como ocorre, notadamente, no caso do estudo da bio-diversidade, e outros: "Tomando como pretexto a "revolução multimídia", certos lobbies mobilizaram-se para pedir uma revisão do direito da propriedade intelectual, fortalecendo-o em proveito de seus detentores. Conseguiram um prolongamento da duração de proteção às obras, a criação de novos direitos de propriedade intelectual (como o assim chamado *direito sui generis*, que protege a atividade, não inventiva, de constituição de bases de dados a partir de

elementos pré-existentes), a limitação das exceções legais (como o uso legal das obras protegidas, chamado *fair use*), o questionamento de direitos adquiridos (caso das bibliotecas públicas) e até a possibilidade de patentear programas de computador... Por trás desta mudança, delinea-se um remodelamento da correlação de forças entre Estados -os puramente exportadores e os importadores de produções intelectuais- e entre grupos sociais com interesses contrários (acionistas de empresas, professores, educadores, pesquisadores, usuários). Impõe-se, portanto, uma reflexão sobre a noção de "interesse geral", para evitar que os grupos dominantes façam pender para seu lado a balança do direito da propriedade intelectual. A maioria das inovações e invenções baseia-se em idéias que fazem parte do bem comum da humanidade. É portanto uma aberração limitar o acesso à informação e ao conhecimento que constituem esse bem comum, por força de um direito excessivamente preocupado em proteger interesses particulares. Garantir a proteção de um "domínio público" mundial da informação e do conhecimento é um aspecto importante da defesa do interesse geral. Além disso, o mercado se aproveita dos "bens públicos mundiais" atualmente disponíveis, como o conhecimento pertencente ao domínio público ou as informações e pesquisas financiadas por verbas públicas, mas não contribui diretamente para sua promoção e defesa".¹²

As reformas universitárias em curso, com sua seqüela de flexibilização e precarização do trabalho universitário (docente, de pesquisa e extensão) e de desqualificação crescente de formandos e formados, reforçam objetivamente, isto é, independentemente das intenções de seus formuladores, o processo descrito. As reformas são de fato inspiradas pelo Banco Mundial, o FMI, o neoliberalismo, o centro-esquerda adaptado ao capital, a OMC, o diabo que seja, mas têm um fundamento básico, a *lógica crescentemente destrutiva e reacionária do capital*, à escala "global". Quem não partir desta premissa corre o risco de ficar, como o Quixote, combatendo moínhos de vento.

No Brasil, as peculiaridades "nacionais" da base universitária que se pretende "reformular" são bem conhecidas:

a) o escasso investimento governamental (contra o que reza a lenda divulgada pela mídia) no ensino superior público: o governo federal investe 0,5% do PIB na universidade pública (contra 2,1% do Chile, 1,8% da Holanda, 1,1% da Inglaterra, 1,2% da Itália, 2% da Finlândia);¹³

b) a baixa "taxa de cobertura" do ensino superior em relação à faixa etária correspondente, situada hoje realistamente na casa dos 9% (depois do ex-ministro Paulo Renato ter manipulado as cifras para elevá-la até 13%), bem abaixo da média latino-americana, e que se pretende elevar até atingir 30% até 2010 (colocando mais 4 milhões 900 mil alunos na graduação do ensino superior);¹⁴

c) presença crescentemente dominante do setor privado, em relação ao setor público, no ensino superior, ao contrário da América La-

tina e do resto do mundo: hoje temos 3.482.069 alunos na graduação presencial. Destes, 2.428 mil no setor privado e 1.053 mil no setor público. Em relação a 1994, o número de alunos no setor público nem chegou a dobrar, enquanto no privado, triplicou. Temos 88,1% das instituições e 70% das matrículas no sistema privado;¹⁵

d) qualidade espantosamente baixa do setor privado: 83,3% das universidades privadas não cumprem as exigências, bastante laxas e flexíveis, da LDB, em relação à titulação e regime de trabalho do corpo docente, e em relação à pesquisa (a percentagem deve ser maior, se incluídas as privadas que driblam, com procedimentos matreiros, essas exigências);¹⁶

e) crescimento do setor privado baseado, crescentemente, em fundos públicos, subtraídos do sucateado e asfíxiado setor público universitário, seja de modo indireto, através de vasta renúncia fiscal e pilantrópica (em 2000, essa renúncia foi equivalente a R\$ 2,1 bilhões, 44% concentrados no estado de São Paulo), ou direto, via crédito educativo, ou Fies (programa de Financiamento do Ensino Superior), cujas verbas foram aumentadas em 23% pelo governo Lula para 2003, passando de R\$ 673,8 milhões para R\$ 829,2 milhões (esse programa já consumiu mais de R\$ 2 bilhões desde a sua criação, no segundo semestre de 1999, alcança 8% dos alunos das universidades privadas, um percentual cada vez menor: no segundo semestre de 2003, 277 mil alunos disputaram 70 mil empréstimos);

f) investimento cada vez menor, em relação ao PIB e até em termos absolutos, no sistema universitário

público, como tendência histórica (os gastos com as IFES caíram de R\$ 6627 milhões, ou 21,9% do total do gasto educacional do governo, em 1995, para R\$ 5478 milhões, ou 17,6% do total do gasto educacional do governo, em 1999), com sua consequência de arrocho salarial, desinvestimento, queda da qualidade do ensino e da pesquisa, sucateamento do parque existente, flexibilização e precarização, e por aí vai;

g) heterogeneidade e desigualdade do sistema público (federais, estaduais e municipais), cada vez mais distante de um padrão unitário de qualidade (se acrescentarmos o setor privado, a distância se torna astronômica), consequência do investimento desigual, que permite que três universidades estaduais paulistas recebam recursos equivalentes a 45% do que recebem 56 universidades federais, concentrando, além disso, quase 60% da pesquisa;¹⁷

h) ausência de transparência na outorga de financiamentos da pesquisa (condição essencial para sua qualidade e utilidade social), cujos recursos sofrem distribuição regional, via agências financiadoras, ainda pior que os recursos destinados a pessoal, custeio e investimento nas universidades, e estão submetidos a critérios de designação duvidosos, burocráticos, privatistas e não raro reacionários, devido à ausência de controle da ação das agências, assim como da nomeação das suas autoridades;

i) “privatização branca” crescente das universidades públicas, via fundações, contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral, e salve-se-quem-puder, tudo favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de

financiamento (institucional e, sobretudo, pessoal);¹⁸

j) ausência de autonomia e democracia (duas caras da mesma moeda) nas IES públicas (se levado em conta o setor privado, cabe falar em ditadura pura e simples), autonomia de gestão patrimonial, financeira e didático-científica, pela intervenção do poder público na nomeação das suas autoridades e na fixação das suas políticas (inclusive a salarial), tudo encoberto por uma semi-ficção de democracia baseada em colégios eleitorais restritos ou anti-democráticos.

A lista poderia continuar. Problemas não faltam. A pergunta é: combate a reforma universitária proposta pelo governo esses problemas? A resposta é não, os agrava.

A expansão de vagas no sistema público (até atingir 40% do total até 2007) dar-se-ia basicamente através da expansão do ensino à distância, desqualificado e a-crítico, até atingir uma meta de 500 mil estudantes à distância no mesmo ano. Além disso, haveria o aumento da carga didática dos docentes, e o aumento do número de estudantes por classe (entrambas se elevaria de pouco mais de 11 para 18 a média de alunos por professor, o que significaria salas de aula com 90 alunos, em média, para um “semestre ideal”) provocando a queda da qualidade.¹⁹ Duas categorias de alunos (os presenciais e os “à distância”) seriam criadas. A deterioração da situação docente nas federais está presente nos levantamentos oficiais.

A expansão docente incorporaria os “aposentados excelentes”, e os “recém doutores”, com uma bolsa específica, ou seja, seria criado o docente 100% precário, como no

Evolução dos Quadros Docente e Discente das Universidades Federais

Corpo Discente	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alunado	356.176	400.113	414.735	426.677	441.580	463.668	506.336	493.632	532.304	563.687
Oferta de Vagas	68.336	92.913	91.680	97.065	102.255	105.116	131.124	134.866	112.643	115.877
Docentes Efetivos	48.416	45.243	43.115	42.411	43.150	42.766	42.985	42.619	41.716	42.363
Docentes Temporários	2.010	5.183	7.311	8.015	7.276	7.660	7.441	7.807	8.710	8.063
Relação	7.06	7.93	8.22	8.46	8.76	9.2	10.04	9.79	10.56	11.18

Fonte: Censo INEP 2002

exemplo visto da Itália (não fica claro se esses docentes farão parte da contratação sugerida de 25.785 docentes até 2007). Trata-se de uma falsa expansão, generalizando diplomas de curso superior, de valor escasso ou nulo no mercado de trabalho (já foi dito que, hoje, o curso superior das universidades mercantis funciona como indicativo, no mercado de trabalho, de que “o sujeito é alfabetizado”), tendo como contrapartida, na outra ponta, uma elitização maior do ensino “de ponta” (ou “de excelência”, um conceito que agora abrangeria também o ensino). O enfeite do indigesto bolo é o sistema de cotas, política compensatória da não-expansão real de vagas no ensino público, com qualidade, que possui o ingrediente suplementar de deflagrar, nos setores supostamente “beneficiados” (alunos egressos do ensino médio público, negros, índios, e outras minorias), uma concorrência pelas vagas postas à disposição, quebrando a unidade no movimento de luta pela defesa e expansão da escola e a universidade pública.

Prevê-se o aumento do investimento nas universidades federais, até atingir R\$ 1,01 bilhões em 2007 (em 2003, ele foi de 551, milhões, a previsão para 2004 é de R\$ 759 mi-

lhões) que seria “complementado” via o famigerado sistema de fundações, de desastrosos resultados na USP, mas em versão piorada. Seu objetivo, além de manter o arrocho do ensino superior público, seria criar a concorrência entre docentes, com a diferenciação salarial (que atingiu níveis espantosos na USP) que os sistemas da GID e da GED fracassaram, afinal de contas, em criar. E por trás de tudo perfila-se a abertura de um novo filão capitalista, a criação, proposta no documento oficial do Grupo de Trabalho do governo (no Anexo “Alternativas de financiamento”) de fundos empresariais para o ensino superior “ou mesmo de uma lei de incentivo fiscal para o setor”,²⁰ ou seja, uma lei Rouannet tamanho família: o ensino superior, que já é pretexto para a renúncia fiscal que beneficia os tubarões do ensino, estenderia essa benesse agora para o conjunto da classe capitalista que, além de pagar menos (ou nenhum) imposto, vai querer mais coisas em troca, como já acontece nos EUA com os generosos “doadores” das universidades. Além disso, *à la Blair*, o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) propõe, embora sem unanimidade a respeito, a cobrança de contribuição, via aumento da ali-

quota correspondente do IR, dos ex-alunos formados nas universidades públicas.

O restante dos problemas enumerados acima nem são tocados, ou são tocados só de raspão (como no caso da criação de uma cota de bolsas de pós-graduação para o Norte-Nordeste), o que significa que, além de privatista encoberta, a proposta de reforma universitária de Lula-Zé Dirceu-GTI não passa de uma manobra tapa-buracos.

A proposta mais espetacular, agora de Tarso Genro, é a da “estatização” de 100 mil vagas nas universidades privadas, “para destiná-las a alunos de baixa renda, negros, índios e ex-detentos”. Em cinco anos, o governo quer estatizar 300 mil vagas. Há quem suponha que o projeto do Tarso Genro não colocaria mais dinheiro em tais instituições, mas quer que elas, para receberem os benefícios que já recebem, acolham os estudantes excluídos, o que pareceria razoável como paliativo enquanto o ensino superior não se expande, dado que o sistema tornaria públicas 25% das vagas ociosas, e não haverá necessidade de acréscimo de capital ou de ampliação de estrutura. Mas, no projeto do GTI, o MEC se propõe a “assegurar um fluxo regular adicional de recursos para aque-

las instituições universitárias que aceitem aderir a um Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”.²¹ O MEC faria editais com as metas e objetivos e pagaria às universidades vencedoras da concorrência pública um valor mensal por aluno ao longo do curso, e um adicional na conclusão. O “Pacto” incluiria, explicitamente, instituições comunitárias ou privadas, ao lado das públicas.

Mas usar dinheiro público para colocar alunos em fábricas de diplomas não é dar acesso universal ao ensino superior. Quantas vagas poderiam ser criadas nas universidades públicas com o dinheiro que foi anistiado do crédito educativo (R\$ 1,5 bilhão) e da renúncia fiscal das filantrópicas (R\$ 700 milhões)?: tudo somado dá R\$ 2,2 bilhões. Lembre-se que o orçamento de todas as federais é R\$ 5,5 bilhões. Imagine-se quanto poderia isso representar em novas vagas nas federais, de muito melhor qualidade, esse dinheiro público dado à iniciativa privada. A UFMA, por exemplo, tem orçamento de R\$ 135 milhões e nove mil alunos, quatro doutorados, seis mestrados, um hospital universitário que atende a toda a população carente do Estado. Somente as três fundações privadas da FEA-USP arrecadam mais do que isso por ano: a FEA recebe dinheiro de três das fundações que mais arrecadam recursos externos: FIA (Fundação Instituto de Administração), Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) e Fipecafi (Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras). Em 2003, as 33 fundações ligadas à USP faturaram cerca de R\$ 200 milhões e repassaram à universidade R\$ 5,8 milhões, 2,9% do total.

Há uma crise de sobreprodução no negócio do ensino superior privado, e o Estado, como no passado, entra em cena para lhe garantir um mercado cativo, que evite a sua falência, em vez de proceder a sua nacionalização.

Se forem considerados os recursos do SUS (Sistema Único de Saúde) repassado pelo governo federal às fundações da Faculdade de Medicina, que administram o Hospital das Clínicas e o Incor, o volume sobe a R\$ 700 milhões.²²

O Censo Educacional revelou que, hoje, das 1.477 mil vagas existentes nas universidades privadas, apenas 924 mil estão ocupadas. Isso quer dizer que no sistema privado há mais de 400.000 vagas ociosas (outras informações falam que, na média, as instituições privadas tem 37,4% de ociosidade, o que equivale a cerca de 550 mil vagas). Noutros termos que, assim como no setor automotriz ou dada computação, há uma crise de sobreprodução no negócio do ensino superior privado,²³ e o Estado, como no passado, entra em cena para lhe garantir um mercado cativo, que evite a sua falência, em vez de proceder a sua nacionalização (sem pagar um tostão). O propósito da medida foi esclarecido pelo próprio ministro, ao afirmar que “o MEC estuda uma forma jurídica para enquadrar essas instituições de ensino em um sistema que permita, por exemplo, captar recursos no mercado e distribuir lucros entre os sócios”. A campanha de Luiz Marinho e Vicentinho para salvar a Uniban começou a funcionar.

O ministro propõe a estatização de um sistema privado que não funciona ao invés de investir (e melhorar) um sistema público que pode

funcionar.²⁴ Tarso deixou claro que propõe “retirar as instituições da ilegalidade, colocá-las num plano normativo transparente e ao mesmo tempo estatizar parte das vagas”. O argumento usado (o de que a universidade pública atende e favorece os 10% mais ricos da população) foi desmantelado pelos dados veiculados rapidamente nos jornais, que mostram que a média dos alunos das universidades públicas é menos rica do que a média dos alunos das IES particulares.²⁵ Não é possível criar um sistema de ensino superior (de ensino em geral) de qualidade e para muitos que não seja público e financiado pelo Estado.

O Fórum de Políticas Públicas do IEA-USP, conhecido como “grupo Marilena Chauí”, produziu um documento de *Propostas para a revitalização da rede pública das universidades brasileiras (diretrizes de política acadêmica e de gestão)*. Conforme as propostas já expostas anteriormente pela professora (definir a autonomia universitária não só pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa; desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação; articular o ensino superior público e outros níveis de ensino público; reformar as grades curriculares atuais e o sistema de créditos, uma vez que ambos produzem a escolarização da universidade

de, com a multiplicação de horas-aula; assegurar, simultaneamente, a universalidade dos conhecimentos [programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo no que se refere aos textos clássicos de cada uma delas] e a especificidade regional; revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”; revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados; políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa) o grupo dito “da USP” propõe algumas medidas básicas: menor homogeneização da grade curricular, maior autonomia das universidades para definição dos créditos e disciplinas e até dos vestibulares, transferência de verbas e decisão sobre pesquisa das agências para as universidades, ampliação de vagas no setor público, cursos noturnos, etc.

Trata-se de uma proposta tímida de autonomia, principalmente didático-científica, só significativa no tocante à transferência das verbas de pesquisa para as universidades, que avança muito pouco (para dizer o mínimo) na questão central da democratização (que abrange todas as áreas da gestão autônoma da instituição), mencionando, de passagem, o “funcionamento interno pautado por valores, regulações e procedimentos democráticos”. Mais complicado ainda é seu posicionamento com relação ao avanço do setor privado: “Deverá ser reconhecido, va-

lorizado e apoiado, o papel complementar desempenhado no sistema da educação superior brasileira pelo ensino oferecido por instituições privadas. Elas não só colaboram com o Estado no cumprimento de suas tarefas educacionais, como garantem um horizonte mais amplo de pluralismo no que se refere às concepções culturais diversas da tarefa da formação humana e profissional. No que se refere a tais instituições, o governo buscará, em vista do interesse público, estabelecer instrumentos mais eficazes e rigorosos para o exercício de seu papel fiscalizador – garantindo a qualidade do ensino e inibindo uma mercantilização de suas atividades incompatível com sua função social própria”.²⁶ A inibição do caráter mercantil do setor privado, no entanto, é o problema da quadratura do círculo. Quanto ao “pluralismo das concepções culturais diversas” não se vê em que isto possa justificar o caráter privado, ou confessional, do ensino superior. Melhor seria retomar os termos do *Manifesto Liminar* do movimento pela Reforma Universitária, de 1918, grande marco histórico da luta pela universidade pública na América Latina:

Exigimos una educación sin pretales ni anteojeras, que prepare a los hombres para la vida en lugar de acondicionarlos para todos los despotismos. Por eso penetramos a los templos deslumbrantes de luces y oro y rompimos en las manos de los charlatanes de feria el instrumento del vasallaje con que atan las conciencias a todos los dolores y las miserias de este mundo ensombrecido por la bajeza y la mentira cristiana. E, com relação à democracia e autoridade dentro da universidade:

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Não é possível, portanto, “salvar pedaços” da reforma universitária proposta, cortando-a em fatias. Ela faz parte de um projeto político e educacional único, posto em sintonia com as tendências capitalistas mundiais, que implicam a destruição da educação pública e o impasse no avanço científico, posto a serviço das necessidades do grande capital. A Andes, a Fasubra, a UNE, como entidades, a princípio situadas fora do jogo “intra-institucional”, devem adotar uma posição clara de rejeição desta pseudo-reforma universitária, que encampa e aprofunda a estrutura e o processo anti-democrático, anti-social e privatizante que afetam à universidade brasileira.

Notas

1. Nos EUA, isso corre solto faz tempo: a Universidade de Michigan, uma das principais instituições públicas estaduais norte-americanas, tem 57% de seu orçamento de US\$ 1,130 bilhão, de 2004, custeado por mensalidades de alunos. O Estado de Michigan aporta US\$ 327 milhões e o governo federal, US\$ 149 milhões. O sistema é declaradamente elitista e classista (burguês), compensado por “cotas” para minorias.

2. *La Nación*, Buenos Aires, 5 de janeiro de 2004.

3. *Corriere Università*, 6 de fevereiro de 2004; Docenti e studenti occupano l’università, *Corriere della Sera*, 5 de fevereiro de 2004.

4. No Brasil, como se sabe, a trilha das fundações já foi percorrida, com resultados desastrosos, pela USP. A Unicamp, agora, de-

ciduiu entrar em cheio pelo caminho das “parcerias público-privado” via sua Agência de Inovação (*Inovacamp*; já existe projeto e órgão semelhantes na USP) cujo pessoal dirigente é recrutado fora da universidade, na área do “marketing”, e que pretende garantir um fluxo de “R\$ 2 a 3 milhões” anuais para a universidade, com a transferência de patentes para o setor privado. Em 2003, a Unicamp registrou 53 patentes (possui, ao todo, 350) e pretende encaminhar para a universidade recursos situados entre 20% (no caso de fármacos) e 3% a 7% (no caso de produtos químicos) do faturamento bruto das empresas com os produtos desenvolvidos a partir das patentes, produtos que, por sua vez, concorrerão no mercado com o *label* da universidade pública: bom pretexto para cortar recursos públicos da universidade pública, cuja saúde financeira passaria a depender, crescentemente, do seu sucesso no “maravilhoso mundo dos negócios” (Ver: Unicamp entra no mundo dos negócios, *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 27 de janeiro de 2004).

5. Para uma atualização, ver: Laboratorio per la Critica Sociale. *Profito o Scienza? La controriforma universitaria al servizio degli interessi aziendali*, Roma, fevereiro 2001.

6. Ernest Mandel. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo, Abril Cultural, 1988.

7. USA, cresce la ricerca privata: Fondi doppi rispetto allo Stato, *Corriere della Sera*, 20 de novembro de 2003.

8. Segundo Marilena Chauí, na conferência de abertura da Anped, Poços de Caldas, 5/10/2003, “a visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l’université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e con-

gressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc”. Visão semelhante, em relação à universidade européia, encontra-se em: Pierre Jourde. Ce qui tue l’Université. *Le Monde Diplomatique*, Paris, setembro 2003.

9. Curador da área de física no Museu Nacional de História Americana, na Smithsonian Institution.

10. Hoy la ciencia se valora simplemente como un componente de la tecnologia. Entrevista com Paul Forman, *El País*, Madrid, 12 de novembro de 2003.

11. Segundo o texto já citado de Chauí, deve-se “adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a idéia de sociedade do conhecimento quanto sobre a de educação permanente, tidas como idéias novas e diretrizes para a mudança da universidade sob a perspectiva da modernização. É preciso tomar a universidade sob a perspectiva de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempreterna idéia de modernização que, no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e a universidades públicas; em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos”.

12. Philippe Quéau, A quem pertence o conhecimento?, *Le Monde Diplomatique*, Paris, agosto 2001 (Philippe Quéau é diretor da Divisão de Informação e Informática da UNESCO).

13. *Desigualdade de renda e gastos sociais no Brasil*: algumas evidências para o debate. SDTS/PMSP, no site www.trabalhosp.prefeitura.sp.gov.br.

14. A título de comparação, registre-se que essa taxa era, em 1985 (há quase 20 anos, portanto) de 29,4% na Alemanha, de 30,2% na Espanha, de 32,2% Bélgica, de 31,4% na Holanda, de 36,9% na Suécia, de ... 64,4% nos EUA (aí incluídas tanto as “research universities” quanto as “teaching universities”, estes coleções tamanho família, que o Brasil reproduz desastrosamente com os Centros Universitários, e os “community colleges”, que são iguais ou piores do que as nossas piores particulares), tendo crescido bastante desde então (Informações em: Christophe Charle e Jacques Verger. *História das Universidades*. São Paulo, Edunesp, 1996, p. 126). No Brasil, desde 1998, o número total de candidatos a uma vaga no ensino superior aumentou 72,15%, passando de 2,895 milhões para 4,984 milhões. O crescimento das vagas não compensa o aumento da demanda.

15. Informações de: Dilvo Ristoff (entrevista com), Fortalecimento do sistema público é a única esperança, *Jornal da Universidade-UFRGS*, Porto Alegre, n° 67, novembro/dezembro de 2003. Menos de 20% das vagas de graduação do país são de universidades públicas, segundo informações divulgadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). De acordo com relatório do órgão, a quantidade de vagas oferecidas em todo o país já corresponde a 86% do número de concluintes de ensino médio (1,8 milhão em 2001), mas somente 17% são gratuitas. O número de vagas oferecidas nos vestibulares no Brasil cresceu mais de 200% nos últimos anos, passando de 517 mil, em 1991, para 1,6 milhão, em 2002. Mais de 72% delas concentram-se em duas regiões do país: Sul e Sudeste. O Nordeste é a região com maior participação da rede pública no número de vagas oferecidas: 35,7%. Por outro lado, as instituições públicas na Região Sudeste têm uma participação de pouco mais de 10%, um reflexo da concentração dos estabelecimentos privados nas regiões mais desenvolvidas economicamente (*Folha de S.Paulo*, 8 de dezembro de 2003).

16. *Folha de S. Paulo*, 12 de janeiro de 2004. A cumplicidade governamental se ilustra neste exemplo: o Conselho Nacional de Educação autorizou a abertura de nada menos que 222 cursos de direito nos últimos três anos. Existem hoje 762 cursos jurídicos no país. Em 1993, eles eram 183. A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) divulgou a lista das faculdades recomendadas. Das 215 avaliadas, apenas 60 (28%) receberam o “*nihil obstat*” (*Folha de S. Paulo*, 29 de janeiro de 2004).

17. O orçamento de 2004, por exemplo, prevê que a USP receba do governo de São Paulo R\$ 1,58 bilhão, 87% dos quais serão supostamente consumidos no pagamento de salários de 4.884 professores, 15 mil funcionários e 5.700 aposentados. Sobram 13% para as demais despesas administrativas, o que inclui alguns investimentos. *Isto perfaz pouco menos de 30% do orçamento total das universidades federais*. Apesar disso, os recursos da USP são insuficientes para financiar as atividades de pesquisa, que dependem de repasses de agências federais e estaduais. Em 2003, essas instituições transferiram à USP R\$ 130 milhões para pesquisa, além de R\$ 200 milhões para bolsas de estudos.

18. Para o já citado Ristoff, “quando vejo fundação vejo venda de serviços dentro do campus. Fundação dentro do campus, hoje, chamo de universidade própria. Digo que existem três tipos de universidades dentro das universidades públicas (estaduais e federais): a Unig (universidade da Graduação), a Unic (universidade da Capes e do CNPq, da pós-graduação) e a Ufa (universidade das fundações de apoio) ou seja, a universidade que trabalha com a venda de serviços. A primeira faz graduação, se imagina democrática e pública; a Unic se imagina pequena e catedrática; e a Ufa só pensa no próprio umbigo, só vende serviços para completar salário de professor. Em grande parte acaba acontecendo isso. Ela não faz só isso, faz mais que isso. Elas se tornaram tão fortes dentro do setor público que são capazes de solapar a própria política institucional, hoje. Cito o caso na USP, de uma fundação que criou um curso de graduação pago dentro da própria USP, concorrendo com um curso de graduação regular da USP. Virou até notícia em jornal. Finalmente o Conselho Universitário vetou. Elas são muito fortes, administram milhões de casos, estou falando de muitos milhões. Elas são muito mais fortes e ágeis do que a administração pública consegue ser”. Os MBAs oferecidos pela FIA (Fundação Instituto de Administração) e pela Fipecafi (Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras), ligadas à FEA (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade) da USP. Os cursos custam entre R\$ 18 mil e R\$ 20 mil e a maioria dá um certificado reconhecido pela USP. Parte dos recursos é transferida à USP, mas quase toda a receita fica com as fundações. No ano passado, a FIA recebeu R\$ 63 milhões e repassou R\$ 3 milhões à universidade. Os R\$ 60 milhões restantes foram usados para pagar seus 450 funcionários e os cerca de 55 professores dos 90 do Departamento de Contabilidade que dão aulas na FIA: em troca desses R\$ 3 milhões se legitima o uso do nome da universidade em atividades privadas, e o conflito entre as atividades do docente na USP e na fundação, pela qual ganha às vezes mais do que seu salário.

19. Cf. Roberto Leher. *A contra-reforma universitária de Lula da Silva*, documento.

20. *Folha de S. Paulo*, 20 de fevereiro de 2004.

21. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, criado por Decre-

to de 20 de outubro de 2003, composto por membros da Casa Civil e da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação.

22. O governo Lula, por exemplo, anistiou a multa da dívida da AES - Eletropaulo de R\$ 600 milhões, quase o dobro do orçamento da UFPB. Agradecemos a José Menezes Gomes, da UFMA, a posta a disposição desses dados.

23. Segundo Dilvo Ristoff, “a principal questão revelada no censo foi que a expansão do ensino superior privado começa a chegar próxima ao esgotamento... a relação candidato por vaga já está quase em 1/1 no setor; além disso as vagas ociosas estão chegando às quinhentas mil e a inadimplência dos alunos já está batendo nos 30%”, ou seja, que o “negócio” está no fim. A sobreprodução, em relação ao mercado (isto é, *ao capital*), não em relação às necessidades sociais, se estende à toda a produção de mão de obra qualificada. Na verdade, “o país tem um número pequeno de doutores em relação à sua população ou ao PIB, se tomarmos como referência países em estágio de desenvolvimento comparável”, diz Adalberto Fazio, presidente da Sociedade Brasileira de Física. Num trabalho intitulado *A Regionalização da Pesquisa e da Pós-graduação - o Desafio Amazônico*, o pesquisador Adalberto Luís Val, do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), mostrou essa situação em números. Entre 2000 e 2002 formaram-se 16.130 novos doutores no Brasil, dos quais somente 7.758 - menos da metade - conseguiram emprego na área de sua formação. A má distribuição dos doutores pelo território é outro complicador. Dos 16.130 formados, nada menos que 13.476 fizeram seu doutorado na região Sudeste. Na hora de oferecer emprego, no entanto, essa região deixa muito a desejar. Dos 13.476 doutores formados apenas 3.186 foram fixados, um déficit de 10.290 vagas. Mas faltam doutores para as necessidades nacionais: seria urgente investir mais em pesquisa na Amazônia, por exemplo: “Para estudar toda a biodiversidade que existe lá seriam necessários de 5 mil a 10 mil doutores”, calcula Enio Candiotti, presidente da SBPC.

24. A participação das universidades públicas no total do corpo docente no ensino superior em geral, nos últimos anos, baixou de 57,2% para 38%. Já no setor privado, a linha

é ascendente: está com 62%, em consonância com o número de alunos. Em relação aos doutores, embora o setor público responda hoje somente por 11,9% das instituições, este detém 65% dos doutores, ou seja, o grande potencial ainda está nas públicas: “Estranhamente, a reforma em perspectiva parece desconhecer a expressiva melhoria da qualidade acadêmico-científica das IFES. Nesse aspecto, bastaria citar o êxito da sua pós-graduação. De 1996 para este ano, o seu número de alunos de mestrado titulados aumentou de 5.300 para 11.000 e o de alunos de doutorado de 1.100 para 3.000. Isto é muito mais do que conseguem todas as Universidades da Argentina. Não se pode, também, desconhecer, os ganhos de eficiência do conjunto das 53 IFES, nesse mesmo período. A sua oferta de vagas no vestibular cresceu a 7% a.a.. O aumento do seu total de alunos matriculados foi de 6% a.a., com a sua parte matriculada nos cursos noturnos crescendo à taxa de 11% a.a. O seu número de alunos de graduação diplomados cresceu a 6% a.a.. Como se sabe, nos aludidos anos, as IFES tiveram os seus quadro de servidores técnico-administrativos e orçamento global (em valor real) reduzidos às taxas anuais de 7% e 6%. A comunidade acadêmica das IFES, há anos, clama por uma verdadeira reforma universitária. Os caminhos a seguir são por demais conhecidos: adequado suporte de financiamento, autonomia e reestruturação organizacional acadêmico-administrativa” (Rômulo Soares Polar. *A reforma universitária de Zé Dirceu*, documento). A desigualdade também está presente aqui: na maioria das universidades públicas fora do Sudeste, apenas cerca de 30% dos docentes têm doutorado. Em regiões de fronteira, como Acre e Amapá, esse índice é ainda menor, apenas 10% ou 20% dos professores são doutores.

25. Ver, por ex.: Carlos H. de Brito Cruz, Universidade pública, o mito do elitismo. *O Estado de S. Paulo*, 18 de janeiro de 2004.

26. *Propostas para a revitalização da rede pública das universidades brasileiras* (diretrizes de política acadêmica e de gestão), IEA-USP, novembro de 2003.

**Oswaldo Coggiola é professor da Universidade de São Paulo e 2º Vice-presidente do ANDES-SN, gestão 2002-2004.*

Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas

Olgáises Maués*

A universidade brasileira é uma instituição relativamente nova. Foi criada na década de 1930, início do século XX, dentro do modelo humboldtiano, ou seja, ancorada em três princípios, quais sejam: a relação entre ensino e pesquisa; a organização do ensino e da pesquisa tendo como ponto de referência o professor, que deve ser funcionário com prestígio e bem pago; e a garantia de liberdade acadêmica. (BOURDON-CLE, 1994, p.94).

Ciavatta (2003) diz que a universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo, tendo em vista que, na Europa, essa instituição surge no século XII e, aqui, somente oitocentos anos depois. Ao longo de sua existência, tem sido um espaço de criação e de produção, sendo responsável, hoje, por grande parte das pesquisas realizadas no país.

Há muito que a universidade já apresenta sinais de crise. O final da década de 1980 trouxe uma série de indícios dos problemas que hoje são significativos, principalmente, as questões de financiamento. A década seguinte marcou decisivamente a universidade, que passou a ser qualificada como *em ruínas, operacional, cativa, sitiada, na penumbra* e outros. Esses são títulos -de artigos, de livros e outras publicações- que traduzem a penúria que a universidade pública estava vivendo, tendo

esse processo se acentuado, sobretudo a partir da década de 1990.

No governo FHC (1995-2002), os recursos para o ensino superior diminuíram consideravelmente, tendo havido uma redução de 24% nas verbas de custeio e de 70% nas de investimento (*Folha de São Paulo*, 12.04.04). As universidades federais passaram a viver uma situação de indigência, com cortes de energia elétrica, telefone, água, dispensa das empresas terceirizadas responsáveis pela limpeza, sem falar nos aspectos didático-científicos, prejudicados pela deficiência de bibliotecas, laboratórios, salas de aula e falta de computadores e outros equipamentos necessários para esse fim.

No mesmo período, o número de docentes efetivos teve um decréscimo, passando de 43.115 para 42.363, enquanto o número de docentes temporários aumentou de 7.311 para 8.063. (Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo Decreto de 20/10/2003)?

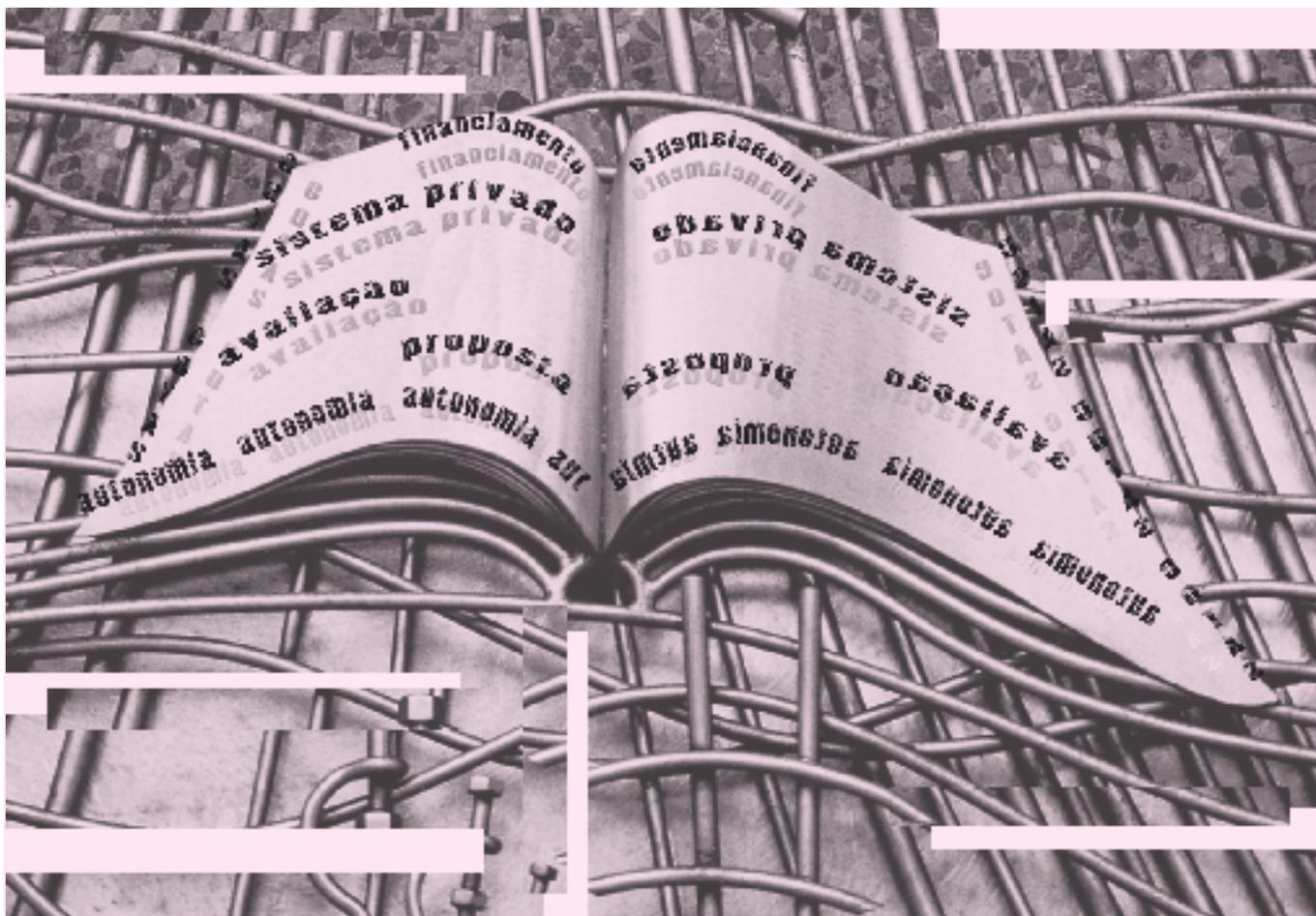
Além dos aspectos estruturais, outras questões foram alteradas em relação às universidades públicas. Naquela ocasião começou uma reforma “no varejo”, com medidas pontuais, parecendo isoladas, mas, na realidade, entrelaçadas, que alteraram substancialmente as relações no interior dessa instituição. Destacaram-se algumas dessas medidas,

como a Lei de escolha de dirigentes (nº 9.192/1995), o decreto que instituiu a diferenciação das instituições do ensino superior (nº 3.860/2001), a Lei que regulamenta o Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/1995).

Todas as mudanças, feitas nessa instituição, não impediram que a mesma duplicasse o número de alunos, abrisse cursos noturnos, aumentasse o número de docentes com titulação de mestre e doutor, tivesse uma produção na ordem de 95% da geração de conhecimentos no país. A resistência que a universidade pública brasileira tem demonstrado é digna de destaque e é o passaporte para que ela se mantenha viva e atuante. Ela tem sobrevivido a todos esses ataques, graças, sobretudo aos movimentos organizados de estudantes, docentes e técnico-administrativos, que têm feito uma verdadeira frente em defesa dessa instituição.

A institucionalização da reforma

A universidade brasileira continua no “olho do furacão”. Assim é que, em 20 de outubro de 2003, o Presidente da República constituiu, por decreto, um Grupo de Trabalho Interministerial¹ (GT I) com objetivo de “[...] no prazo de 60 dias [...] analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democrati-



zação das Instituições Federais de Ensino Superior” (art.1º). Em dezembro de 2003, o GT I apresentou o relatório, que teve uma divulgação restrita, composto de três grandes partes, a saber: a primeira, relativa às chamadas **Ações Emergenciais**; a segunda, à **Autonomia das Universidades Federais** e a terceira, aos **Primeiros Passos para o Redesenho do Quadro Atual**.

Ao fazermos uma breve análise sobre cada um desses itens que compõem o Relatório, pode-se observar que o GT I “identifica”, em relação às Ações Emergenciais, as questões que o ANDES, a ANDIFES, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e outras entidades acadêmicas e científicas têm apontado, nos últimos anos, ou seja, a precarização absoluta na qual a universidade pú-

blica está mergulhada, por falta de recursos financeiros. Para sair desse imbróglio em que o próprio governo colocou essa instituição, o Relatório reconhece, já para 2004, a necessidade de R\$ 982 milhões distribuídos nas seguintes rubricas: professores, bolsa para aposentados e recém doutores, manutenção, investimento e pós-graduação. Esses valores deverão passar para R\$ 1.797 bilhão, em 2007.

Ao consultarmos um outro documento do governo Lula da Silva, intitulado “Gasto Social do Governo Central, 2001-2002”, publicado em dezembro de 2003 e produzido pelo Ministério da Fazenda, pode-se constatar uma certa incoerência na linha das políticas educacionais, em relação ao Relatório do GT I, também do mesmo mês e ano.

Enquanto este último reconhece a necessidade de investimentos pesados para tirar a universidade da crise, o outro documento atribui às universidades a responsabilidade pelo desequilíbrio e absorção dos gastos sociais. Para sustentar essa argumentação, é informado que existe uma grande concentração de recursos no ensino superior (BRASIL, 2003, p.23), o que representa cerca de 70% do gasto direto do governo central com Educação e Cultura. O mesmo documento continua, mostrando como os gastos são efetivados e que o custo médio do aluno nesse nível de ensino representa 170% do PIB *per capita*, enquanto nos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) isso representa 100%. O objetivo da análise é mos-

A autonomia parece estar intimamente vinculada, sobretudo, à capacidade de captação de recursos, permitindo assim que o Estado se desobrigue cada vez mais da responsabilidade com esse nível de ensino.

trar que esses gastos, mais a gratuidade do ensino superior representam um esforço “superior ao esforço realizado em países mais ricos e bem superiores ao de países em desenvolvimento” (ibid, p.35).

Dessa forma, a educação superior fica responsabilizada pelos poucos recursos que a União repassa para os Estados. Além do mais, segundo o referido documento do Ministério da Fazenda, “cerca de 46% dos recursos do governo central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (ibid, p.35). Com esses dados e suas análises, o governo quer evidenciar que o ensino superior é o grande beneficiário dos recursos da União para a educação e que esses recursos vão atender à população mais rica, aquela que pode pagar pelo ensino.

O documento “Gasto Social” parece ser da linha adotada por outros documentos elaborados pelo Banco Mundial, nos quais a questão do ensino superior é colocada da mesma forma. Um dos documentos é “Brasil: Justo, Competitivo, Sustentável, Contribuições para Debate”, de novembro 2002, o qual salienta que “[...] os gastos com o ensino superior beneficiam apenas poucos” (pág.20), e continua sugerindo que a ênfase dos investimentos deve ser no ensino fundamental.

O outro aspecto destacado como fundamental pelo Relatório do GT I refere-se à **Autonomia das Univer-**

sidades Federais. Quanto a esse ponto, a compreensão do grupo é de que

se por um lado, a gravidade da crise emergencial das universidades está na falta de recursos financeiros do setor público, não se pode negar que, por outro lado, a crise decorre também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento.

Na realidade, a **autonomia é a questão central dessa reforma** que está sendo desenhada pelo atual governo. Diferentemente do entendimento que os movimentos sociais e sindicais têm do artigo 207, da Constituição de 1988, isto é, que o mesmo é auto-aplicável, os governos, passados e o atual, insistem em regulamentá-lo, dando ao mesmo um outro sentido que é o de “outorgar” às universidades o direito de fazer parcerias, buscar outras fontes de financiamento, estabelecer um plano de cargos e carreiras para seus professores (com quebra da isonomia, hoje existente, entre os professores que estão na ativa), contratar, nomear, demitir, exonerar e transferir, servidores docentes e não docentes, fixar acordos, convênios, dentre outras ações.

O sentido que vem sendo dado, pelo governo, à autonomia está traduzido em vários documentos, tais como Reforma da Educação Supe-

rior Brasileira, Diagnóstico (2003)², O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2005, Relatório do GT I (2003), dentre outros. Nesses documentos, o que se evidencia é a autonomia como forma de captação e de administração de recursos, de definição de prioridade e estruturas de gastos e planejamento.

A autonomia parece estar intimamente vinculada, sobretudo, à capacidade de captação de recursos, permitindo assim que o Estado se desobrigue cada vez mais da responsabilidade com esse nível de ensino.

Mas, enquanto a proposta é de liberar as universidades para diversificarem as fontes de financiamento, recomendação bem explícita em um documento do BM, datado de 1995, intitulado “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia”, o governo tem assumido cada vez mais o financiamento das instituições privadas.

A privatização é o rumo seguro que essas políticas indicam, reforçando ainda mais o atual quadro. Alguns números podem ajudar a entender essa situação: em 2002, existiam 1637 instituições de ensino superior no país: dessas, 1442 eram privadas e apenas 195 públicas. As primeiras ofereceram, naquele ano, 1.477.733 novas vagas e as outras 295.354. Em relação às matrículas, as instituições privadas têm 70% do total. (PORTO e RÉGNIER, 2003, p.120). Os números de instituições e de matrículas e os recursos públicos para o setor privado demonstram bem a filosofia que está na base da concepção do governo em relação ao ensino superior.

O terceiro aspecto apresentado

no Relatório trata do “**redesenho do quadro atual**”, e aí se pode visualizar, de forma transparente, os rumos que a universidade poderá tomar, se essa Reforma adotar as indicações do GT I. O primeiro “traço” desse “redesenho” é o **Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo**. O referido pacto trata de criar uma demanda induzida para formar profissionais em áreas que o governo identificará e considerará estratégica. É mais uma camisa de força que o governo quer impingir às universidades “autônomas”, à medida que assegura mais recursos àquelas instituições que aderirem ao tal pacto, que consiste em ter cursos, induzidos pelas necessidades empresariais, já estando definidas algumas das áreas, tais como engenharias, professores de matemática, português, física, química, biologia, história, geografia, enfermagem, sanitário etc. Para tal, serão abertos editais para formação desses profissionais, aos quais poderão concorrer todas as instituições de ensino superior, públicas, comunitárias, filantrópicas, privadas. É mais uma forma de repassar recursos públicos para instituições privadas.

A educação à distância aparece como a outra ponta do “redesenho” do ensino superior, estando prevista, até 2007, matrícula de 500 mil alunos nessa modalidade de ensino. A ampliação de vagas por meio da EAD parece ser a única solução e a menos cara que o governo está encontrando para “engordar” seus índices de alunos no 3º grau, que hoje não chegam a 10% dos jovens na faixa de 19 a 24 anos, muito abaixo de nossos vizinhos da América do Sul.

Finalmente, o Relatório do GT I

fecha as suas recomendações com um achado sem precedentes, ou seja, que com a autonomia proposta e com a colaboração das fundações de apoio “as universidades federais certamente disporiam de condições não só para aumentar a captação de recursos, mas também para gerenciar com mais eficiência e previsibilidade os recursos que conseguir captar”.

A mudança na cúpula do ministério, promovida pelo Presidente da República, em janeiro de 2004, parece ter contribuído para a elaboração de uma outra proposta em relação à universidade pública³. O ministro que assumiu a pasta da educação ignorou o Relatório do GT I e passou a centrar esforços em uma outra política, que denominou **Universidade para Todos**.

Essa proposta, que está sendo a principal bandeira do ministro da educação, propõe a ocupação das vagas ociosas nas instituições privadas (cerca de 25%), por negros, pobres, ex-detentos, em troca da isenção fiscal. Esse programa, se de fato implementado, será uma forma excepcional de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, num verdadeiro socorro a essas empresas, que, segundo dados do IBGE, apud Coggiola (2004), têm hoje, mais de 400.000 vagas ociosas, o que representa “prejuízo” para essas instituições.

Os recursos que deixarão de ser recolhidos aos cofres públicos pelas instituições privadas, na ordem de R\$ 839,7 milhões ao ano (R\$ 634 milhões, em contribuições ao INSS, e R\$ 205,7 milhões, em tributos recolhidos pela Receita Federal), seriam suficientes para criar cerca de 520 mil novas matrículas, nas universidades federais (Folha de São

Paulo, 12/04/2004). Se somarmos esses valores ao R\$ 1,5 bilhão correspondente à anistia dada pelo governo aos devedores do crédito educativo, teremos cerca de R\$ 2,3 bilhões, sendo o orçamento das 52 instituições federais de R\$ 5,5 bilhões (COGGIOLA, 2004).

O SINAES

Um outro aspecto inerente à reforma universitária é a criação, por meio da Medida Provisória nº147, de 15 de dezembro de 2003, e convertida na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES. O objetivo desse Sistema é “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. (art.1º.). O sistema terá três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. No primeiro caso, deverão ser avaliadas as missões e o plano de desenvolvimento institucional, o que deve incluir a política para o ensino, a responsabilidade social, as políticas de pessoal, a infra-estrutura física. Essa avaliação será interna e externa.

No que diz respeito à avaliação dos cursos, a ênfase será dada às condições de ensino oferecido aos estudantes, ao perfil do corpo docente e à organização político-pedagógica. O SINAES substitui o “Provão” pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com periodicidade trienal, o qual será feito por amostra de alunos de cada curso de graduação, ao final do primeiro e

do último anos dos cursos, sendo obrigatório para aqueles alunos “sorteados”. Os melhores classificados receberão uma bolsa.

A incumbência da realização da avaliação será do MEC/INEP. Para operacionalização da avaliação é criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, responsável pelo estabelecimento de diretrizes para a avaliação. A Comissão será composta por 13 membros assim constituídos: um representante do INEP; um representante da CAPES; três representantes do MEC; um representante do corpo discente; um representante do corpo docente e um representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior; cinco membros indicados pelo MEC, “escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior”. (art.6º.).

As instituições que tiverem resultados insatisfatórios deverão celebrar protocolo de compromisso com o MEC, do qual constarão o diagnóstico objetivo das condições da instituição, as ações necessárias para superar as dificuldades e os prazos e metas para o cumprimento dessas ações. O não cumprimento do protocolo redundará desde suspensão temporária do processo seletivo do curso até a cassação da autorização de funcionamento, podendo também implicar a “cassação” do mandato do reitor.

A lógica eficientista e produtivista permanecem nesse novo modelo de avaliação, contribuindo para a efetivação das diretrizes que norteiam a reforma universitária. A punição e a premiação são a tônica desse Sis-

tema, dentro de uma filosofia meritocrática. Mais ainda, a avaliação deve estar referenciada em um projeto de universidade: no caso brasileiro, o fato de a aprovação da legislação específica anteceder à reforma universitária pode representar a tentativa de enquadrar esta última nas exigências postas pelo SINAES, numa tentativa de tornar, cada vez mais, a universidade a serviço dos interesses mercadológicos.

Os subsídios para a Reforma Universitária

Para que se possa entender melhor a lógica das políticas educacionais para o ensino superior propostas pelo governo, é fundamental se conhecer algumas das idéias que estão dando sustentação à reforma universitária. Um dos documentos que pode ajudar nesse exercício de compreensão é “O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-202. Uma Abordagem Exploratória”, “encomendado” pelo Departamento de Política de Ensino Superior, do Ministério da Educação. O documento aborda o ensino superior no mundo e no Brasil, tendo como eixos as tendências, as perspectivas, os possíveis condicionantes e, em função disso tudo, apresenta cenários resultantes das diferentes combinações das variáveis citadas.

O objetivo de analisar o referido documento é compreender os rumos que o governo brasileiro vem indicando para o ensino superior. Acredita-se que subsídios como esse trabalho, traduzido em cenários, são os elementos básicos que estão alimentando o projeto de reforma da universidade brasileira. Assim, dedica-



remos alguns parágrafos para expor as idéias que dão sustentação às propostas de reformas.

Para uma maior contextualização, o documento analisa as tendências de transformação do ensino superior em nível mundial, dando destaque às seguintes: 1- Mudança nas Características do Setor de Educação, significando a quebra do monopólio geográfico, regional ou local; o desaparecimento e a fusão de universidades; a transformação de universidades amplas em instituições mais especializadas. 2- Mudança na Estrutura do Setor de Educação Superior, com o surgimento de universidades corporativas, administradas e patrocinadas pelas empresas e voltadas para seus empregados; empresas instrucionais, que prestam serviços às universidades no “próprio domínio do ensino superior”, em alguma área do conhecimento ou nos aspectos pedagógicos; entidades de intermediação, que devem fazer a “ponte” entre os provedores e os consumidores de educação; organizações não tradicionais, tais como

empresas de telecomunicação, de informática, ONG, empresas de entretenimento. 3- Mudança nas relações da universidade com a Sociedade. 4- Mudança na natureza da prestação dos serviços acadêmicos. 5- Mudança no modo de execução das atividades acadêmicas. Em relação a essa tendência o documento deixa claro que:

A universidade do século XXI será considerada, cada vez mais, como uma instituição prestadora de serviços do conhecimento [...] em qualquer das formas demandadas pela sociedade contemporânea. Neste contexto, embora seus papéis tradicionais (ensino-pesquisa-extensão) não devam sofrer alterações fundamentais, seus modos específicos de execução mudarão significativamente. (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 19).

As tendências já consolidadas, em nível mundial, são o declínio das taxas de crescimento demográfico e o progressivo envelhecimento da população, a aceleração da produção científica e tecnológica, a disponibilidade de novas tecnologias para a educação e o crescimento da educação à distância, a redefinição da estrutura do mercado de trabalho e das condições de empregabilidade, o crescimento da educação continuada, a consolidação da educação como objeto de aspiração dos jovens e das famílias.

Além desses aspectos já definidos, o documento elenca algumas mudanças que estão em andamento e que irão influenciar os novos cenários da educação superior. Dentre elas destacam-se a globalização do mercado de trabalho, a certificação de conhecimentos feita por empre-

As tendências já consolidadas, em nível mundial, são o declínio das taxas de crescimento demográfico e o progressivo envelhecimento da população, a aceleração da produção científica e tecnológica, a disponibilidade de novas tecnologias para a educação...

sas produtoras de tecnologia, a des-territorialização e a internacionalização da oferta de ensino superior, maior presença das universidades corporativas e de novos arranjos institucionais.

O fio condutor do documento são os “fundamentos dos cenários” que irão condicionar o futuro. No caso específico do ensino superior, isso é demonstrado de forma muito clara: dos ambientes econômico, político, social, tecnológico e cultural vão emergir forças de transformação que vão atuar sobre as instituições de educação superior, que, por sua vez, vão engendrar novas formas de atuação sobre os ambientes econômicos, político, social, tecnológico e cultural. Esses ambientes têm o que o documento chama de “invariantes”, ou seja “conjunto de tendências e processos do macro contexto e do contexto específico que são de difícil reversão[...]” (ibid, p.85).

Dentre os invariantes, no caso brasileiro, em nível macro, destacam-se o envelhecimento da população, a mudança nas relações de trabalho e a redefinição do papel do Estado. Em conseqüência, no ensino superior, são ressaltados alguns aspectos que seriam dados, postos e irreversíveis, tais como a expansão e diversificação da demanda de ensino superior, a valorização da educação como instrumento de mobilidade social, o crescimento de estudantes vindos das camadas populares, a

presença de alunos mais velhos, a diversificação de ensino, a especialização das instituições, a multiplicação de “novos produtos e serviços associados ao ensino, crescimento das universidades corporativas, consolidação da cultura de avaliação”.

Além dos fatores invariantes, fundamentais para a definição dos possíveis cenários, o documento relaciona aqueles denominados “fatos portadores de futuro” (ibid, p.100), isto é, “eventos e processos já em curso e que permitem inferir na direção de sua continuidade e aqueles que são muito incipientes ou emergentes”.

Para o ensino superior brasileiro, são arrolados dezenove invariantes, dos quais cito alguns: crescimento no número das instituições privadas; crescimento da inadimplência; expansão do ensino a distância; novos arranjos institucionais, (universidades virtuais, consórcios); novas formas de financiamento do ensino superior (distribuição de ‘vouchers’, cobrança de mensalidades escalonada por tipo de cursos ou pelo perfil socioeconômico do aluno, captação de recursos junto de ex-alunos); abertura do ensino superior para o capital financeiro (por meio da presença de novos atores atuando em parceria com as instituições nacionais, ou por meio de investimentos em instituições já consagradas que abrem seu capital para acionistas externos); estabelecimento de contratos de gestão entre o Estado e as

IES (acordos entre as instituições e os Estados, por meio de recebimento de verbas e fundos em troca do alcance de metas de desempenho estipuladas pelo Estado); aproximação das instituições de ensino superior com o setor produtivo (busca de novas fontes de financiamento para o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio de prestação de serviços, de oferta de cursos, de pesquisas aplicadas).

O documento em questão – O Ensino Superior no Mundo e no Brasil - destaca incertezas com relação aos invariantes arrolados e aos “fatos portadores de futuro” e indica “Incertezas Críticas” em nível macro e relativas ao ensino superior. Só após o esclarecimento das “incertezas” é que serão traçados os possíveis cenários para o ensino superior brasileiro.

As principais incertezas do contexto nacional são: a amplitude e a velocidade das reformas estruturais no Brasil; o papel do Estado na economia brasileira; os investimentos em infra estrutura e no setor produtivo; a natureza e os efeitos das políticas industriais, de ciência e tecnologia e de comércio exterior; a forma de inserção do Brasil na economia mundial; a natureza e a efetividade das políticas sociais e o desenvolvimento regional e distribuição espacial do crescimento econômico.

Em relação ao ensino superior, as principais incertezas críticas arroladas pelo documento (p.121) são: o ritmo do crescimento do ensino médio; o comportamento e a natureza da demanda; a evolução do financiamento; o equilíbrio entre o setor público e privado; a dinâmica da concorrência; a evolução do ambiente tecnológico; a natureza da ava-

A ampliação de vagas no ensino público se dará especialmente por meio da educação à distância e da formação de consórcios e parcerias.

liação e das formas de regulação.

Com base nos elementos invariantes postos para o ensino superior brasileiro, com influência da situação mundial, mais as ações que já estão sendo implementadas e com um exercício de possíveis respostas às incertezas apresentadas, os autores do documento traçam quatro possíveis cenários para os próximos 20 anos.

A importância de se conhecer esses prognósticos está relacionada aos rumos que a educação superior brasileira já vem tomando, tais como os expostos no Relatório do GTI e no Programa universidade para Todos. Os quatro cenários apresentados resultam da matriz que engloba o conhecimento dominante e a dinâmica do crescimento econômico. No primeiro caso, a educação pode ser considerada como “bem público” ou como mercadoria. Em relação ao segundo eixo da matriz – dinâmica do crescimento econômico -, foram levadas em consideração *stop and go* e o crescimento sustentado.

Da combinação da educação como bem público com o crescimento sustentado resulta o cenário A, chamado de Massificação Planejada. Já do cruzamento do crescimento sustentado com a educação como mercadoria vai resultar o cenário B denominado Massificação Segmentada. Os outros dois cenários são resultantes da combinação da educação como bem público, o *stop and go*, resultando no cenário C, expansão com desqualificação.

Finalmente o cenário D representa a educação como mercadoria e a dinâmica de crescimento *stop and go*, do que resulta a expansão do ensino superior orientada pelo mercado.

No cenário A, Massificação Planejada - Educação como um Bem Público em um Contexto de Crescimento Sustentado, o ensino fundamental e médio são universalizados e o ensino superior com qualidade passa por um processo de massificação. Esse fato ocorrerá em decorrência da flexibilização curricular, dos cursos de curta duração e da graduação profissionalizante. Além disso, a ampliação de vagas no ensino público se dará especialmente por meio da educação à distância e da formação de consórcios e parcerias. Os mecanismos de financiamento serão modificados, havendo incentivos fiscais para empresas que financiem alunos carentes, cursos e projetos de pesquisa. Os recursos do FGTS serão disponibilizados para o custeio dos gastos com educação por parte dos interessados. Os recursos do FAT serão repassados para as universidades promoverem cursos seqüenciais para os trabalhadores em situação de risco de perda de emprego, em função das inovações tecnológicas. Um outro aspecto, em relação ao financiamento, é que serão cobradas mensalidades nas IES públicas, segundo a renda familiar dos alunos. Nesse cenário, em nível macro, os gastos em ciência e tecnologia aumentam por meio dos fundos setoriais e de apoio às pesqui-



sas. No setor político, celebra-se uma aliança de caráter social-reformista que vai reestruturar o Estado e desenvolver um projeto de desenvolvimento nacional, com prioridade para a melhoria da qualidade de vida e da redução das desigualdades sociais.

O cenário B, Massificação Segmentada: Educação como Mercadoria num Contexto de Crescimento Sustentado e Abertura Econômica, indica um crescimento elevado do setor privado, com queda da inadimplência. Até 2025, deverá haver, nesse cenário, uma massificação do acesso ao ensino superior, com uma “coexistência produtiva e sinérgica entre as instituições públicas e privadas, baseada na idéia de que há muitos desafios a vencer e que por isso não se justificam duplicações de esforços” (ibid p.138). Um outro aspecto a destacar é que a relação do governo com as universidades públicas será por meio de contratos de gestão. No cenário da Massificação Segmentada, há a liberdade das instituições para captar recursos na iniciativa privada, em agências internacionais ou nos fundos setoriais. O ensino à distância é incrementado, tanto na graduação como na pós -

graduação. É dado destaque à grande concorrência que passará a existir entre as instituições, o que pode resultar em falências, fusões e aquisições. Surgiriam, segundo a análise do cenário, “cerca de três ou quatro novas instituições que atendem a centenas de milhares de alunos, com cursos flexíveis e muito conectados com as demandas dos mercados de trabalho locais”, ultrapassando as fronteiras e abrangendo o Mercosul. Isso faria do ensino superior “um ramo de atividade de alta atratividade, inclusive para instituições estrangeiras de ensino, que procuram ocupar um espaço no país por meio de parceria e alianças[...]” (ibid, p. 140). O macrocontexto que contribui para esse cenário é, sobretudo a consolidação no Brasil, de um projeto político de orientação liberal, que leva a uma reforma do Estado, com ênfase às funções de regulação no campo econômico e de indução nas áreas social e ambiental, em

função de a ação do mercado ser insuficiente.

A análise apresentada para o cenário C – Massificação com Desqualificação: Educação como Bem Público em um Contexto de Crescimento Econômico Instável e não Sustentado, traz um quadro desalentador. Há uma indicação da diminuição de recursos para a expansão do ensino superior e, quando isso ocorrer, haverá uma perda de qualidade. A enorme pressão por ensino superior público levará o governo a abrir vagas no ensino noturno, a expandir o ensino à distância, a privilegiar os cursos de curta duração e a graduação profissionalizante, o que vai representar 50% do atendimento da demanda, pelo setor público. Em contrapartida, a qualidade do ensino cairá, haverá um índice significativo de evasão e retenção. O setor privado se retrairá em função da alta taxa de inadimplência, do aumento da ociosidade das vagas, pelas exigências do governo de qualificação de professores e de melhoria da infraestrutura. Para garantir a expansão das vagas, será criado um fundo de financiamento do ensino superior público. Também serão criados incentivos fiscais para as empresas que financiem alunos carentes, cursos e pesquisas. O ensino público será quase gratuito. Realiza-se, em nível macro, a mesma aliança social-reformista que ocorre no Cenário A. A diferença é que o contexto internacional tem um crescimento

A enorme pressão por ensino superior público levará o governo a abrir vagas no ensino noturno, a expandir o ensino à distância, a privilegiar os cursos de curta duração e a graduação profissionalizante.

pequeno, com um equilíbrio econômico instável, o que leva o Brasil a ter uma grande vulnerabilidade externa, com baixa capacidade de poupança interna, níveis reduzidos de investimentos no setor produtivo e na infra-estrutura e o “risco Brasil” elevado.

O cenário **D** - Expansão Determinada pelo Mercado: Educação como Mercadoria em um Contexto de Crescimento Econômico Instável e não Sustentado, a ênfase vai se dar no mercado, como sinalizador e balizador das ações educacionais. As instituições privadas ganham terreno, apesar das incertezas econômicas. Para tanto, essas instituições reduzem os custos, por meio de instalações “enxutas”, turmas muito numerosas e cursos que não exigem investimentos de laboratórios e equipamentos. Esse cenário prevê que no ano de 2008 o

ensino superior brasileiro começa a ser ajustado para subordinar-se à lógica do mercado. [...] Deste modo, a cada ano diminui o valor real da alocação dos recursos públicos para estas instituições ao mesmo tempo em que se impõe a cobrança de anuidades para todos os alunos, independentemente de sua origem “social”. (ibid, p.156).

Um outro aspecto desse drástico cenário é a implantação da autonomia, entendida como liberdade para buscar recursos onde convier, por meio de prestação de serviços, venda de cursos, por exemplo. Mas, por falta de recursos, muitas instituições públicas serão privatizadas. Esse cenário é resultante de um contexto internacional “permeado por um equilíbrio instável do sistema finan-



ceiro”, o que leva o Brasil a consolidar o projeto liberal, com reestruturação do Estado, tornando-o restrito às atividades que não podem ser delegadas às funções de abertura econômica ao exterior e à modernização da economia.

Todos esses cenários permitem que se visualize o futuro do ensino superior brasileiro em função de algumas variáveis determinantes. Ao analisarmos a proposta de reforma universitária que está sendo desenhada, por meio do Relatório do GT I, do Seminário universidade XXI, do programa universidade para Todos, do SINAES, das políticas econômicas do atual governo, que privilegia o pagamento da dívida externa, pode-se identificar em qual cenário esse nível de ensino será enquadrado, em função das opções econômicas do país e da sua relação de dependência ou do capital internacional.

Considerações finais

O que se pode avaliar do relatório do GT I e de outras medidas baixadas pelo governo em relação ao ensino superior é que, com o discurso da modernização, que imperou no Seminário Universidade XXI⁴, de

esgotamento do atual modelo de universidade, da necessidade de flexibilizar os currículos e cursos em função do mercado, dos altos custos que representa a manutenção do ensino superior público e gratuito, o governo está optando por uma privatização pós-moderna, num processo de convencimento da sociedade de que o modelo da universidade de ensino, pesquisa e extensão não têm mais sustentação.

A urgência em fazer a reforma⁵; as declarações oficiais de que a mesma não será feita para a academia, mas, sim, para a sociedade; o afastamento de um ministro, justificado pela necessidade de que a reforma seja feita por alguém que não seja da área, são indícios do poder e da influência que o mercado, por meio do empresariado, está exercendo, juntamente com a Organização Mundial de Comércio e o GATS, o FMI e o Banco Mundial.

Enquanto o governo priorizar o pagamento da dívida externa, adotando uma política econômica que determina um superávit de 4,5% do PIB para pagamento da mesma ao Fundo Monetário Internacional e destinando apenas 0,4% do produto interno para o ensino superior, será

impossível termos a garantia de que a universidade continuará a ser pública e gratuita, laica, democrática e com qualidade socialmente referenciada.

A lógica, a intencionalidade é a privatização, a mercantilização e a submissão da educação ao mercado, deixando a mesma de ser um bem, um direito, para ser uma mercadoria altamente competitiva e lucrativa. A parceria público-privado será um instrumento fundamental para esse “novo” modelo de universidade que está sendo desenhado. O Programa Universidade para Todos já representa a adesão a essa lógica. O Protocolo do SINAES também representa uma forma de o governo se retirar desse nível de ensino.

O debate sobre os rumos da universidade precisa ser aprofundado. Precisam-se considerar as propostas que os movimentos sociais e sindicais estão apresentando, como é o caso do ANDES-SN, que desde 1981 vem construindo uma proposta para universidade brasileira, cujo princípio maior é a autonomia, conforme reza a carta maior da nação; o financiamento público, com o aumento da alíquota do PIB; um Programa de Avaliação Institucional Interna e Externa; a gratuidade do ensino e a qualidade social de seus cursos. Para defender essas idéias, é preciso uma grande mobilização dos diferentes segmentos que compõem a universidade, a criação de uma frente parlamentar em defesa da universidade pública, de um fórum de luta pela universidade pública, fórum esse composto pelas entidades sindicais e acadêmicas, e um esclarecimento à sociedade, dentre outras ações. Precisamos ser ágeis para impedir que essa reforma governamen-

tal seja aprovada e que vejamos como resultado um de nossos maiores patrimônios passarem para a iniciativa privada.

Notas

1. O GT foi constituído por membros da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, da Fazenda e da Educação.
2. Este documento foi elaborado pelo MEC/ORUS/SESU/DEPES, Programa universidade XXI
3. O Ministro da Educação, à época da elaboração do Relatório, era Cristovam Buarque, senador do Partido dos Trabalhadores. O atual ministro é Tasso Genro, ex-prefeito de Porto Alegre, e candidato, pelo PT, derrotado para o governo do Estado do Rio Grande do Sul.
4. Esse Seminário foi promovido pelo MEC em parceria com o Banco Mundial e com o Observatório Internacional das Reformas Universitárias – ORUS, organização francesa que visa a ser um “lugar de escuta e de experimentação para estudar as questões relativas às transformações das universidades, sobretudo o papel das universidades na sociedade”. www.orus.org
5. O novo ministro, empossado em janeiro de 2004, Tarso Genro declarou que faria a reforma em 45 dias.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. (1995). La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.
- BANCO MUNDIAL. (2002). Políticas para um Brasil justo, sustentável e competitivo. Disponível em www.bancomundial.org.br. Acesso em jan 2004.
- BOURDONCLE, R. (1994). *L'université et les professions*. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan.
- BRASIL. Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial da União Nº 72, de 15.04.2004, Seção I, p. 3/4.
- BRASIL. Medida Provisória Nº 147, de 15 de Dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do En-

sino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**, de 16 dez 2003, Seção I – p.2.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002. Brasília, nov. de 2003. Disponível em: www.ministeriodafazenda.gov.br Acesso dez 2003.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui o Grupo de Trabalho Intermínisterial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições de Ensino Superior-IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21.10.2003.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10.7.2001. (revogou os Decretos nº 2.207, de 15.4.1997, e nº 2.306, de 19.8.1997, sobre matéria idêntica e afim)

BRASIL. Lei nº 9131, de 24 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, de 25.11.95, p. 19.257.

BRASIL. LEI nº 9192, de 21 de dezembro de 1995. Regulamenta a escolha de dirigentes universitários.

CIAVATTA, M. (2004). universidade, Pecado Nativo. Disponível em www.aduff.org.br Acesso em mar de 2004.

COGGIOLA, O. (2004). Reforma Universitária, Mimeo.

FOLHA DE SÃO PAULO, de 12 abr. 2004, Folha Cotidiano. *Reitores de Federais criticam novo projeto*.

MEC/ORUS/SESU/DEPES. Programa universidade XXI. Reforma da Educação Superior Brasileira. Diagnóstico, 2003. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em nov.2003

PORTO, C. e RÉGNIER, K. *Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condiçóes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2005*. Uma abordagem exploratória, Brasília, 2003. Disponível em www.mec.org.br Acesso em out. 2003.

* *Olgaíses Maués é professora da UFPA, Membro do Grupo de Trabalho de Políticas Públicas da ADUFPA.*

A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações*

Deise Mancebo **

João dos Reis Silva Júnior***

Introdução

O Presidente Lula nomeou, por meio de Decreto de 20 de outubro de 2003, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação atual de crise das universidades federais e apresentar plano de ação e desenvolvimento de reforma da universidade brasileira. O GT, composto por membros da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, da Fazenda e da Educação elaborou relatório, ainda não divulgado oficialmente¹, mas que já vem sendo apresentado à sociedade, de forma fragmentada, através de diversas medidas legais.

As mudanças mais substanciais foram anunciadas, na segunda quinzena de dezembro, em datas próximas ao recesso de fim de ano, dificultando sobremodo tentativas de análise e reação contrária às propostas apresentadas que, se implantadas, afetarão organicamente a vida e a identidade das universidades, o que parece indicar, de fato, como o governo Lula vem estabelecendo suas relações com a sociedade civil. Num contexto em que os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais ainda buscam novas formas de organiza-

ção e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foi personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo da educação superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior, especificamente no que se refere à educação superior.

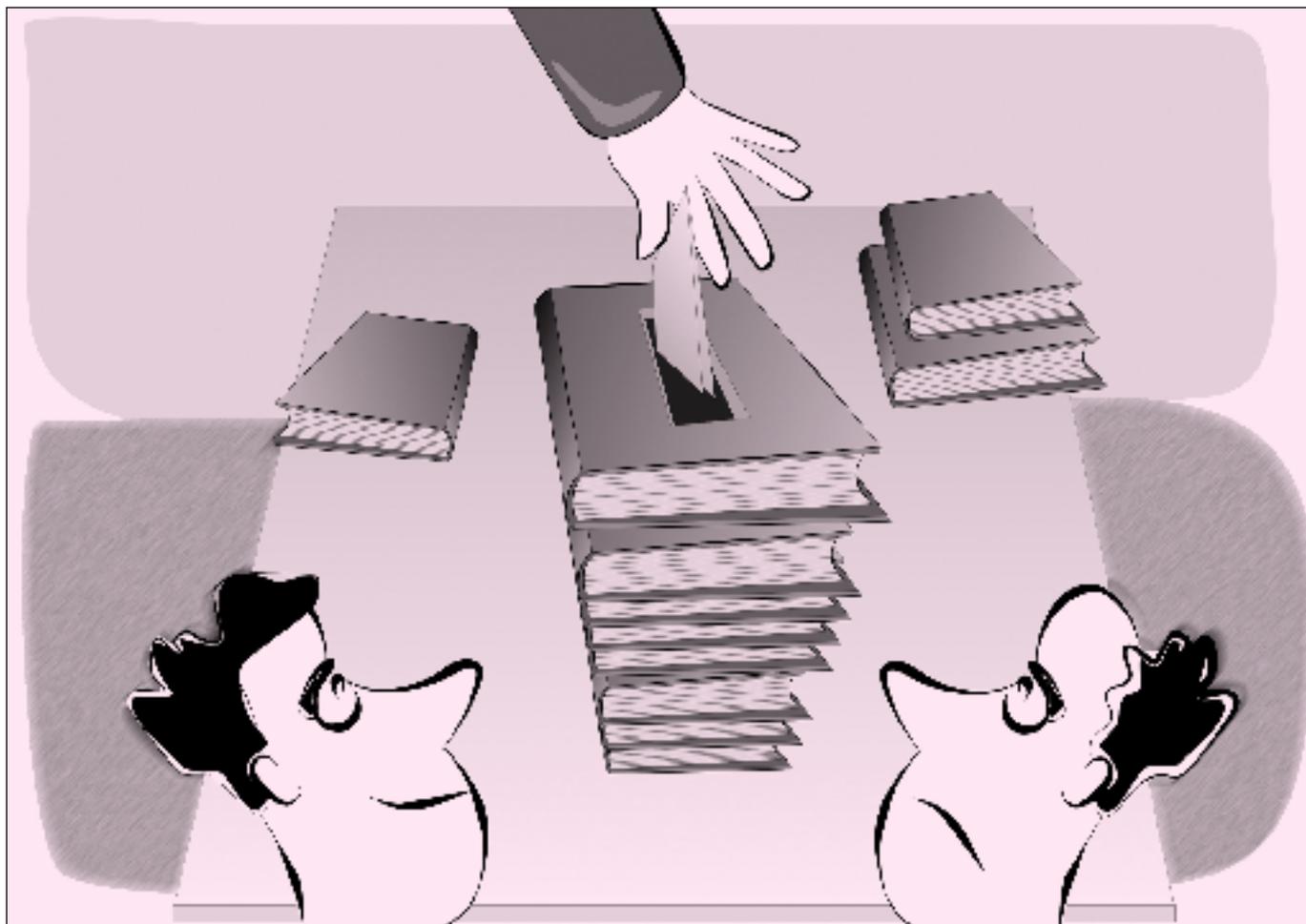
Este artigo procura considerar essas hipóteses, através da análise de quatro grandes itens: (1) a radiografia da situação financeira das universidades públicas, feita pelo governo, (2) a proposta de autonomia apresentada para as universidades, (3) as novas regras para a avaliação das instituições e, por fim, (4) alguns conceitos mais gerais que estão norteando a proposta governamental de Reforma Universitária, com destaque para o debate sobre a transformação da educação em serviços, que se realiza no âmbito da Organização Mundial do Comércio e cujo prazo expira no ano em curso.

Como base empírica, tomou-se em consideração as apresentações feitas nos dois Seminários organizados pelo MEC/SESU², os pronunciamentos oficiais ocorridos ao longo de 2003³, os textos publicados por Comissões criadas no âmbito dos Ministérios⁴ e dos procedimentos legais recentemente apresentados.

1 – A radiografia financeira

Ao longo de 2003, muitos documentos governamentais ocuparam-se da análise da situação financeira da educação superior brasileira, especialmente dos gastos feitos com as universidades federais. O texto mais exemplar desta radiografia foi o polêmico estudo divulgado pelo Ministério da Fazenda, em 13 de novembro, intitulado “Gasto social do governo central: 2001 e 2002”, que indica um roteiro para ampla reforma do gasto social no Brasil, no qual o modelo de financiamento das instituições públicas de ensino superior é apresentado como um grande “obstáculo” às metas sociais do governo, “[...]superior ao esforço realizado em países mais ricos e bem superior ao de países em desenvolvimento”(p.23).

Além disso, a despeito dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE⁵, o documento do Ministério da Fazenda



considera que a composição social dos estudantes brasileiros é um bom exemplo de que no país “os mais ricos” se apropriam de uma grande fatia dos gastos públicos na área social. No caso da educação superior, “cerca de 46% dos recursos do governo central [para esse nível de ensino] beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (p.35).

O texto considera, ainda, que “a canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação” (p.35). Assim, apesar de não fazer qualquer sugestão para reduzir o pagamento de juros da dívida externa, deduz

A necessidade de satisfazer a crescente demanda por estudos superiores, associado ao afã de racionalizar recursos, leva o documento da Fazenda a afirmar, inclusive, que não deverá faltar apoio ao setor privado da educação.

que o ensino superior acaba por sufocar os demais níveis de ensino.

A necessidade de satisfazer a crescente demanda por estudos superiores, associado ao afã de racionalizar recursos, leva o documento da Fazenda a afirmar, inclusive, que não deverá faltar apoio ao setor privado da educação, pois “[...] a expansão dos empréstimos a estudantes de baixa renda, com taxas subsidiadas permitiria ampliar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, com custos mais

reduzidos para o setor público, através do FIES [programa de crédito educativo]” (p.35). Baseado nesta linha argumentativa, o primeiro passo da Reforma Universitária seria a edição de medidas que, a um só tempo, superassem a crise financeira das instituições, suprissem a necessidade de ampliação da rede, mas sem gastos excessivos para a União. Nesse mesmo movimento, a responsabilidade do acesso ao ensino superior e de sua manutenção é transferida, em grande medida, para a socie-

dade civil, como se poderá observar adiante.

Destaca-se, no entanto, desde já, a centralização que vem regendo o processo da Reforma Universitária e a linha de continuidade que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva tem mantido com a matriz teórica, política e ideológica de FHC, em relação ao Estado e à educação superior. O próprio chefe da Casa Civil, José Dirceu, adverte sobre o pesado teor das mudanças previstas, ao utilizar, em depoimento à imprensa, a provocativa expressão “o pau vai comer”, para se referir ao assunto.

A Proposta de Emenda à Constituição – PEC 217/2003⁶, proposta pela Deputada Federal Selma Schons (PT-PR) e por mais de 200 deputados foi a “saída” que o governo encontrou para incrementar recursos para a universidade. Sob a justificativa central de que se precisa ampliar as vagas, nas universidades federais e estaduais,⁷ e/ou fortalecer os mecanismos de crédito educativo, nas instituições privadas, e de que qualquer dessas medidas supõe maior investimento público na educação superior, a PEC 217/2003 propõe a modificação do art. 212, da Constituição Federal, ampliando os percentuais mínimos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino: 25%, no caso da União, Distrito Federal e Municípios e 30%, no caso dos Estados. Determina, ainda, que pelo menos setenta e cinco por cento dos recursos da União deverão constituir o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, a ser distribuído entre as instituições federais de ensino e que uma sexta parte, no mínimo, dos recursos dos Estados será obrigatoriamente gasta



com a manutenção e desenvolvimento do ensino superior público, em seu território. Por fim, estabelece que a educação superior terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social (CES), recolhida na forma da lei, por todos os detentores de diplomas de graduação e pós-graduação obtidos em instituições federais, estaduais e municipais, para a ampliação de suas vagas e valorização salarial de seus profissionais.

Em síntese, considerando que o grande problema do financiamento da educação superior é a falta de recursos públicos mobilizáveis, atualmente, para se manter e ampliar as vagas dos cursos superiores em instituições federais e estaduais, propõe-se, além dos dispositivos de subvinculação de impostos para a educação superior, a instituição de um novo mecanismo de ampliação de recursos: a contribuição social, destinada especificamente à educação superior pública, a ser paga pelos que foram beneficiados por cursos superiores gratuitos que resultaram em melhoria de renda e, portan-

to, da sua capacidade contributiva para a sociedade.

O governo entende que, desse modo, não suprime a gratuidade dos cursos superiores públicos mas, viabiliza mais vagas para a rede pública de ensino superior: “pagá-la-ão os atuais portadores de diplomas de graduação e pós-graduação ‘*stricto sensu*’ (mestrado e doutorado), em proporção variável a uma renda bruta anual que se considerar suficiente para caracterizar a capacidade contributiva” (p. 8). A CES, que poderá representar mais um tributo a onerar a classe média, será recolhida, caso aprovada, em crédito da “[...] universidade ou instituição de ensino superior onde foi diplomado o contribuinte, ficando imediatamente disponível, também na sua totalidade, para o aumento de vagas e melhoria salarial dos profissionais da educação, num reforço do exercício da autonomia, com critérios públicos e sem a mediação de quaisquer contas de fundações de direito privado” (p.9).

A proposta da Deputada Selma Schons, caso aprovada, gerará grandes e indesejáveis distorções. Primeiramente, tal proposta cria a educação superior “pós-paga”, negando, dessa forma, os legítimos direitos dos atuais cidadãos, que cursaram em tempos idos as instituições públicas. Trata-se, pois, de uma lei retroativa que retira direitos que já foram usufruídos legal e legitimamente. Além disto, conforme Wrana Panizzi, Presidente da ANDIFES, “na medida em que os recursos arrecadados fossem depositados nas contas das universidades de origem do diplomado, as maiores e mais antigas universidades, precisamente aquelas localizadas nas regiões mais

bem servidas pela educação superior [e organizadas com economias fortes, como os casos de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo], tenderiam a abocanhar a maior fatia do bolo” (2003). As já graves desigualdades regionais, no que se refere à formação superior e à pesquisa, seriam agravadas. É preciso considerar, ainda, que apesar de a formação estritamente profissional ter enorme importância social, é apenas uma das tantas atividades realizadas pela universidade, que deve, inclusive por preceito constitucional, necessariamente associar ensino, pesquisa e extensão, o que demanda altos investimentos, impagáveis por indivíduos. Por fim, a crítica mais séria que se pode fazer à cobrança dessa "contribuição social" reside no fato dela ameaçar a educação como bem público, instituindo, de fato, o fim do princípio da gratuidade do ensino, ao transferir da sociedade para uma classe de indivíduos o compromisso com o financiamento da educação superior e tudo o que isto implica: o financiamento do conhecimento, da tecnologia, da arte, da cultura, além da própria formação profissional. Em acréscimo, tal mudança constitucional consolidará novas relações entre Estado e sociedade civil, desresponsabilizando o primeiro em relação à manutenção da educação superior e reforçará a diferenciação institucional, trazendo como consequência a acentuação da concorrência e da competitividade já legalmente instituída.

A crítica mais séria que se pode fazer à cobrança dessa "contribuição social" reside no fato dela ameaçar a educação como bem público.

2 – A autonomia universitária

A autonomia universitária foi outra temática para qual o governo já apresentou suas propostas. Nesse caso, duas medidas diferentes podem ser relacionadas, afetando distintas instituições de educação superior.

A primeira delas foi dirigida para os centros universitários, instituições de ensino superior multidisciplinares, cujos ordenamentos jurídicos vigentes, até dezembro de 2003, pouco exigiam em termos de qualidade e muito ofereciam em termos de autonomia; na realidade, a mesma autonomia de abertura de cursos prevista para as universidades. O fato de os centros universitários não estarem obrigados à pesquisa institucionalizada, a um número substancial de professores mestres e doutores, a um percentual razoável de professores em tempo contínuo, a manter programas de mestrado e doutorado levou à multiplicação dos referidos centros, obviamente às expensas da qualidade, estabelecendo uma dura concorrência em relação às universidades, de um lado; de outro, transformando-se na modalidade institucional que mais traz vantagens para o setor privado, dados o grau de autonomia administrativa e acadêmica e a inexistência da obrigatoriedade da pesquisa. O Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, do Presidente da República, busca colocar fim a essa disputa por um mercado milionário, pelo menos para os próximos cinco a dez anos.

Pelo Decreto, os centros transformar-se-ão em universidades, para o

que terão o prazo de três anos para cumprir as exigências legais ou serão extintos, pelo menos com esse regime jurídico. A grande novidade do Decreto reside no parágrafo único de seu artigo 1º, que cria a figura dos centros de ensino superior, em cidades indicadas pelo MEC em função de suas necessidades sociais.

O segundo mandamento referente à autonomia universitária é de maior amplitude: o Projeto de Lei Complementar 118/2003, também divulgado no apagar das luzes de 2003, pelo Deputado Eduardo Valverde (PT-RO), que pretende instituir a lei orgânica sobre essa matéria.

De acordo com o PLP 118/2003, as universidades passarão a constituir o Sistema de Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo será estimular ações de cooperação e solidariedade entre seus integrantes. O projeto prevê a criação de um Conselho Superior, composto por representantes das universidades públicas e particulares e por representantes do poder executivo, dos docentes e dos alunos. Caberá a esse Conselho sugerir ações administrativas a serem implementadas pelas instituições de ensino e propor modelos para a distribuição orçamentária, com o objetivo de “I. fortalecer o Sistema de Instituições de Ensino Superior mantendo sua unidade; II. promover a integração das políticas orçamentária, financeira e administrativa, ajustando os procedimentos necessários; III. coordenar as ações de interlocução com o Poder Público no que se refere a questões de ordem orçamentária, financeira, administrativa e patrimonial; IV. estimular ações de cooperação e de solidariedade entre as instituições do sistema; V. estabelecer e executar a avaliação

A capacidade crítica da universidade é subtraída e colocada a reboque de um novo pacto social e do mercado controlado e reconfigurado pelos donos do capital financeiro.

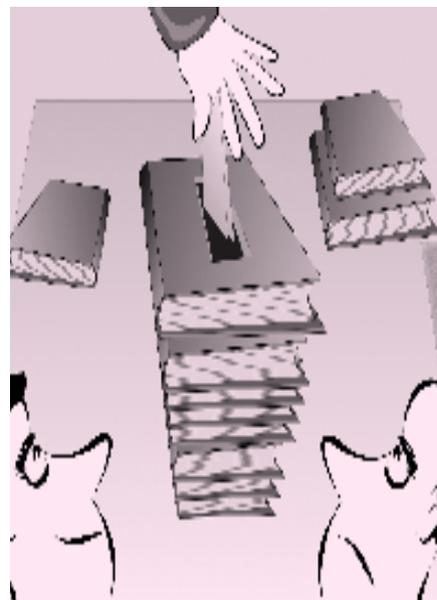
das universidades, dispondo sobre os métodos, critérios e os parâmetros de avaliação, bem como sugerir a perda do *status* de universidade, perante autoridade competente; e VII. estabelecer critérios uniformes para convalidação de diplomas de universidades estrangeiras de países que o Brasil mantenha tratados e acordos bilaterais” (art.17).

Para garantir o exercício da autonomia, será assegurado à universidade, dentre outros aspectos: “escolher seus dirigentes; estabelecer seu quadro de pessoal, criando, transformando e extinguindo cargos e funções, no limite de sua capacidade orçamentária; estabelecer planos de carreira e de remuneração de seu quadro de pessoal, no limite de sua capacidade orçamentária; admitir, nomear, promover, demitir e exonerar pessoal” (art. 13, incisos IV, V, VI e VII), tal como defendido pelo Ministro da Educação, na audiência pública da qual participou, na Comissão de Educação do Senado, em novembro de 2003⁸. Além disto, as universidades poderão: “propor e executar seu orçamento, em conformidade com os limites estabelecidos pela lei orçamentária; remanejar os recursos oriundos do Estado e as receitas próprias, inclusive rendimentos de capital, entre rubricas, programas ou categorias de despesa; gerir seu patrimônio; receber doações, heranças e legados e estabelecer cooperação financeira com entidades privadas; receber subvenções e estabelecer cooperação financeira com

entidades públicas; realizar operações de crédito e prestar garantias” (art.15, incisos I a VI).

Como exposto, o PLP 118/2003 abrange uma série de questões sujeitas à crítica, duas das quais merecem destaque. Primeiramente, em relação à autonomia administrativa, o Projeto de Lei assegura às universidades a contratação e exoneração de seu pessoal, bem como decisões sobre o seu plano de carreira, indicando claramente o entendimento do governo de que a carreira única é um obstáculo à autonomia e flexibilização necessária às universidades federais. Vale lembrar que o ex-ministro Bresser Pereira pretendia exatamente o mesmo, quando propunha, em seu projeto de reforma do Estado, a transformação das instituições federais de ensino superior em *Organizações Sociais* (Cf. SGUISSARDI; SILVA JR, 2001).

A segunda crítica refere-se ao tipo de articulação que o governo estabelece entre autonomia e financiamento, sugerindo a necessidade das universidades federais enfrentarem a situação de crise, na medida do possível, às próprias custas ou mediante um manejo mais eficaz e otimizado dos recursos de que já dispõem, ao mesmo tempo em que induz as instituições a captarem recursos por meio da prestação de serviços, modificando com isso os objetivos e a identidade da instituição universitária. O relatório do Grupo Interministerial (GTI) é bastante claro a esse respeito: “se, por um



lado, a gravidade da crise emergencial das universidades está na falta de recursos financeiros do setor público, não se pode negar que, por outro lado, a crise decorre também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento” (p.9). Assiste-se, novamente, ao movimento de transferência dos deveres do Estado para as universidades, numa nítida consolidação de uma matriz do Estado já concebida, no governo anterior, por Bresser Pereira. Com tal expediente jurídico, a autonomia universitária torna-se uma autonomia tutelada pelo ordenamento jurídico educacional, de um lado; de outro, a tutela articula-se às demandas postas pelos agentes construtores do mercado, impondo o pragmatismo como a nova filosofia educacional da instituição universitária. A capacidade crítica da universidade é subtraída e colocada a reboque de um novo *pacto social* e do mercado controlado e reconfigurado pelos donos do capital financeiro, na exata direção apregoada pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário

Internacional e pela Organização Mundial do Comércio, em ano chave, quando nesta última instituição se decidirá se a educação é um direito social e subjetivo ou se será uma mercadoria.

É preciso destacar que para a “falta de recursos financeiros do setor público” e para o enfrentamento da assumida crise das universidades federais, apesar do governo haver relacionado uma série de medidas que precisariam ser tomadas emergencialmente e a médio prazo⁹, nenhuma proposta, até o fechamento deste texto, foi apresentada e concretizada. Em contrapartida, sobre a possibilidade das instituições disporem de mecanismos para captação de recursos extra-orçamentários, as sugestões rapidamente estão se concretizando. Assim, além da já comentada PEC 217/2003, que pretende instituir a “contribuição social”, o relatório do GTI informa que o MEC e o MCT elaboraram, uma proposta de regulamentação das relações entre universidades e fundações de apoio – consideradas imprescindíveis e detentoras de “um grande papel a cumprir no funcionamento autônomo das universidades federais” (p. 11) – já em tramitação no governo, devendo ser divulgada, em breve, na forma de Decreto. Em síntese, para a equipe governamental, “com esses dois instrumentos – autonomia e Fundação de Apoio – as universidades federais certamente disporiam de condições [...] para aumentar a captação de recursos, [...]

gerenciar com mais eficiência e previsibilidade os recursos que conseguem captar” (p.14) e estarão com seus problemas financeiros, pelo menos em parte, “solucionados”. Por outro lado, a FINEP e os Fundos Setoriais (bem como algumas Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa) têm procurado criar condições propícias de financiamento de investigações aplicadas, que estimulem a vinculação cada vez mais orgânica entre universidade e empresa ou, de forma mais ampla, entre a educação superior e a economia estruturada, conforme as orientações dos organismos multilaterais e instituições/organizações que estabelecem normas para o comércio mundial. O financiamento articulado à autonomia da forma proposta pelos reformadores democráticos populares impõe à pesquisa a produção de uma ciência engajada a um *pacto social* ligado a um projeto político, de um lado, e ao mercado, de outro. A instituição universitária, nesse movimento, tem sua cultura modificada e com ela sua própria identidade, perdendo com isso seu principal traço, desde seu nascimento nos séculos X e XI, em Palermo e Bologna – o de constituir-se como consciência crítica de seu tempo, nas várias formas que assumiu desde então.

3 – Avaliação e o pacto de educação para o desenvolvimento inclusivo

A avaliação foi, por certo, um dos temas mais polêmicos de 2003, no

campo da educação superior. Foi o carro-chefe de muitas políticas educacionais, no governo de FHC, e qualquer tentativa de mudança nas regras de avaliação implicava o aparecimento de críticas veiculadas, generosamente, pela grande imprensa, especialmente quando se tratava do “Provão”. Talvez por essa razão, foi tema que mereceu muita atenção do atual governo, logo no início, com a instalação da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), em finais de abril. A Comissão, que tinha como finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (p.7), foi presidida por José Dias Sobrinho e produziu o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova Proposta da Educação Superior”, onde é apresentada uma síntese dos estudos realizados pelos membros da CEA, remetendo à construção de uma nova cultura avaliativa de natureza formativa, que firmasse ao mesmo tempo, em todas as instituições, públicas ou privadas, a consciência de sua função pública e de seu compromisso público inarredável com a sociedade brasileira.

No entanto, negociações foram feitas e muito do que havia sido proposto pela Comissão não foi contemplado na Medida Provisória 147, apresentada em 15 de dezembro de 2003, que, de fato, regulamentará a matéria.

A utilização de uma medida provisória para instituir as novas regras e

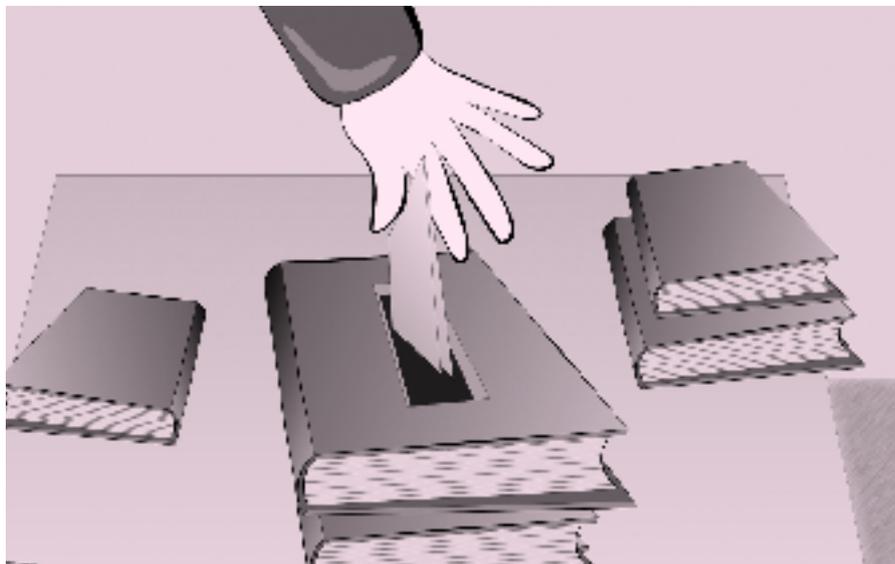
A avaliação foi, por certo, um dos temas mais polêmicos de 2003, no campo da educação superior. Foi o carro-chefe de muitas políticas educacionais.

critérios da avaliação da educação superior, fato que surpreendeu alguns parlamentares e provocou reação negativa em outros tantos, deveu-se – conforme o então Secretário da Educação Superior do MEC, Carlos Roberto Antunes dos Santos – ao fato do governo pretender implantar as novas medidas, já em 2004.

A Medida Provisória revoga o artigo 3º, da Lei 9.131, de 1995, que instituiu a prova anual ao fim do curso de graduação “Provão” e, no seu lugar, cria o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAES) para “avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino” (art. 1º), em cooperação com os sistemas estaduais de educação.

A avaliação será realizada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e, para tal, serão formadas duas comissões, com todos os seus membros indicados pelo Ministro de Estado da Educação: I - Comissão Nacional de Orientação da Avaliação – CONAV; e II - Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – CONAPES.

A MP traçou somente as linhas gerais do sistema e uma Portaria a ser editada, posteriormente, deverá discriminar, em maiores detalhes, os procedimentos da avaliação, em consonância com um documento exposto pelo ex-Ministro da Educação, Cristovam Buarque, na Comissão de Educação do Senado, sob o título “Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior: uma nova sistemática de avaliação



do ensino superior brasileiro”.

Se forem consideradas as recomendações propostas nesse último documento teremos em síntese os seguintes mecanismos de avaliação:

1 – O “Provão” passa a se chamar Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente, não será mais obrigatório e será aplicado duas vezes durante o curso universitário: no fim do primeiro ano e no fim do último ano, ainda assim, por amostragem. Os alunos que não forem selecionados para a realização dos testes, se desejarem, poderão fazê-los para incluir a nota no currículo ou para avaliar o seu próprio desempenho;

2 – Será criado o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES) e uma comissão de avaliação, formada por especialistas, que irá julgar os quatro critérios, citados no artigo 1º, da MP: o processo de ensino (número, formação e publicações dos docentes); a aprendizagem (nota dos alunos no novo exame); capacidade institucional (produção científica, laboratórios, acervo bibliográfico, plano de cargos e salários); e, a maior novidade, o envolvimento do curso com a sociedade (presença ou não de conteúdos

abordando problemas nacionais, e envolvimento diversos com a sociedade – como residência médica, serviços civis, atividades de extensão, dentre outros). Assim, acabam os conceitos que variavam de A a E, que serão substituídos pelo IDES. O IDES deverá se constituir em instrumento imprescindível da avaliação, e esta, como um mecanismo de implantação da Reforma Universitária. Muito além de ser um componente do processo avaliativo, o IDES será instrumento de medição do processo de mudança da cultura da instituição universitária, na direção de reforçar o projeto político do governo na área social e econômica, seguindo as orientações das forças de Davos, ainda que indique sua orientação pelas forças de Porto Alegre.

A Medida Provisória determina, ainda, que o MEC torne público e disponível o resultado da avaliação dos cursos das instituições de ensino superior, conforme sua qualidade institucional – satisfatória; regular e insatisfatória – e que aplique, conforme disposto, medidas punitivas aos casos de qualidade insuficiente. Com essa MP, a lógica original do SINAES altera-se, no sentido de

O SINAES é um sistema de avaliação estatal que busca integrar vários procedimentos – internos e externos, quantitativos e qualitativos – para o alcance dos seus fins.

uma avaliação baseada numa racionalidade coercitiva e indutora das reformas. Novamente, dá-se continuidade ao processo iniciado pelo Ministro Paulo Renato, no governo de Fernando Henrique Cardoso, reduzindo o trabalho coordenado por José Dias Sobrinho a uma forma de legitimação acadêmica da reforma mercantil que está em curso, desde a metade da década de 1990.

Uma “curiosa” novidade da MP é a aplicação de advertência, suspensão ou perda de mandato para o dirigente de instituição pública que não cumprir o “pacto” acertado com o MEC. Tal “pacto” é, possivelmente, uma referência ao “Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”, mecanismo criado pelo Grupo Interministerial, mediante o qual o governo se propõe a assegurar um fluxo regular adicional de recursos¹⁰ para aquelas instituições universitárias que aceitem cumprir metas e objetivos, relativos ao número de vagas a serem abertas para ingresso nas suas instituições, definidos em Edital Público. O Pacto, um mecanismo indutor de diretrizes para a massificação da oferta, visa à formação de profissionais de nível superior em áreas estratégicas, identificadas como carentes de quadros em determinadas áreas. Como a MP, nenhuma outra medida governamental faz qualquer referência à responsabilidade do governo em prover a melhoria da educação superior, destinando às IES públicas mais verbas, com vistas a melhores

condições de trabalho e salário, melhoria da qualificação dos docentes e dos técnico-administrativos, melhoria dos laboratórios, bibliotecas, melhoria da infraestrutura física e de material, dentre outros aspectos. Resta perguntar: quem será punido quando o governo não repassar o orçamento ou quando não houver verbas suficientes para cumprimento do Pacto?

Em síntese, o SINAES é um sistema de avaliação estatal que busca integrar vários procedimentos – internos e externos, quantitativos e qualitativos – para o alcance dos seus fins. Uma vez em funcionamento, significará a assunção de novas regras de entrada, de permanência e de saída do sistema, e, mesmo comprometendo-se a não funcionar sob a ideologia da competitividade, da emulação e do sucesso individual, não deixa de comportar uma função explicitamente reguladora, que poderá, com facilidade – no caso de não se fazer seguir por políticas claras e satisfatórias de financiamento para as instituições públicas – transformar-se em justificativa para a ausência do Estado, no que diz respeito ao aprimoramento das instituições. Por esse viés, manterá a avaliação sob a mesma ótica do governo passado, que visava, principalmente, ao controle estratégico global dos rumos da educação, delegando às instituições a difícil tarefa de “decidir” como responder às expectativas governamentais e da sociedade.

De antemão, a valer o que está proposto até o momento, já é transparente o intuito de desonerar o Estado e transferir os custos e as responsabilidades da própria avaliação para as instituições, cabendo ao governo tão somente o custeio do Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) e da Comissão Nacional de Avaliação (CONAES). Todos os demais procedimentos necessários para efetivar a avaliação correrão por conta de cada universidade, o que deverá constituir grave problema para o próprio processo avaliativo, especialmente, se forem consideradas as extremas dificuldades de recursos financeiros e humanos que assolam as instituições públicas.

Mais uma vez, ficam claras algumas características dessa Reforma: a autonomia tutelada, a ciência “engajada”, a transferência de responsabilidades de pertença do Estado para a sociedade civil, sob a guarda de avaliações pactuadas, constituindo um campo fértil para o alargamento do mercado educacional, sob a hegemonia do capital financeiro e para a transformação da educação superior em um filão a ser explorado mundialmente e organizado seguindo as regras e normas da Organização Mundial do Comércio, a partir de primeiro de janeiro de 2005, como se analisará a seguir.

Por fim, deve-se atentar para a forte estruturação do sistema avaliativo, para a centralização de poderes, em especial a escolha dos membros das duas comissões, que será feita pelo Ministro, sem a devida representatividade das IES, o que contraria expectativas de discussões mais ampliadas sobre o tema.

4 – Reforma universitária e a OMC

Durante o transcurso do texto, procurou-se assinalar as profundas mudanças de identidade da instituição universitária, bem como de suas funções sociais e as conseqüências que disso resultaram e ainda resultarão, se a reforma da educação superior, que se acentua neste governo, for implantada. Em síntese, a análise dos documentos, depoimentos, matérias de jornal e do ordenamento jurídico vigente e proposto indicou:

1) Um movimento que não se restringe à educação superior, mas é mais explícito nesse nível de ensino, no sentido da transferência de direitos do Estado para a sociedade civil, e que se constitui numa forma sutil e perversa de extinção de direitos historicamente adquiridos e de parte da tão propalada cidadania.

2) A tendência de mudança substancial no financiamento, autonomia e, conseqüentemente, na organização e gestão das instituições de educação superior.

3) As mudanças de rumo que afetam a produção da ciência brasileira, posta a serviço da produção de tecnologia e de inovações tecnológicas, como fica claro com o novo papel projetado para a FINEP e os rumos que parecem tomar as Fundações de Apoio à Pesquisa, bem como os Fundos Setoriais.

Esses três grandes eixos, dentre outros, que orientam a reforma da educação superior no Brasil, não são uma especificidade nacional, mas parte de um processo de reforma educacional, em todos os níveis e em âmbito planetário, iniciado nos anos 1980, e que encontrou condições históricas para se desenvolver no país, a partir da segunda metade

Para melhor compreensão da reforma, que se põe agora pelo governo Lula, faz-se necessário inserir esse processo num movimento mais amplo que discuta, dentre outros temas, aspectos internacionais e a mudança de funções das organizações multilaterais.

da década de 1990. Assim, para melhor compreensão da reforma, que se põe agora pelo governo Lula, faz-se necessário inserir esse processo num movimento mais amplo que discuta, dentre outros temas, aspectos internacionais e a mudança de funções das organizações multilaterais, especialmente da Organização Mundial do Comércio.

A hegemonia mundial dos Estados Unidos da América, que se apresentou de forma acentuada e explícita nas últimas três décadas, com a universalização do capitalismo foi o centro da temática discutida no seminário “Hegemonia e Contra-Hegemonia: os impasses da Globalização e os Processos de Regionalização”, organizado pela Rede sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, no mês de agosto de 2003. Segundo o Jornal *Folha de São Paulo*, de 17.08.2003, foi pensado como “um debate sobre a hegemonia dos Estados Unidos, sua crise e as alternativas a ela, diante do que se considera uma exaustão do modelo neoliberal”.

Para efeito dos propósitos deste texto, é possível se destacar alguns pontos desse evento, realizado no Brasil, porém com representativa participação internacional. Primeiro, a própria existência do seminário e de seus objetivos parece indicar a importância do entendimento que se busca sobre a conjuntura mundial, a partir de um ângulo dos que se encontram na periferia social do mun-

do. Em segundo lugar, mas não menos importante, é o que expressa o próprio título do seminário: a preocupação do continente Latino Americano com o devir das relações entre globalização e regionalização, nas quais ganham destaque as negociações que se desenvolvem na *Organização Mundial do Comércio* (OMC) e na *Área Livre para o Comércio entre as Américas* (ALCA). Por fim, um terceiro ponto, a relação que o objeto de discussão aponta como central: a hegemonia mundial dos Estados Unidos da América, sobre o qual a nenhuma conclusão mais sólida se chegou, preponderando opiniões que se puseram em contradições. Em face dos elementos que a história recente traz, pode-se no máximo refletir sobre as teses defendidas, na condição de hipóteses, em um período de transição muito turbulento, em direção a uma forma histórica que não se sabe como será concretamente. Um seminário com um resultado muito positivo, no que se refere ao que se propusera, e que deixa, de fato, como concreto, as afirmações do sociólogo Immanuel Wallerstein, no encerramento do encontro, para quem “Estamos num período de transição, mudando para algo que não sabemos o que é. Todos sabem que os EUA são o poder dominante. Mas iremos ver o colapso”.

É inegável que os Estados Unidos da América, especialmente depois da Segunda Grande Guerra,

produziu sua hegemonia mundial no capitalismo, que se acentuou depois do fim da guerra fria e o que fez de todas as formas, no âmbito econômico, político, cultural, com destaque para a esfera educacional e para a produção da ciência em todas as suas áreas: produtiva, bélica etc. O idioma inglês carrega, em sua semiótica, não somente as temporalidades históricas do Império Britânico, mas, sobretudo, o *American Accent* que, de fato, traz consigo a hegemonia e o poder bélico dos Estados Unidos. Assim, o seminário, ainda que “pensado como um debate sobre a hegemonia dos Estados Unidos, sua crise e a alternativa a ela...”, confirma o domínio americano, por longo tempo, em nível planetário, produzido de forma capilar, em muitas atividades humanas, que muitas vezes passam despercebidas.

Siqueira (2003), em excelente ensaio sobre a regulamentação do comércio de serviços no âmbito da Organização Mundial do Comércio, mostra como tais poderes e hegemonia se fizeram produzir e se concretizaram em órgãos multilaterais, sob influência dos Estados Unidos da América. Depois de historiar como tais organizações se foram realizando, logo após a Segunda Grande Guerra e até os dias atuais, apresenta a forma mais consistente de regulação: a *Organização Mundial do Comércio* (OMC).

A Organização Mundial do Comércio dá às regras comerciais uma

estrutura organizacional permanente (poderes que o GATT [Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio] não tinha) e um tipo de “personalidade legal” desfrutada pela ONU, Banco Mundial e FMI. [No] “sistema de resolução de disputa” da OMC [...] as disputas não são decididas por representantes de governos democraticamente eleitos, mas por tribunais secretos, compostos por burocratas do comércio internacional [...] As qualificações para os membros [...] incluem experiência em delegação comercial de algum país ou de advocacia em disputas comerciais [...] que geram painelistas com uma perspectiva, uniforme, favorável ao comércio¹¹ (p.3).

Vale destacar, do excerto citado, as mudanças ocorridas nas relações comerciais mundiais, a começar pela nova guarida organizacional e institucional que passa a escudar os acordos, para a realização do valor na esfera de circulação de mercadorias, outrora mediada pelos Estados nacionais, que buscavam resguardar sua história, sua soberania, e, sobretudo, sua cultura e conseqüentemente seus interesses. Na OMC, da forma como se organiza e consolida a sua racionalidade organizacional e institucional, por meio de “tribunais secretos, compostos por burocratas do comércio internacional”, a lógica orientadora é a própria *Extended Order* (fundamento central de Hayek, que serviu de base para a histórica produção do ultraliberalismo

econômico, que se desenvolveu no mundo, a partir da década de 1970), segundo a qual todas as atividades humanas devem ser regulamentadas pela Organização.

Pelo que enfatiza Siqueira (2003), a OMC e o GATT passam a influir sobre todas as operações comerciais em âmbito planetário, com grandes vantagens para os países que detêm a hegemonia, poder econômico e bélico. No entanto, para os objetivos deste texto, interessa-nos explorar as reflexões de Siqueira sobre o GATT/OMC, no que essa organização que dá guarida a tal acordo, refere-se ao setor de serviços. Com detalhes, escreve a autora:

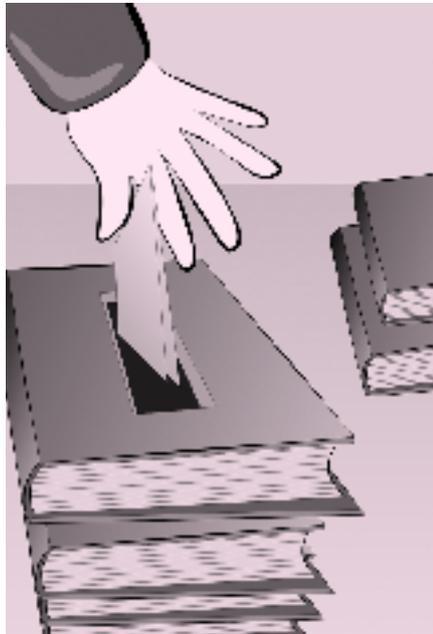
O GATS/AGCS [AGCS – Acordo Geral sobre Comércio em Serviços] foi assinado pelos países-membro da OMC em 01/01/1995, tendo como objetivo a liberalização progressiva dos serviços¹², com uma perspectiva de conclusão das negociações no prazo de 10 anos (até 01/01/2005). No processo de negociação, os países deveriam inicialmente apresentar propostas para a liberalização dos diversos setores de serviços, e, posteriormente, prosseguir com apresentação, de forma bilateral, de demandas específicas (o que deveria ocorrer até 30/06/2002) e a seguir ofertas (o que deveria ocorrer até 31/03/2003), havendo também reuniões ministeriais periódicas, como a última em Doha, no Qatar (novembro/2001) (p.4).

Dignos de observação são os detalhes do cronograma e as obrigações dos países para a regulamentação do princípio da “ordem estendida do mercado” referente ao setor de serviços, concretizando a secundarização da especificidade cultural de cada nação, por meio da hegemonia

O idioma inglês carrega, em sua semiótica, não somente as temporalidades históricas do Império Britânico, mas, sobretudo, o American Accent que, de fato, traz consigo a hegemonia e o poder bélico dos Estados Unidos.

dos países economicamente mais fortes, que impõem sua hegemonia. A educação, com as discussões em curso na OMC, poderá, de direito social, transformar-se em uma mercadoria no setor de serviços ou, como dizem os economistas, no DIII, o Departamento Econômico de Serviços, o *Terciário*. Assim, a educação, particularmente a de nível superior e as instituições que as desenvolvem, produtos da modernidade e que se construíram como direitos do cidadão, podem, a valer as negociações em curso na OMC, com prazo para término no primeiro dia de 2005, tornar-se mercadoria no setor terciário. Além disso, como nos alerta Siqueira (2003), tais acordos atentam contra a soberania de todos países, em prol da hegemonia e poderes do Estado que quer tornar-se planetário, transformando os cidadãos do mundo, em “cidadãos mínimos”:

Quando da assinatura do GATS, os países membros da OMC concordaram com a inclusão de todos os serviços no Acordo, com a frágil exceção daqueles que [fossem] caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não [fossem] oferecidos de forma comercial e nem [entrassem] em competição com um ou mais provedores de serviços¹³. **Ou seja, no caso da educação, caso qualquer governo cobre qualquer taxa pelos serviços educacionais, ofereça cursos pagos diretamente, em convênios ou desenvolva pesquisas e receba remuneração, – o que é o caso em muitos países – o mesmo estará ofertando serviços em bases comerciais e, portanto, estaria fora da exceção.** Mais ainda, se o governo oferece cursos à distância



e outros provedores privados fazem o mesmo, ele está em concorrência com esse outro provedor de serviços; portanto, excluído também da excepcionalidade. (p.4, grifos nossos).

No caso brasileiro, é fundamental chamar a atenção para a reforma do Estado, da educação superior e para o processo mercantil e gerencial que concretizou a *Extended Order*, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁴. A educação, um direito social natural, segundo autores como Locke, por exemplo, pode ser transformada em mercadoria e transferida para a pertença da sociedade civil, numa dupla e perversa privatização de natureza econômica e política.

Quando se observava a submissão do governo anterior às agências multilaterais, a ponto de chegarmos ao final do primeiro semestre de

2002, gastando vários salários mínimos de R\$200,00, por segundo, para pagar, com o superávit primário, somente os juros de nossa política e impagável dívida externa, consolidada em R\$ 1 Trilhão e 96 Bilhões, temia-se pelo que pudesse ser acordado na OMC. Quando o atual presidente do Banco Central, Henrique Meireles, afirma no *Diário on Line*, de 29 de outubro de 2003, que gastará 153 bilhões de reais para o pagamento dos juros da dívida externa brasileira, atesta novamente a submissão do governo ao capital internacional e, mais uma vez, para a questão se nossos representantes, até 1º de janeiro de 2005, assinarão ou não o acordo, que transformará a educação, especificamente a de nível superior, de direito social em mercadoria. Caso aconteça, tratar-se-á de um atentado à soberania e à cultura brasileiras.

De antemão, é preciso que se esteja atento às novas faces da educação superior, produzidas por Fernando Henrique Cardoso e que parecem se acentuar com a Reforma Universitária, em curso no atual governo; é preciso que se olhe para os caminhos abertos para universidades estrangeiras ou universidades corporativas na educação superior brasileira.

Considerações finais: alguns conceitos subjacentes à reforma

O conjunto de mudanças anteriormente exposto, que primou pela

É fundamental chamar a atenção para a reforma do Estado, da educação superior e para o processo mercantil e gerencial que concretizou a Extended Order, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

adoção de uma regulamentação fragmentada, apresenta concepções de fundo, referentes à sociedade contemporânea e ao papel da universidade nesse contexto. Até onde se pôde acompanhar, tais concepções acolheram contribuições de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial), de comissões formadas no âmbito do MEC, além das convicções político-acadêmicas de personagens importantes no governo, incluindo as do ex-Ministro da Educação¹⁵.

Primeiramente, o conhecimento é apresentado, em diversos textos e falas oficiais, como algo flutuante e permanentemente renovado ou ultrapassado pela obsolescência, cabendo à universidade “correr atrás” dessas mudanças. A sociedade globalizada, com todas as exclusões que tem carreado, é tomada como um fato indigesto, mas naturalizado. Ao mesmo tempo, a produção/transmissão do conhecimento, que tem um papel orgânico em toda a construção global, não é devidamente questionada. Mediante esses pressupostos, cabe à universidade atualizar-se, inserir-se nessa nova realidade, rever suas formas de organização, o relacionamento dos seus atores-chave e dar um novo sentido ao seu papel. Em síntese, a universidade deve proceder a todas essas mudanças para adaptar-se à sociedade do conhecimento ou da informação, apresentada, assim, como a referência válida para o futuro da educação superior.

Para justificar tal adesão, algumas imagens têm sido construídas. A primeira que se pode destacar remete a uma despotencialização das universidades atuais perante as mudanças que ocorrem no mundo. Não

O conhecimento é apresentado, em diversos textos e falas oficiais, como algo flutuante e permanentemente renovado ou ultrapassado pela obsolescência, cabendo à universidade “correr atrás” dessas mudanças.

se defende aqui que as instituições de educação superior estejam, de fato, sintonizadas com seu tempo. Há, por certo, inúmeros problemas a serem enfrentados, a maior parte deles provocados pelos descasos de sucessivos governos com a manutenção da educação superior pública. No entanto, a se adotar as análises governamentais, tem-se a impressão de que se está diante de uma instituição acabada, sem utilidade aparente no atual contexto e que, exatamente por isso, precisa ser profundamente reformada, como no texto abaixo, de autoria de Cristovam Buarque:

As universidades, no começo deste século, pararam de representar conhecimento de ponta. Elas perderam a capacidade de garantir um futuro de sucesso a seus alunos. Elas não são mais centros de distribuição de conhecimento e não são mais usadas como ferramenta para unir a humanidade. As universidades correm o risco de naufragar eticamente [...] e devem entender que mudanças são necessárias (BUARQUE, 2003-a).

Paradoxalmente, em outras passagens, essa mesma universidade, naufraga em mar revolto, é apresentada como a vilã da sociedade e como uma instituição que promove as aberrações e assimetrias do mundo contemporâneo. Novamente, nas palavras de Buarque:

No século XX, a universidade brasileira permanece impassível e colabora para tornar o Brasil um país dividido entre os que se benefi-

ciam dos produtos da modernidade e os que são excluídos desses benefícios. Hoje, a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravatura (BUARQUE, 2003-a).

O próprio desemprego em massa dos jovens que, pelo menos nas duas últimas décadas, tem sido um instrumento deliberado de política fiscal e monetária para assegurar estabilidade financeira e de câmbio para os especuladores globais, sob os textos governamentais analisados, não é mais uma consequência direta da política macroeconômica ditada pela ressurgência liberal. Aparece como uma decorrência nefasta do ensino universitário defasado, justificando a urgência de uma Reforma Universitária que resgate a competência das instituições de educação superior e que as adapte à realidade, diga-se de passagem, tomada como dada e natural.

Milhões de jovens graduados estão desempregados no mundo todo. Isso é causado pelo excesso de profissionais e pela rápida obsolescência do que aprenderam. A universidade, no entanto, ainda não incorporou totalmente essa realidade. Ela tem criticado o mercado em vez de entender que essa realidade requer novos campos de conhecimento e novos conhecimentos dentro dos campos mais antigos. Acima de tudo, velocidade no treinamento e reciclagem dos estudantes são priori-

dades básicas (BUARQUE, 2003-a).

Nesse jogo de construções simbólicas, só aparentemente difusas, a universidade é tomada como instituição acabada, inútil ou como instituição-vilã, que só atende a uma elite. Não são raros os depoimentos de membros da equipe governamental, especialmente na mídia, que numa clara tentativa de indispor a população mais pobre e os segmentos universitários, apresentam a universidade como uma espécie de instituição deformada e distorcida, que serve apenas e tão somente às elites, especialmente, porque grande parte de seus alunos vem das classes médias ou dos segmentos mais abastados da população.

Assim, a saída para a instituição universitária é a sua ampla Reforma “apresentada ‘aos de baixo’ como uma vitória da justiça frente aos privilégios” (LEHER, 2003, p.7). Mas, é preciso advertir que a mudança radical proposta poderá até expandir o acesso e alcançar a meta do Plano Nacional de Educação, com 40% do total das matrículas do ensino superior, em 2007, no sistema público. No entanto, traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma, com financiamentos advindos das contribuições sociais e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino a distância, conforme orientações explícitas do Grupo Interministerial¹⁶.

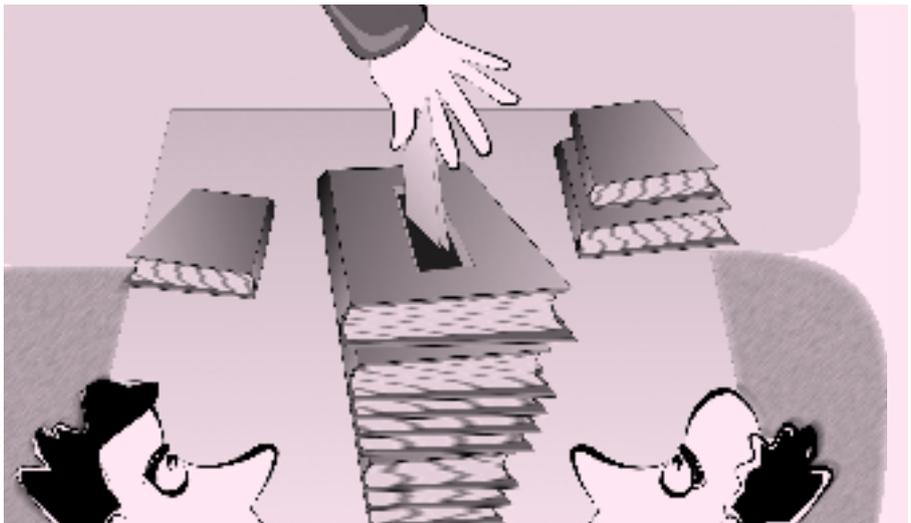
É verdade que a universidade pública alberga muitos estudantes dos

segmentos mais aquinhoados da população e que soluções precisam ser buscadas para superar seu caráter de classe, mas não se pode esquecer que ela cumpre outros papéis, especialmente o de ser centro produtor de pesquisa e tecnologia. Promover a equidade do modo como vem se colocando, poderá, além de comprometer a qualidade da formação, desfigurar e desmerecer as outras funções universitárias. É tentar resolver um problema e criar outros, de dimensões superiores. Pois é isso o que pode acontecer, se as instituições de ensino superior públicas forem forçadas ou fizerem pactos para expandir vagas em cursos – sejam noturnos, seqüenciais, a distância – sem condições materiais e humanas de fazê-lo. Seria desastroso substituir os “mais altos graus de conhecimento e da reflexão crítica, que durante séculos a constituíram [a universidade], pelos apelos ao aligeiramento dos conhecimentos e habilidades adaptados ao imediatismo do mercado e da sociedade que privilegia o que tem valor utilitário e instrumental” (SOBRINHO, 2003, p.4-5).

Além disso, é preciso que se tome extremo cuidado e se aja com cautela acerca da introdução de meios ele-

trônicos de informação e comunicação na formação, pois, “de fato, esses meios podem ter grande importância na formulação de práticas pedagógicas novas e inovadoras e no acesso às informações, mas seu papel se limita ao momento da difusão dos saberes e conhecimentos e não ao momento da invenção, da criação e da interrogação, que definem o processo de formação propriamente dito” (CHAUÍ, 2003, p.14).

Assim, não há mágica possível para expandir a rede de educação superior, elevar sua qualidade e manter seu caráter público: maiores investimentos do Estado constituem-se em condição básica. Não é possível também, tratar a educação superior pública como pretendem os estudos da Fazenda, colocando-a num papel de coadjuvante dos programas de ajustes fiscais, submetida a maiores cortes, com vistas ao enxugamento da máquina do Estado, segundo uma das mais caras normas neoliberais, e delegando aos ex-estudantes a tarefa de mantê-la. Em acréscimo, é impossível manter a instituição universitária como consciência crítica de seu tempo, se a reforma em curso realizar-se em sua plenitude, posto que os quatro pilares anteriormente refe-



Não há mágica possível para expandir a rede de educação superior, elevar sua qualidade e manter seu caráter público: maiores investimentos do Estado constituem-se em condição básica.

ridos como orientadores dessas mudanças conservadoras são a abertura da porta para uma educação superior mundializada, a serviço da consolidação de um projeto político, que toma a educação como mercado-ria.¹⁷

Por fim, há que se destacar o método de construção da Reforma. Foi louvável, por certo, a iniciativa do MEC em organizar dois Seminários, ao longo de 2003, sobre a Reforma Universitária; é enriquecedor convidar intelectuais e organizações internacionais para opinarem sobre a questão; no entanto, é um desperdício inadmissível desprezar as contribuições que diversas entidades acumularam, ao longo dos últimos anos, sobre o processo educacional superior brasileiro, inclusive a contribuição que foi construída para a própria eleição do Presidente Lula.

A Reforma Universitária faz-se necessária, mas, que seja uma reforma que fuja dos mitos produzidos pelas agências internacionais e enfrente a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora. Não podemos nos iludir com a retórica dominante nos relatórios produzidos por *experts* sensíveis às estratégias das agências financiadoras e aos interesses da conjuntura internacional. Nem legitimação dos mitos do novo milênio, nem pragmatismo realista sem perspectiva de futuro, mas compromisso com um projeto de Nação (TRINDADE, 2003, p.7).

Notas

1. Uma versão não oficial desse relatório foi veiculada pela Internet, com o título “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”, que se levará em consideração para as análises desse texto.

2. Trata-se (1) do Seminário “Universidade: por que e como reformar”, organizado pelo MEC/SESU, entre 6 e 7 agosto de 2003, onde diversos intelectuais brasileiros com perfis político-ideológicos bastante diferenciados foram convidados expor suas opiniões, nas Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados, sobre as reformas mais necessárias para as universidades brasileiras e (2) do Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior”, organizado pelo MEC, com a cooperação da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires), que contou com 70 convidados internacionais, com o pretencioso objetivo de discutir novos rumos para a universidade brasileira e para a universidade mundial.

3. Tomou-se como referência, especialmente, o trabalho apresentado pelo ex-Ministro Cristovam Buarque, na “Conferência Mundial de Educação Superior + 5” da UNESCO, ocorrida em Paris, entre 23 e 25 de junho de 2003 e reapresentado no Seminário “Universidade: por que e como reformar”, sob o título “Universidade Global”; o discurso proferido pelo Ministro, na abertura do Seminário Internacional “Universidade XXI”; além de diversas matérias veiculadas pela grande imprensa.

4. Quatro documentos merecem ser citados: (1) “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma

nova proposta da educação superior”, produzido pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), presidida por José Dias Sobrinho, em agosto de 2003; (2) “O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória”, de Claudio Porto e Karla Régner, consultores da Macroplan – Prospectiva & Estratégia, concluído em novembro de 2003; (3) “Reforma universitária e ensino superior no país: o debate recente na comunidade acadêmica”, um relatório de pesquisa bibliográfica sobre o tema da reforma universitária no país, organizado conjuntamente pelo MEC e ORUS, sob a coordenação de Michelangelo Giotto Santoro Trigueiro, em novembro de 2003; (4) “Reforma da educação superior brasileira: diagnóstico, 2003”, produzido por Paula Yone Stroh, Alfredo Pena-Vega e Elimar Pinheiro do Nascimento, em novembro de 2003.

5. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE de 2001, só disponíveis em 2003, indicam uma outra realidade: 34,4% (e não 46%) dos alunos de instituições superiores da rede pública fazem parte dos 10% mais ricos da população. Quando se trata do sistema privado, esse percentual vai para 50%. A renda familiar dos alunos de universidades públicas no Brasil é menor que a de universitários da rede particular, pois enquanto a renda média mensal da família de estudantes das instituições públicas é de R\$ 2.433, na particular esse valor sobe para R\$ 3.236. Além disso, de cada cem universitários do setor público, 12 estão entre os mais pobres, com renda mensal de R\$ 482 ou menos. Nas instituições privadas, a proporção passa para cinco a cada cem alunos.

6. Outras propostas alternativas de financiamento foram relacionadas pelo Grupo Interministerial, mas não mereceram, pelo menos até o momento, encaminhamentos concretos: contribuições voluntárias de ex-alunos, apoiadas em incentivos fiscais; redistribuição do CPMF, permitindo que uma parte dos recursos fosse canalizada para as áreas de saúde das instituições públicas de ensino superior; a aprovação de uma Lei de Incen-

tivo Fiscal para o ensino superior, a exemplo da Lei Rouanet, já existente na área de cultura; a criação de Fundos Empresariais para o Ensino Superior, nos moldes dos Fundos Setoriais que apóiam as pesquisas; a troca de parte da dívida externa por investimentos na educação e, por fim, uma das mais cogitadas: a retirada da folha de inativos do orçamento das universidades federais.

7. Conforme consta na justificativa da PEC, pretende-se aumentar com rapidez o número de alunos na educação superior, invertendo a situação presente: dos 29% atuais de matrículas públicas para, pelo menos, 60% em cursos superiores gratuitos, oferecidos pelas universidades federais e estaduais.

8. O acima instituído colide, no entanto, com o artigo 20, do mesmo PLC, onde é prevista Lei especial que instituirá regime jurídico próprio e planos de carreira únicos para os docentes e para o pessoal técnico-administrativo das instituições públicas de ensino superior.

9. No relatório do Grupo Interministerial estão relacionadas, entre outras, as seguintes medidas emergenciais: a) equacionar e superar o endividamento progressivo das IFES junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para os custos operacionais; b) abrir concursos para preencher as vagas de professores e servidores, originadas por demissões, aposentadorias e exonerações, não preenchidas ao longo dos últimos dez anos, e para substituir os professores contratados em caráter temporário por professores efetivos; c) garantir novas vagas, com recursos advindos de programas de bolsas da CAPES no país, concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para a contratação de doutores que desejem se dedicar ao magistério e reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência.

10. O governo, por intermédio do MEC, pagará à instituição contratada, com base na concorrência pública promovida segundo os termos dos Editais, um valor mensal por aluno, a título de taxa escolar, ao longo do período correspondente à sua formação, e um valor adicional, no momento em que con-

cluir o curso.

11. Referência da autora à obra de NADER, R. e WALLACH, L. GATT, NAFTA, and the subversion of the democratic process.

12. Referência da autora ao texto de WTO - World Trade Organization. The General Agreement on Trade and Services (GATS): objectives, coverage and disciplines. p. 278.

13. Referência da autora ao texto citado na nota anterior.

14. Para maiores detalhes dessa discussão vide SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção e SILVA JR, João dos Reis. Reformas do estado e da educação no Brasil de FHC.

15. Referência especial deve ser feita à participação de Marcel Bursztyn, então Presidente da CAPES, e do próprio ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque, no Comitê Científico do Observatoire International des Réformes Universitaires (ORUS), organização convidada pelo Ministério para produzir diagnósticos sobre a Reforma Universitária no Brasil e para subsidiar discussões no “Seminário Internacional Universidade XXI”. Para maiores detalhes sobre o ORUS vide <http://www.orus-int.org>.

16. Outras idéias sobre a flexibilização da educação superior têm freqüentado a mídia, por interlocutores governamentais, visando à adaptação da milenar universidade à instabilidade da sociedade de informação ou do conhecimento. Pode-se citar: a revalidação periódica do diploma universitário de graduação e pós-graduação; a submissão de professores universitários a concursos periódicos para aferir seu grau de atualização; a adoção de novos métodos de ensino e pesquisa; a flexibilização do tempo que um profissional necessita para concluir seus estudos, a criação de universidades livres, cujos diplomas não seriam reconhecidos pelo Estado, dentre outras.

17. Tão somente hoje, quando estamos ultimando o artigo, lemos no jornal sobre a saída de Cristovam Buarque para a assunção do Ministério da Educação por Tarso Genro. Ainda é cedo para se analisar o significado de tal mudança, salvo que muitas medidas de

natureza estrutural já foram tomadas ou já estão encaminhadas e que, com alguma certeza, o novo Ministro da Educação encontrará um campo político de difícil modificação.

Referências bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição nº 217 de 11 de dezembro 2003. Altera o caput e acrescenta três parágrafos ao art. 212 da Constituição Federal, para ampliar as fontes de financiamento da educação superior por meio do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (Fundes) e da contribuição social para a educação superior (CES).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Complementar nº 118 de 13 de dezembro de 2003. Institui a Lei Orgânica da Autonomia Universitária e dá outras providências.

BRASIL. MEC. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de dezembro de 2003.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira**. Brasília: 15 de dezembro de 2003. (mimeo).

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília: IBGE, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024 de 20/12/61 e dá outras providências.

BRASIL. MEC. **Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior: uma nova sistemática de avaliação do ensino superior brasileiro**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002**. Brasília: [s.n.], 13 de novembro de 2003.

Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

BRASIL. Presidência da República. Decreto sem numeração, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual de crise e apresentar plano de ação, desenvolvimento e democratização das IFES. **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 21/10/2003.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 147 de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**. 16 de dezembro de 2003.

BUARQUE, Cristovam. Uma revolução no ensino. **Revista Ensino Superior**, n. 69, 2003. Disponível em: <<http://www.revista-ensinosuperior.com.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003-a.

BUARQUE, Cristovam. Universidade global. In: SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR”, 2003-b, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

BUARQUE, Cristovam. Discurso de abertura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003-c, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR”, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

LEHER, Roberto. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de dezembro de 2003.

NADER, R.; WALLACH, L. GATT. NAFTA, and the subversion of the democratic process. In MANDER, J.; GOLDSMITH, E. (Eds.). **The case against the glo-**

bal economy. San Francisco: Sierra Club, 1996. p.102-103.

PANIZZI, Wrana. Educação é bem público. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025, uma abordagem exploratória. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudança na produção**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo, Xamã Editora, 2003.

SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: III SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO & PODER: TENSÕES DE UM PAÍS EM MUDANÇA, 2003, Niterói/UFF/Programa de Pós-Graduação em Educação. 3 a 5 de setembro de 2003 (mimeo).

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior: valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR”, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

STROH, Paula Yone; PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Reforma da educação superior brasileira: diagnóstico, 2003. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Reforma universitária e ensino superior no País: o debate recente na comunidade acadêmica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

TRINDADE, Héglio. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. In: SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR”, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

WTO - WORLD TRADE ORGANIZATION. **The general agreement on trade and services (GATS): objectives, coverage and disciplines**. 1995. Disponível em: <http://www.wto.org/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm>.

** Texto pensado e escrito na 1ª quinzena de janeiro de 2004 refere-se, pois, à discussão em torno das idéias iniciais sobre reforma universitária, em circulação, no período, na mídia e na comunidade acadêmica.*

** Deise Mancebo é Professora Titular - UERJ*

*** João dos Reis Silva Júnior é Professor Titular – UNISO*

Universidade (pública) para todos

*Mariângela Nather **

A análise da reforma universitária pode ser feita sob diferentes ângulos, mas uma primeira aproximação ao tema passa pela discussão sobre o papel da ciência na atualidade e sobre a importância do controle público sobre a produção do conhecimento.

Nos seus escritos sobre a universidade, Marilena Chauí sustenta que as mudanças na base material da sociedade recolocaram o mercado e a estabilidade financeira acima da proteção do trabalho e da seguridade social; a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, ou seja, deixaram de ser suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação. Com essa mudança, os cientistas e técnicos tornaram-se econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio do conhecimento e da informação¹.

Para a autora, a ideologia que sustenta esse modelo econômico-político é a pós-modernidade. Sustentando que o projeto de modernidade teria se mostrado um mito iluminista, etnocêntrico, repressivo e totalitário, o irracionalismo pós-moderno trabalha com eixos opostos: a negação de que haja uma esfera de objetividade, substituída pela esfera da subjetividade narcísica; a negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real, concebendo a realidade como somatória de diferenças e alteridades e deixando a universalidade como um mito totalitário da razão; negação de que

a razão possa conhecer uma continuidade temporal que capte o sentido do tempo e da história, substituída por temporalidades descontínuas e fragmentadas, desprovidas de sentido e necessidade; negação de que o poder se realize por meio das instituições, a distância do social, exaltando os micropoderes invisíveis que disciplinam a sociedade, resultando em políticas fragmentadas e pontuais e no reavivamento dos populismos e totalitarismos².

Como uma das características da chamada pós-modernidade é reduzir, ao mínimo, a importância das instituições como mediações do social, a universidade, como instituição de docência e pesquisa, tem sido alvo constante de mudanças e isso se reflete tanto nas propostas para sua modernização quanto para sua democratização.

Segundo Chauí, a universidade brasileira passou por várias etapas e a cada uma delas correspondeu um modelo: a universidade funcional dos anos 70, que provocou a massificação do ensino superior, com ênfase na formação para o mercado de trabalho; a universidade de resultados dos anos 80, com destaque para as parcerias entre universidade pública e empresas privadas, e, nos

anos 90, a universidade operacional, voltada para si mesma, para a gestão de seus recursos, para a avaliação de desempenho, com indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, a exemplo dos critérios utilizados pelo mercado³.

Essas tendências puderam ser observadas no balanço do ensino superior, nos oito anos do governo FHC, realizado por Cunha (2003). O autor conclui que as políticas do governo federal tiveram como meta dar à educação um papel econômico, como base do novo estilo de desenvolvimento, cujo dinamismo provém de fora dela mesma - do progresso científico e tecnológico. Em linhas básicas, o governo defendia uma 'revolução administrativa' nas universidades públicas, para a administração mais racional dos recursos e o incremento das parcerias entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento da ciência.

O modelo de reforma que vem se articulando nas últimas décadas desvincula educação e saber e a universidade pública deixa de ser espaço de produção e transmissão de conhecimento para treinar indivíduos que sejam produtivos no mundo do trabalho flexível do capitalismo pós-

O Estado desobriga-se do investimento direto na universidade pública, seja na expansão das instituições e na oferta de cursos, seja na contratação direta de pessoal, manutenção/aquisição de equipamentos públicos



industrial. É, nesse contexto, buscando semelhanças e continuidades, que se podem avaliar as propostas apresentadas recentemente pelo Ministério da Educação.

Universidade para todos

A reforma universitária começa a tomar novos rumos com o lançamento do Programa Universidade para Todos⁴, que prevê a destinação de vagas (integral e/ou parcial) para

alunos carentes egressos do ensino público (aqui entram os professores da educação básica da rede pública de ensino sem diploma) e provavelmente alguma política para discriminações positivas (negros, índios, deficientes físicos, ex presidiários etc.) em instituições de ensino superior privadas.

Com a expectativa de gerar 400 a um milhão de vagas em cinco anos, 100 mil ainda em 2004, em linhas

gerais, o projeto torna compulsória a reserva de vagas nas filantrópicas e, por adesão, nas particulares. Em contrapartida, as IES particulares (com ou sem fins lucrativos) vão receber 100% de isenção fiscal e as filantrópicas poderão mudar sua natureza jurídica e auferir lucro, bem como fazer aporte de capital externo e transferir patrimônio aos sócios e descendentes. Vale lembrar que essas instituições já são beneficiadas com isenção de tributos e contribuições federais, o que as obriga por lei a aplicar parte de sua receita em 'gratuidade' (normalmente, optam por serviços à comunidade, ao invés da concessão de bolsas de estudo), de difícil fiscalização e controle.

Em troca de apoio à proposta de renúncia fiscal, o governo promete repassar para as universidades públicas os recursos que hoje sustentam o Financiamento Estudantil - Fies, que, segundo informações divulgadas pela imprensa, financia as mensalidades de 178.124 estudantes, com a previsão de repasse ao setor privado de R\$739 milhões em 2004, valor que supera os R\$609 milhões previstos no Orçamento para o custeio das 55 instituições federais de ensino superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), as federais atendiam, em 2002, 532 mil estudantes, o que denuncia o grau de 'privatização' do ensino superior no país e a precária situação das universidades públicas frente à expansão das IES privadas⁵.

Os detalhes do projeto (forma de ingresso dos alunos, política de cotas, quem se enquadra no rótulo de 'carente', conceito que infelizmente fica cada vez mais elástico) são importantes e merecem análise, mas

parecem irrelevantes perto do que está em jogo e da truculência e urgência para aprovar mudanças cujo impacto social é significativo, por medida provisória, uma situação muito análoga ao que aconteceu com a reforma da previdência.

A idéia contida nesse programa parece clara: criar uma espécie de 'sistema único' do ensino superior com 100% de isenção fiscal para todas as IES privadas, em contrapartida, a demanda reprimida dessas instituições, as vagas ociosas, vão para o MEC preencher de acordo com os critérios do programa⁶. O Estado desobriga-se do investimento direto na universidade pública, seja na expansão das instituições e na oferta de cursos, seja na contratação direta de pessoal, manutenção/aquisição de equipamentos públicos etc.

Isso lembra a análise de Chauí, quando comentava as conseqüências da reforma universitária das últimas décadas, muito antes desse programa, e a manobra para transformar a educação de direito em serviço educacional e a universidade

em prestadora de serviços. A

[...] identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de *direitos* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos* (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* estatais, destinados a se tornar não-estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. (CHAUÍ, 2001, p. 177, grifo do autor)

Voltando ao tema das reformas, essa proposta de democratização do ensino superior apresenta muitas semelhanças com as propostas contidas na reforma do Estado de 1995. Salve engano, a retração do poder público, na oferta direta de serviços sociais, era e é parte do ajuste fiscal,

ou seja, ao invés do investimento direto na oferta do ensino superior, o que exige contratação de pessoal etc., utiliza os recursos da iniciativa privada, já que supostamente pode oferecer serviços competitivos com maior qualidade e flexibilidade, sem a lentidão da burocracia estatal, dando espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público.

Aliás, essa é a idéia defendida pelo ministro Tarso Genro que vem sustentando o argumento de que o programa representa a criação de um espaço público, na rede privada de ensino, nas suas palavras, 'um avanço do público sobre a estrutura privada', que passaria por algum controle público, no caso, sob responsabilidade das universidades federais. O ministro ainda fala em 'estatização' de vagas, embora saiba muito bem que estatizar impõe uma mudança muito mais radical, de natureza jurídica: propriedade estatal, sobretudo, presença de agentes públicos, princípios constitucionais próprios, importa numa série de situações que não são contempladas pela proposta.

A reserva de vagas, e nada indica que serão gratuitas, é e só poderia ser facultativa para a maioria das IES, justamente por serem instituições privadas. Será a avaliação privada quanto às vantagens (custo/benefício) na isenção em troca de vagas que vai determinar a participação dessas escolas no programa; quanto às filantrópicas, irão com certeza proceder a uma reavaliação quanto à 'gratuidade' exigida pela Constituição, que já é muito questionável se não é financiada pelos extorsivos valores dos cursos, o que deverá



Se o governo está preocupado com corrigir as distorções e garantir o acesso universal ao ensino superior no Brasil, ótimo. Há muitas maneiras de revolucionar a questão educacional.

implicar provavelmente a redução de serviços de extensão à comunidade e aumento de mensalidades, tornando inócuo o programa e um forte indicativo de transformação de direitos em serviços educacionais.

Se o governo está preocupado com corrigir as distorções e garantir o acesso universal ao ensino superior no Brasil, ótimo. Há muitas maneiras de revolucionar a questão educacional. No setor público, comece com a melhoria na qualidade do ensino básico e com a valorização do magistério, que irá se refletir na demanda pela licenciatura, área onde está a maioria das vagas ociosas, ampliação das IES, ocupação de suas vagas ociosas, criação de cursos noturnos, expansão qualificada na direção de regiões onde não há oferta de ensino superior, novos critérios, nos processos seletivos, contratação de docentes efetivos, contratação de pessoal para os setores técnicos e administrativos, plano de carreira, política salarial decente para manter professores e pesquisadores em dedicação exclusiva, ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para formação de docentes do ensino superior e pesquisadores, investimento em pesquisa, investimento em instalações e equipamentos e, o mais importante, novos espaços públicos 'estatais', para ser exata.

Se a intenção é na direção de uma reforma que não permita que o mercado comande a educação, como afirma Tarso Genro, melhor ain-

da. No setor privado, é possível rever, sim, o status de filantrópicas, já que as IES contam com benesses suficientes, inclusive facilidades para obter empréstimo do BNDES, impor um rigoroso controle sobre as IES devedoras contumazes de impostos. Na verdade, o governo não tem controle efetivo sobre as IES privadas, avalia muito mal essas instituições, o que leva organismos externos sugerirem a proibição de abertura de novos cursos, como ocorreu com os cursos de direito, após denúncia da OAB.

Essa reforma segue diretrizes de organismos externos dentro das propostas defendidas pela OMC e oferece um socorro às IES privadas, abertas indiscriminadamente, ao longo das últimas décadas, que passam por dificuldades financeiras, além de ser uma tentativa de desestruturar as universidades públicas, a médio e longo prazo, mantendo poucos 'centros de excelência', dentro dessa proposta já carcomida de publicização, mas que ainda reflete bem a proximidade ideológica de dois governos supostamente antagônicos. Em entrevista à revista Educação Superior, Tarso Genro deixa claro: '...a universidade estatal pública que tem de ser um marco, que tem de ser gratuita e, por assim dizer, a fonte inspiradora do ensino superior, é o alvo dessa reforma'. O 'alvo' dessa reforma.

O que parece mais grave, nessa proposta, é essa naturalização das desigualdades que ela implica, o que

me lembra uma cena constrangedora mostrada pela TV. Para evitar fraudes, uma universidade pública manda que os candidatos a cotas tirem fotos para provar que são negros; outros mais reivindicando a participação no sistema por serem da raça negra e se sentindo prejudicados em relação aos seus colegas; o pior, os avaliadores da universidade dizendo que a política de cotas é para beneficiar quem sofre discriminação devido à cor e, portanto, se na 'aparência' não se é negro, não se justifica sua inclusão. Ora, a discriminação racial e social se fundem e se existe discriminação é de classe e, portanto, qualquer reforma universitária deve primeiro garantir educação de qualidade como direito de cidadania e oferecer a todos as mesmas condições de acesso ao ensino superior, em instituições públicas, e apenas de forma complementar por IES privadas, é isso que diz a própria Constituição Federal, mas o que se pretende é o contrário, as públicas têm um papel acessório e fiscalizador e as privadas, o papel de prestador de serviços educacionais para um público cativo, re-fém de suas cotas, cursos etc., cuja oferta é avaliada segundo interesses econômicos, não sociais, como ainda fazem as públicas.

Essa lembrança, quanto às cotas, traz outra que surgiu de uma discussão no doutorado. Defendemos que os organismos públicos que concedem bolsas para pós-graduandos tenham como prioridade o aspecto sócio-econômico e a dedicação exclusiva à pesquisa, por entender que cabe ao governo não só a responsabilidade sobre a formação de pesquisadores, como também que a universidade pública é o espaço adequado para investir em conhecimen-

to (que produz tecnologia, inovações e descobertas científicas e onde se gesta uma intelectualidade capaz de fazer frente aos desafios do mundo globalizado). Outros acham que esses critérios não são prioritários, mas, sim, a produção científica. Convenhamos, ninguém nasce pesquisador. Se o poder público não puder financiar a pesquisa (que implica espaços e sujeitos), e esse é um princípio constitucional, quem o fará? É o irracionalismo pós-moderno, como diria Chauí, infiltrado no modelo da universidade operacional que se verifica a partir dos anos 90, que privilegia a eficiência, a produtividade e a competitividade, ou seja, a universidade é avaliada por *quanto, em quanto tempo e a que custo produz*, sem compromisso público com a sociedade.

São muitos os autores que se preocupam com os caminhos do conhecimento, nesse início de século, e alertam para a necessidade de uma consciência pública para controlar a ciência⁷. A necessidade de estabelecer uma nova regulação entre o sistema público e privado de ensino, para que todo o sistema opere em função do interesse público, é uma exigência democrática. A forma como essa regulação se dará não é trabalho de um governo ou de dois mandatos de um mesmo governo, mas resultado de um longo e difícil caminho de orientação política, que implica a criação de novos mecanismos de participação da sociedade na definição das prioridades de governo, na área educacional e nos espaços públicos institucionais, uma maior e mais ampla representação social, mas definitivamente o ônus da dívida social não pode recair sobre a universidade pública.

A necessidade de estabelecer uma nova regulação entre o sistema público e privado de ensino, para que todo o sistema opere em função do interesse público, é uma exigência democrática.

O movimento sindical dos servidores públicos da educação tem demonstrado força e organização, mas será preciso uma reavaliação da luta, buscando apoio dos movimentos sociais, da mídia, sobretudo dos cara-pintadas. O movimento, que deverá inclinar-se contra essa reforma universitária e a favor do ensino público gratuito e de qualidade, será mais uma vez acusado de corporativo, e, por isso, só uma mobilização pautada pela denúncia, sobretudo das falsas promessas de gratuidade nas IES privadas, poderá reverter esse quadro, porque marketing e dinheiro para aprovar essas medidas não faltam ao governo.

Talvez falte ao presidente da república - por nunca ter se sentado na cadeira de uma universidade pública, tampouco privada, não por falta de condições, mas de convicção - referenciais para avaliar o papel que a universidade pública desempenhou, desempenha e pode vir a desempenhar em países com tamanha desigualdade social. Mas a falta de referencial não implica ignorância e nem a ignorância será refúgio para passos mal dados.

Sem dúvida, o programa Universidade para Todos possui seu charme e seu apelo publicitário. Com o viés da inclusão social, parece ser uma solução simples, uma revanche do público sobre o privado, que promete beneficiar milhões de brasileiros que sonham com um diploma universitário. O tempo dirá.

Notas

1. Chauí, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001, p. 20.
2. Chauí, op. cit., 2001, p. 154.
3. Chauí, op. cit., 2001, p. 190.
4. As linhas gerais do programa estão no site do Ministério da Educação, http://www.mec.gov.br/acs/banner/superior_arquivos/frame.htm.
5. Segundo o censo Inep 2002, enquanto as universidades públicas não chegam a 200, as privadas ultrapassam os 1400.
6. Segundo Cunha op. cit., 2003, p. 56., enquanto nas instituições públicas havia 12 mil vagas desocupadas em 2002, por falta de candidatos que preenchessem os requisitos mínimos de admissão, nas instituições privadas havia 360 mil vagas. Segundo ele, nas privadas essa oferta é artificialmente criada e funciona como uma espécie de reserva de mercado futuro.
7. Uma leitura agradável e rápida sobre a relação entre ciência e poder está em Morin (2000, p.44).

Referências bibliográficas

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 205p.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n.82, p.17-36, abril 2003.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 76p.

** Mariângela Nather é jornalista e pesquisadora/Capes, doutoranda em Serviço Social, Unesp/Franca.*

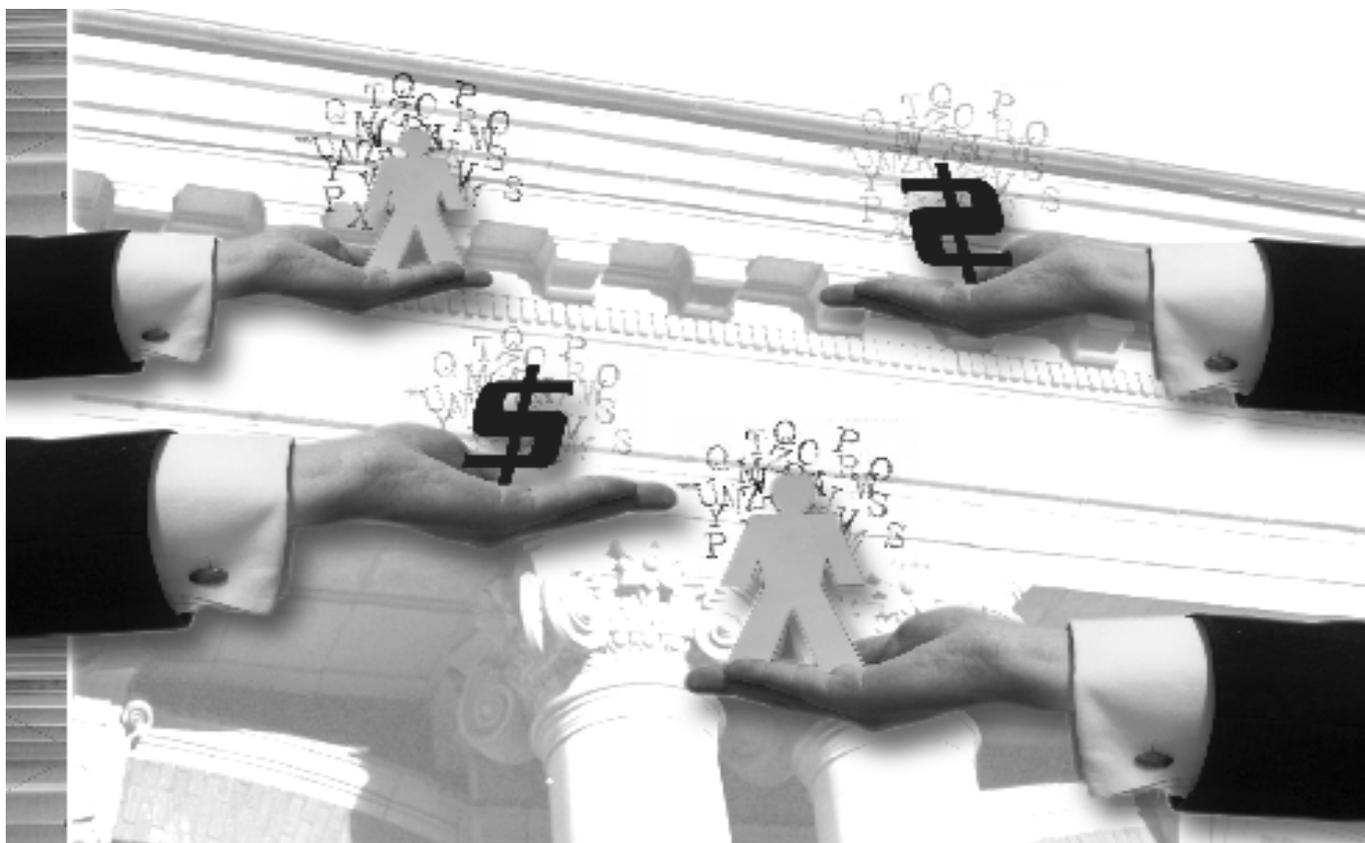
O papel das fundações de apoio no processo de privatização da universidade pública

Marinalva Silva Oliveira*
Arley José Silveira da Costa**
Dorinaldo Barbosa Malafaia***

A discussão sobre o papel das fundações de apoio de direito privado, como instrumento na captação de recursos para a universidade pública, bem como a visualização das configurações políticas e pragmáticas decorrentes da relação entre essas instituições devem ocorrer fundamentadas em uma análise do processo macroeconômico global, bem como na necessária identificação da natu-

reza, objetivos e funcionamento da Universidade, durante os últimos anos. Nesse sentido, este trabalho pretende vislumbrar as políticas neoliberais e suas interferências sobre a educação; a desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento das universidades públicas; a instituição das fundações como mecanismo de privatização do ensino superior público; a regulamentação da

organicidade das fundações dentro das universidades e, conseqüentemente, da visão de que educação é mercadoria, devendo gerar lucros; e, por fim, aponta um exemplo da intervenção de uma fundação sobre o papel da universidade pública e da atuação dos movimentos docente e estudantil na defesa da educação como um bem público voltado para o interesse de um país e seu povo.



A análise macroeconômica permite especificar que, desde sua origem, o mundo do capital vem tentando se proteger dos sobressaltos a que ciclicamente é submetido. A quebra da bolsa, em 1929, se configurou como um sinal de que o sistema capitalista precisava rever seus posicionamentos e estruturar uma nova ordem econômica. Assim, na busca por mecanismos que assegurassem a garantia do *status quo* dos países hegemônicos, ao término da segunda guerra mundial, são criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com a proposta de abertura de linhas de crédito de curto prazo para ajustar balanças comerciais dos países e reduzir os prejuízos para o fluxo internacional do comércio, além da normatização de uma moeda internacional. Considerando a situação econômica e o poderio militar dos Estados Unidos, o mundo adota o dólar como moeda de referência internacional, mas determina que este deve ser lastreado por uma conversibilidade em ouro garantida pelo Estado norte-americano. A situação fica assim estabelecida, até que, na década de 70, os problemas econômicos dos Estados Unidos da América, erigidos em função de seguidos déficits, fazem que a moeda norte-americana deixe de ser lastreada. Contudo, a essa altura, o dólar era aceito mundialmente, e os diversos mercados continuaram tomando-o como referência, embora o abandono do lastro tenha sido um modelo seguido por outras moedas nacionais. Com a ausência de lastro, as economias dos países do centro do capitalismo passam a ter câmbios flutuantes, fazendo ajustes sem a necessidade de auxílio do FMI (Ben-

Essas “reformas e políticas criam um novo ambiente econômico, social, institucional e até cultural que favorece a transformação de tudo em mercadoria”

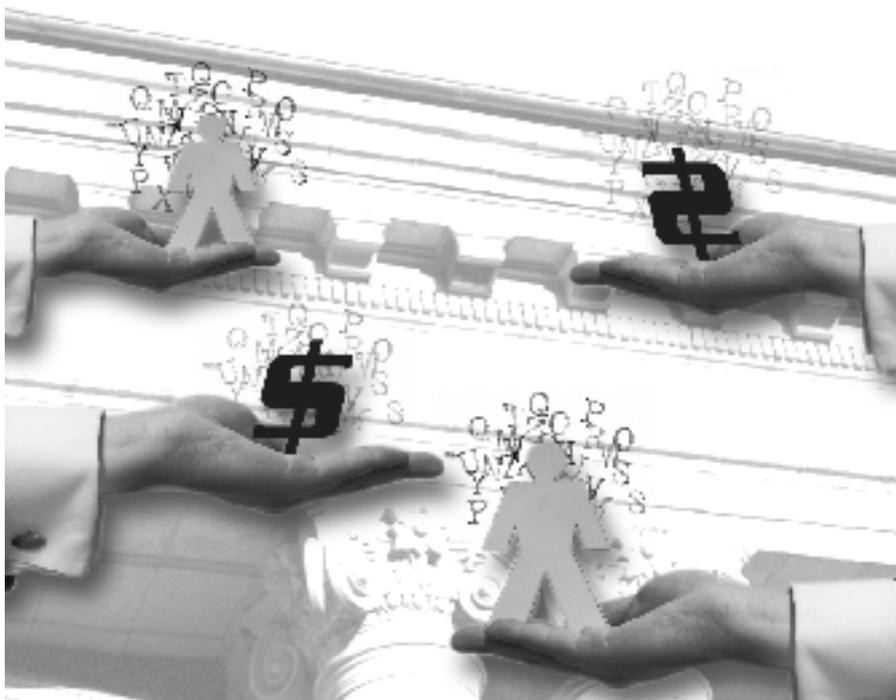
jamin & Ribeiro, 2003a).

A nova conjuntura econômica faz que o FMI passe por uma crise institucional, até que, nas décadas de 80 e 90, capitaneado pelos interesses norte-americanos, comece a atuar na difusão de uma nova forma de pensamento econômico que defende maiores graus de liberalização de economias periféricas (Benjamin & Ribeiro, 2003a). Essa nova ordem, denominada neoliberal, assume duas diferentes políticas. Por um lado, adota políticas macroeconômicas *stricto sensu* (fixação dos juros, política de câmbio, gestão orçamentária etc.), por outro, o papel de promover “reformas estruturais” nas economias periféricas do capitalismo, que vão ser conduzidas pelo FMI, por meio do condicionamento da liberação de recursos financeiros ao seguimento das políticas ditadas pelo fundo. As “reformas estruturais” possuem basicamente três objetivos: (a) desmonte de mecanismos extra-mercado de regulação da vida social (sistemas de previdência, legislação trabalhista etc.); (b) enfraquecimento direto do Estado (privatizações, desmoralização do funcionalismo etc.); (c) aumento do grau de exposição da economia nacional nos movimentos do capital internacional (desregulamentação de fluxos comerciais e financeiros, etc.) (Benjamin & Ribeiro, 2003b).

Os países da periferia do capitalismo passam a adotar a política neoliberal, ao se submeterem à receita do FMI, que se sustenta na pre-

missa de que a economia global é auto-regulável, capaz de superar as crises econômicas e de distribuir os benefícios pela aldeia global, por meio da concorrência entre os agentes do mercado, sem a intervenção do Estado. Sintomaticamente, as propostas neoliberais defendidas pelos atuais países centrais do capitalismo são profundamente divergentes daquelas que eles mesmos executaram, ao longo do seu período de crescimento, pois engessam a possibilidade de controle das condições macroeconômicas do país e reduzem o poder do Estado na definição das políticas sociais e de desenvolvimento. A adoção dessa política tem conduzido diversos países ao mesmo quadro de redução do Estado e do espaço público, com consequente aumento do domínio do privado; abertura da economia e sua desnacionalização; transformação no mercado de trabalho; flexibilização das relações trabalhistas; terceirização e precarização do trabalho; e a definição de parâmetros político-estruturais definidos pelo mercado, ou seja, pela disputa entre empresas econômicas concorrentes e não mais pela decisão soberana do Estado. Essas “reformas e políticas criam um novo ambiente econômico, social, institucional e até cultural que favorece a transformação de tudo em mercadoria” (Benjamin & Ribeiro, 2003b).

O Brasil encontra-se, nas últimas décadas, sob a égide dessas políticas neoliberais, dessa visão mercadoló-



gica e dos acordos conduzidos pelo FMI. Sob essas estruturas, os sucessivos governos vêm adotando metas inflacionárias estagnantes e aumento do superávit que só podem ser obtidos por meio da redução dos investimentos sociais, aí incluída a educação. As políticas neoliberais demandadas pelo FMI e pelo Banco Mundial são também acatadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que vem defendendo a inclusão da educação como serviço, devendo ser regulada pelas leis de mercado e por decisões arbitradas em seu âmbito. A OMC tem, por exemplo, apontado caminhos para a educação superior que vêm sendo adotados pelo Brasil e que se têm concretizado ultimamente nas propostas de reforma universitária defendidas pelo governo Lula.

Dentro desse quadro de inserção do Brasil nas políticas neoliberais, há, de forma sucinta, duas análises sobre a universidade que podem ser feitas. Na primeira delas, adota-se uma visão pragmática, de leitura específica da realidade posta, com a conseqüente concepção de que a universidade é aquela que deriva da atual conjuntura sócio-político-econômica. Assim, entende-se que a educação é uma mercadoria que deve ser suprida por entidades privadas que disputarão, entre si, o maior número de consumidores possível. O foco central, e talvez único, da formação do aluno universitário passa a ser a preparação para o mercado de trabalho, desprezando-se a teoria e o “aprender a aprender” e enfatizando o domínio de técnicas, transformando a universidade em um ensino téc-

nico de 3º grau. A educação passa a estar a serviço do capital e da geração de lucros, conformando os estudantes à realidade posta. Situada dentro da proposta do neoliberalismo, supõe que o governo não deve ser o articulador da política educacional, mas que deve deixá-la à mercê da regulação da competição entre os investidores privados.

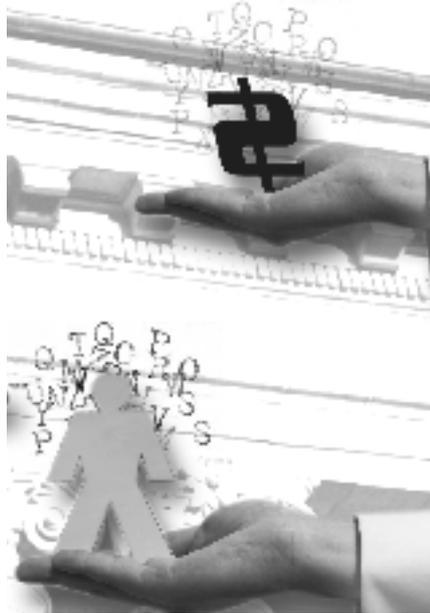
A análise da concepção de universidade, entretanto, pode assumir uma leitura diametralmente oposta. Esta outra concepção, defendida pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), posiciona a universidade como um patrimônio social e caracterizada pela universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade (Caderno ANDES, nº 2, 2003). Sob esta ótica, a universidade tem o papel de gerar e divulgar conhecimento como resposta aos anseios da sociedade, com fins de construção de um país democrático e autônomo em que seus cidadãos possam realizar plenamente seu potencial como seres humanos. Uma visão que configura a universidade como um espaço formador de cidadãos conscientes, críticos e transformadores da realidade a sua volta, de modo que o mercado de trabalho é apenas um dos focos de formação do estudante. O ANDES-SN assume a universidade como *locus* do saber e tem como premissa que ensino superior e conhecimento são patrimônios da humanidade. Não são, portanto, mercadoria e muito menos instrumento de dominação, poder ou exploração.

Ambas as caracterizações podem ser confrontadas com o quadro sócio-econômico implementado pelas

A adoção dessa política tem conduzido diversos países ao mesmo quadro de redução do Estado e do espaço público, com conseqüente aumento do domínio do privado.

políticas neoliberais. A visão do ANDES-SN aponta uma política contraditória àquela que está sendo implementada pelos últimos governos brasileiros, pois exige uma definição clara da educação superior pública como um política de Estado, definida *a priori* e especificando um processo de autonomia do país. Para tanto, esta visão envolve autonomia didático-científica, administrativa, financeira e de gestão patrimonial; contratação e valorização dos profissionais da educação; elevação dos recursos investidos e uma política consistente de financiamento da educação superior pública.

Nossos últimos governos, por sua vez, têm seguido a linha definida pelo neoliberalismo, assumindo a educação como mercadoria e apresentando-a com três objetivos básicos: a) preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, estruturando uma força de trabalho qualificada; b) transmitir os princípios doutrinários, adequando a escola e a sociedade à ideologia dominante; c) fazer da escola um mercado para os produtos culturais e de informática. Esta forma de vislumbrar a educação permite deixá-la submetida aos ditames do mercado e não como uma política de Estado. Dessa forma, o sistema público deve ser pulverizado, denegrindo a escola pública, taxando-a de ineficaz, improdutiva, corporativa e elitista, com a instituição de pseudo-avaliações; precarizando as condições de trabalho; flexibilizando relações trabalhistas por



meio de terceirização; reduzindo os gastos com educação, por meio da implementação de parcerias público-privado e de fundações de apoio direito privado, que permitissem às universidades obter recursos para o seu funcionamento mediante a prestação de serviços à sociedade e da cobrança das mensalidades de seus alunos.

Sob qualquer ângulo de observação, a análise do ensino superior público brasileiro revela o quadro supracitado. O volume de investimentos direto do Estado, nas instituições de ensino superior, tem se reduzido, ano após ano, de forma que o quadro da maioria delas é de penúria, sendo que muitas estão inadimplentes com fornecedores de insumos básicos como água, telefone e energia. Recursos para ampliar infra-estrutura física, equipar laboratórios ou mesmo restaurar as atuais instalações

são praticamente inexistentes e obtidos apenas por emendas ao orçamento via bancadas federais. Os valores pagos aos servidores públicos, em especial do executivo, vêm sendo sistematicamente reduzidos. No caso das universidades federais, esse quadro é ainda mais impactante, pois diversas carreiras de nível médio possuem salário inicial superior ao de um professor com doutorado, em final de carreira, aumentando o desestímulo, a busca por complementação salarial ou a evasão rumo a outros empregos. Não bastassem o reduzido salário e a inexistência de condições mínimas para o desenvolvimento das atividades, o governo federal, sob o mando de sucessivos gestores, vem implementando mudanças nas relações de previdência que têm provocado uma corrida por aposentadorias e esvaziado, ainda mais, o quadro docente das instituições de ensino superior (IES). A redução do quadro não tem sido acompanhada por reposições, uma vez que a disponibilização de novas vagas está sob contingenciamento, sendo liberadas apenas por ordem do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). As IES têm ampliado o número de alunos nos últimos anos mesmo com a redução do quadro docente, o que tem propiciado uma crescente distorção na relação professor-aluno. A forma de suprir essa deficiência tem se efetivado pelo crescente número de professores substitutos, sob a forma de contratação temporária, sem grande parte dos direitos como, por exemplo, sair com estabilidade para cursar pós-graduação ou desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

A política governamental de se desvencilhar dos gastos públicos

O volume de investimentos direto do Estado, nas instituições de ensino superior, tem se reduzido, ano após ano, de forma que o quadro da maioria delas é de penúria.

com a educação superior tem configurado um quadro desalentador para as universidades. Mas, a falta de investimento, a redução dos salários e a precarização das relações de trabalho não são, ou não foram, suficientes para justificar a privatização total do sistema, então, novas ações estão sendo agregadas. Após criado este quadro negativo, inicia-se uma postura de desqualificação das IES, que deve ser conduzido por meio de avaliações como o “provão” ou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Esses mecanismos são dispostos com a argumentação de que possuem o objetivo de mensurar a qualidade das instituições de ensino e exigir das mesmas que corrijam seus problemas, elevando seu nível. Após essas avaliações, instituições particulares têm recebido recursos subsidiados pelo governo federal para que continuem crescendo e absorvendo a maior parte dos estudantes do ensino superior. Contudo, o governo parece não se reconhecer como gestor maior das universidades públicas, pois nem as universidades consideradas exemplares nem aquelas onde são apontados os maiores problemas recebem qualquer recurso.

A ausência de investimentos e a exigência das pseudo-avaliações têm o real intuito de detectar a queda da qualidade das instituições públicas, quando comparadas com as privadas, para que se possa fazer o mesmo que foi feito com os sistemas elétrico e telefônico. Sob a alegação de que aumentos nas tarifas públicas destes sistemas gerariam aumento de inflação, as mesmas arcaram com todos os ônus de atuarem com uma redução de seus sistemas de arrecadação. Na ausência de recursos, as empresas come-

O governo vem apresentando projetos de cobranças de mensalidades nas IES públicas e estabelecendo as condições para que as universidades se privatizem internamente.

çaram a apresentar falhas na *interface* com os usuários e passaram a ser criticadas como ineficazes, improdutivas, corporativas e elitistas, mesmas alegações que vêm sendo indicadas para as universidades. Como consequência, os sistemas foram privatizados, as tarifas foram liberadas e ainda contam com benesses do governo para os momentos em que a economia do país lhes seja desfavorável. Como resultado desse processo de privatização, pagamos tarifas infundavelmente mais elevadas do que no período em que as empresas eram estatais e os sistemas se apresentam mais instáveis, haja vista os “apagões” a que fomos recentemente submetidos.

A privatização apontada como a “saída” para os sistemas públicos de energia e telefonia vem sendo implementada para a educação. Há uma ampla liberação de surgimento de cursos privados, mas o governo, sob a égide de FMI, BM e OMC, parece querer mais. Assim, o governo vem apresentando projetos de cobranças de mensalidades nas IES públicas e estabelecendo as condições para que as universidades se privatizem internamente. Inicialmente, sucateou as universidades, denegriu sua imagem e desvalorizou seus profissionais. Depois instituiu as fundações como um mecanismo arrecadatório e de gestão, por meio da prestação de serviço ao mercado, sob a alegação de que com este apoio as universidades estariam atendendo à demanda da sociedade e, portanto, cumprindo seu papel social. As fundações

seriam, então, a tábua de salvação que permitiria às universidades angariar recursos e melhorar os salários de seus profissionais. Por último, segundo a minuta de decreto que regulamentará a lei nº 8.958, 1994, estão se soltando as últimas amarras que essas fundações tinham ao atuar no seio das IES. Esse quadro de desmantelamento do ensino superior público, por meio das ações governamentais e de instituição das fundações como mecanismo de salvação, será detalhado a seguir.

Considerando esse quadro em que a política educacional para o ensino superior brasileiro tem sido o modelo implantado pelo governo em obediência às políticas neoliberais, será feita uma análise dessa concepção frente às demandas sociais, mas referenciando-as criticamente com base no modelo defendido pelo ANDES-SN.

As diferentes sociedades humanas estão em permanente conflito, na tentativa de estabelecerem-se ou manterem-se como países do núcleo do mundo capitalista. O desafio é bastante difícil, principalmente, nestes tempos dominados pelas idéias da globalização e da economia de mercado, em que a competição é mais forte do que a solidariedade entre os povos e em que os pobres tendem a ser cada vez mais pobres. O sucesso, nesta competição, depende da capacidade de gerar novos conhecimentos e lidar com eles, adaptando-se com a rapidez dos progressos das novas tecnologias da infor-

As propostas apresentadas promovem a chamada “fuga de cérebros” em que profissionais qualificados, financiados em sua formação pós-graduada com investimentos públicos atuam não mais visando ao interesse social, mas aos interesses do mercado.

mação e da comunicação. Assim, a ampliação do acesso à educação superior é desafio para todas as sociedades, mas, para aquelas emergentes ou em desenvolvimento, constitui-se questão estratégica ligada à sua própria sobrevivência.

No caso da América Latina, Brasil inclusive, a orientação básica para o ensino superior, ao longo das últimas décadas, caracterizou-se por políticas de corte neoliberal definidas pelo Banco Mundial, no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, com conseqüências profundas e nefastas para as universidades e os países. Na medida em que se submetem ao receituário neoliberal, as universidades latinas passam por um processo de desmantelamento, de modo que as universidades desta região do globo apresentam um número de alunos, nas instituições privadas, muito superior ao de alunos nas instituições públicas. Isto porque diversos governos de países latinos, a exemplo do governo brasileiro, se submetem às orientações neoliberais para o financiamento do ensino superior defendidas pelo BM e pela OMC, apresentando uma redução do investimento estatal direto, ao mesmo tempo em que subsidia o surgimento ou a ampliação de instituições privadas.

A redução de recursos financeiros por parte do governo está atingindo todas as áreas da universida-

de, incluindo pesquisa e extensão. A proposta para o financiamento da pesquisa aponta dois graves problemas para a universidade pública: por um lado, promoverá a evasão dos profissionais; por outro, criará dispositivos em que o mercado definirá a direção e os interesses da pesquisa, no interior de cada instituição. No primeiro caso, a Lei de Inovação Tecnológica, colocada como mecanismo de financiamento da Ciência e Tecnologia, estabelece pressupostos de flexibilização das relações entre pesquisadores, instituições de pesquisa e empresas privadas. As condições estabelecidas por essa lei oferecem atrativos para que o pesquisador abra uma empresa tecnológica, licenciando-se da universidade e indo atuar no mercado. A outra alternativa, especificada pelo governo, é a criação do Núcleo de Inovação Tecnológica que “em conjunto com as fundações de apoio de direito privado, definirá os rumos de cada universidade” (Caderno 2 do ANDES-SN, p. 59). Ou seja, de uma forma ou de outra, as propostas apresentadas promovem a chamada “fuga de cérebros” em que profissionais qualificados, financiados em sua formação pós-graduada com investimentos públicos atuam não mais visando ao interesse social, mas aos interesses do mercado.

A política adotada fragiliza os programas nacionais de Ciência e Tecnologia, promove a aquisição de

pacotes tecnológicos no exterior e a abertura indiscriminada para o capital estrangeiro (Cadernos ANDES, nº 2). Essa aberração que desvinculou o sistema de financiamento do serviço público e da universidade iniciou com o governo militar em que existia projetos estratégicos como os tecnológicos e vem se aprofundando, nos últimos anos, com os governos ditos neoliberais em que as metas são diferentes das anteriores: não há mais projetos estratégicos, mas negócios lucrativos a serem realizados no mercado. As atividades de extensão que, por sua vez, deveriam ter o objetivo de prestar serviços à comunidade como instrumento de formação acadêmica, de apoio à pesquisa e de extensão à sociedade, tornando a universidade socialmente referenciada, transformaram-se em formas de captação de recursos para a complementação de verbas dos profissionais da instituição.

Esse quadro de privatização e de empresariamento do ensino superior brasileiro, desobrigando o Estado quanto ao financiamento da universidade pública, vem ocorrendo desde a Lei n.º 5540, de 1968 (Cadernos ANDES, nº 2), e se agrava, na década de 80, com as restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e ganha as conotações do neoliberalismo, na década de 90. Como resultado de todo esse processo, há um esgarçamento do tecido acadêmico em razão da queda do financiamento e da privatização interna, gerando as condições adequadas para o surgimento de estruturas privatizantes, como as fundações de apoio. Criadas sob o pretexto de “suprir” as carências de recursos públicos e de agilizar a gestão de re-

cursos (Cadernos ANDES, nº 2), as fundações fomentaram, na universidade, “um clima favorável à desagregação do ambiente acadêmico, favorecendo o individualismo, o empresariamento de docentes e pesquisadores, transformando-os prioritariamente em gerentes do ensino, da pesquisa e da extensão” (Cadernos ANDES, nº 2, p. 18). Esse novo ambiente acadêmico, gerado a partir da implantação de uma visão mercadológica do conhecimento, estrutura um modelo de educação neoliberal onde prevalece a gestão empresarial, com ênfase na concorrência, na rentabilidade e na excelência individual.

Essa visão rompe com o tripé ensino, pesquisa e extensão, impedindo sua integração, pois fortalece o individualismo e a competitividade entre os pesquisadores-professores. Na medida em que o foco de cada professor-pesquisador passa a ser as demandas do mercado, a universidade está se eximindo da responsabilidade de definir suas linhas de pesquisa e de corresponder aos anseios sociais. A política de atuação institucional passa a ser de cunho privado, com a formação “de grupos de consultoria técnico-científica, a formulação de projetos de articulação com o setor privado” construídos à revelia das políticas institucionais e atendendo à demanda do mercado empresarial. Essa política privatizante exime a instituição de sua responsabilidade quanto à definição e execução de linhas de pesquisa (Cadernos ANDES, nº 2).

A desobrigação do Estado para com a educação tem também refletido nas questões de política de pessoal docente, na medida em que não dispõem de vagas para concurso, na demanda real, e a admissão passa a

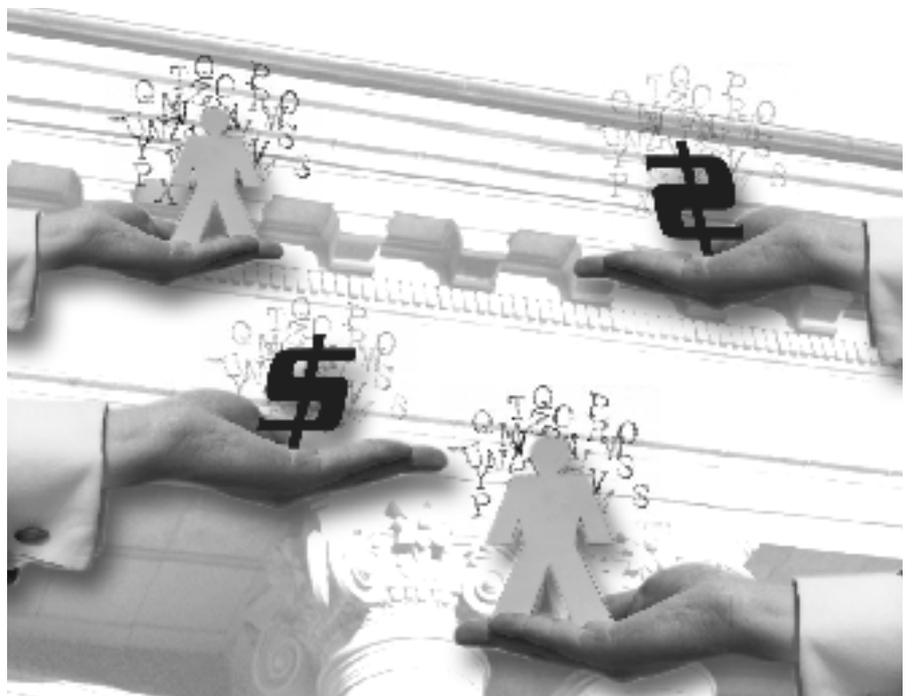
ser por meio de contrato precário e temporário de trabalho, terceirizando o ensino. Desta forma, a universidade está fugindo daquilo em que se deveria constituir enquanto atividade básica: “a produção e socialização do conhecimento numa visão crítica e criativa” (Cadernos ANDES, nº 2, p. 60). Além do mais, essa consolidação do projeto neoliberal com o achatamento salarial estabelece um processo de sedução dos professores e pesquisadores para que “assumam a privatização de seu trabalho, via terceirização e prestação de serviços desenvolvidos pelas fundações internas de apoio” (Cadernos ANDES, nº 2, p. 60).

A institucionalização e proliferação das fundações de apoio de direi-

para a educação superior.

A proposta de regulamentação das relações entre universidades e fundações de apoio, na forma de Decreto, estabelece a perspectiva de tornar as fundações de apoio de direito privado orgânicas às universidades. As ações assumidas pelo Governo Federal avançam no modelo privatizante, suavizando ou removendo as restrições legais para o funcionamento das fundações em sua relação com as IES públicas.

A lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, por exemplo, permitia aos servidores públicos atuar nas funda-



to privado têm sido um dos mecanismos utilizados para a privatização das universidades. O próprio Estado tem instituído novas regulamentações que facilitam a atuação privatizante das fundações, caracterizando seu descompromisso com a política de financiamento público

ções com remuneração, embora vedasse sua incorporação e o uso do tempo da jornada de trabalho regular. O § 2º, do Art. 5º, da nova regulamentação, entretanto, amplia essa possibilidade, permitindo aos servidores das instituições apoiadas, independentemente do seu regime de

trabalho, ocupar cargos, desde que haja autorização da instituição e que o pagamento seja efetuado por meio de bolsas. Além disto, a partir desta regulamentação, as universidades poderão contratar as fundações de apoio para gerenciar projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, sem precisar fazer licitação. Lembrando que, enquanto desenvolvimento institucional, é permitido inclusive projeto de infra-estrutura.

A proposta de regulamentação das relações entre universidades e fundações de apoio, pelo Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Ciência e Tecnologia, abre diversos precedentes para a precarização do trabalho docente, pois permite a contratação de pessoal, desde que não seja em caráter permanente.

As universidades públicas não podem ser coniventes com a utilização de seus recursos materiais e humanos e de seu prestígio social para o estabelecimento e enriquecimento de empresas privadas enraizadas em seu interior.

Esse tipo de experiência já foi vivenciado na Unifap. Instituiu-se a figura do professor adeso, um profissional contratado temporariamente pela fundação de apoio para ministrar aulas, nos convênios firmados com o financiamento do FUNDEF. Isto conduzirá a ocorrer contratação ou demissão, em qualquer caráter e a qualquer tempo, em função da execução dos contratos estabelecidos, sem concurso público ou qualquer processo de seleção pública, o que permitirá todo tipo de prática populista, nepotista, retaliadora ou eleitoreira.

Diante deste quadro, ações que as fundações de apoio desempenha-

vam, mas que eram consideradas ilícitas pelo Ministério Público e pelo Tribunal de Contas da União, hoje, estão sendo institucionalizadas mediante decreto. Isso é claro quando, no relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)- de 15 de dezembro de 2003, o governo tem como proposta institucionalizar o papel das fundações ao colocar que a autonomia da universidade deve ser compreendida como uma prerrogativa para captar recursos no mercado: "a crise decorre também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos". Mais adiante, coloca que "Organizações Sociais, com esses dois instrumentos – autonomia e fundações de apoio – as universidades federais certamente disporiam de condições para aumentar a capta-

ção de recursos...". Para Leher (2004), "as fundações de apoio privadas, robustecidas e melhor amparadas legalmente, estabeleceriam "contratos de gestão", agora eufemisticamente denominados de "Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo", incluindo as mais diversas modalidades de serviços prestados pelas fundações como: cursos de especialização, prestação de serviços, mestrados profissionalizantes, todos colocados à venda no mercado. Dessa forma, o governo tem privatizado o Estado por meio de diferentes instrumentos e mecanismos: amplia-se o número de fundações privadas no setor público, as terceirizações, a

tentativa de introdução de taxas no ensino público, entre outros. As fundações de apoio, dessa forma, estão desempenhando o nefasto papel, no paulatino e sistemático processo de privatização e na precarização do trabalho docente, rompendo com a isonomia salarial e a autonomia universitária.

A pesquisa e a extensão, quando realizadas, são projetos orientados pelos interesses do mercado e dos governos, grandes contratantes centrados, muitas vezes, em questões eleitoreiras, comprometendo a autonomia do saber e da universidade. A atuação das fundações, no interior das universidades, reflete uma forma de pensar educação enquanto serviço e como objeto de compra e venda, ou seja, mercadoria. Desse modo, valem-se do nome da universidade, enquanto prestígio social, e oferecem os mais diversos tipos de serviços como cursos de pós-graduação, convênios para graduação, projetos de pesquisa e extensão. Todos voltados para a lógica mercantilista. Essa lógica mercantilista e privatista das fundações quebra a autonomia de gestão, financeira e do saber e, portanto, inviabiliza qualquer discurso acadêmico que justifique a presença de fundações privadas, no âmbito da universidade. A universidade tem material físico e humano qualificado para desempenhar suas tarefas, não havendo nada que justifique a realização das mesmas, através de fundações privadas. As universidades públicas não podem ser coniventes com a utilização de seus recursos materiais e humanos e de seu prestígio social para o estabelecimento e enriquecimento de empresas privadas enraizadas em seu interior. A presença das funda-

ções tem descaracterizado a dedicação exclusiva e enfatizado a função do ensino, caracterizando-se, assim, de modo extremamente prejudicial para as universidades, haja vista o afastamento do verdadeiro papel da universidade e do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A alegação de flexibilidade de gestão propiciada pelas fundações de apoio às universidades deve ser observada com cuidado, pois na medida em que as fundações estão trabalhando com verbas públicas, estas devem prestar contas dos recursos aplicados aos órgãos públicos financiadores. A adoção do regime público de gestão visa evitar a relação de promiscuidade percebida nas fundações de apoio privadas, dentro de instituições públicas, as quais, mesmo destacando em seus estatutos que não operam com fins lucrativos, atuam segundo estruturas e objetivos empresariais, não recolhem tributos e, em várias de suas atividades, usam recursos materiais e humanos da própria universidade, sem remunerá-la. Em suma, as fundações de apoio de direito privado apropriam-se de modo indevido da infra-estrutura pública e estabelecem concorrência desleal no mercado de serviços.

A análise de uma relação universidade-fundação concreta nos permitirá a compreensão pragmática dos aspectos apresentados até o momento. A Unifap se configura como universidade, no ano de 1990, sendo, ainda hoje, uma instituição pequena e em formação. Seguindo o caminho de outras IES, foi criada em 1998, por um grupo de professores e técnicos com o mesmo objetivo de outras fundações espalhadas pelo país, a Fundação de Apoio à

A fundação passou a exercer um poder paralelo, com forte influência sobre a administração, chegando a se confundir, muitas vezes, com a administração da universidade.

Universidade Federal do Amapá e ao Governo do Estado do Amapá (FUNDAP). A relação da Fundação com a Universidade se estabeleceu de forma equivalente à de outras IES. A fundação passou a exercer um poder paralelo, com forte influência sobre a administração, chegando a se confundir, muitas vezes, com a administração da universidade. A fundação passou a especificar os serviços que eram importantes, partindo da visão de lucro que as mesmas poderiam gerar. A universidade amplia sua lista de contratos de fornecimento de cursos de graduação e pós-graduação financiados pelo Estado, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). A realização de concursos e a gestão de recursos para a realização de obras no campus foram outras atividades valorizadas pela FUNDAP. Por outro lado, atividades de pesquisa e extensão só eram importantes se demandadas de fora para dentro da universidade.

A partir desse quadro, os movimentos docente e estudantil começaram a solicitar esclarecimentos da fundação e da universidade sobre suas interações, sobre os mecanismos de gestão, destinação e transparência dos recursos. Como resultado dessas ações, as entidades representativas da comunidade defrontavam-se com a escassez de dados sobre a atividade da fundação, destino dos recursos arrecadados e a prestação de contas. Isso tudo era gerado pro-

positadamente devido à absoluta falta de transparência da fundação “de apoio”.

Diante da ausência de informações de repasses financeiros da fundação para a Universidade Federal do Amapá, modo de atuação e a consequência do papel da fundação para a universidade pública, em 2002, o Sindicato dos Docentes da Unifap (SINDUFAP – Seção sindical do ANDES-SN) e o Diretório Central dos Estudantes da Unifap encaminharam um documento ao Ministério Público Estadual e ao Tribunal de Contas da União, denunciando indícios de irregularidades que provavelmente estariam sendo cometidos pela FUNDAP. Nesse documento, foram relatados, entre outros, os fatos de a FUNDAP gerenciar verbas advindas, na sua maior parte, de fontes públicas (MEC, SUS, secretarias de estado, prefeituras, governos do estado, empresas estatais etc.) e não prestar contas ao Conselho Superior da Unifap; e não atender aos objetivos propostos no estatuto e, inclusive, de estar alterando o estatuto para reduzir a ingerência da universidade sobre suas ações. Com a mudança do estatuto, nenhum convênio ou contrato assinado pela fundação precisaria ser aprovado pelo Conselho Superior ou pelo Reitor, como previsto anteriormente.

Em função dessas denúncias e de várias reuniões e atos públicos realizados pelos professores e estudantes da UNIFAP, o Tribunal de Contas da União realizou auditoria, baseado

em uma amostragem de nove contratos realizados via UNIFAP/FUNDAP e constatou irregularidades como nepotismo, contratação de empresas sem processo licitatório, falta de critérios para contratação de assessores, não devolução de valores por parte da Fundap à Unifap, utilização de prédio da Unifap, sem pagamento de aluguel, taxas de água e energia elétrica que serão detalhados a seguir.

Em 03/04/2002, foi devolvida à UNIFAP a quantia de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais), pela FUNDAP, tendo em vista a falta de autorização legislativa, nos termos do art. 37, inciso XIX, da Constituição Federal (CF). “Esta retirada significa que a FUNDAP não tem mais nenhuma relação com a Universidade, não sendo, também, a sua Fundação de Apoio. Por conta disso, a FUNDAP não pode ser contratada pela Universidade com base na Lei n.º 8.958/94”. No entanto, em levantamento efetuado junto ao SIAFI, pôde ser constatado que, desde o exercício de 1999, a UNIFAP tem transferido recursos de seu orçamento para a FUNDAP, conforme demonstrado no quadro abaixo:

UNIFAP - Recursos transferidos à FUNDAP	
Exercício financeiro	Valor (R\$)
1999	494.104,56
2000	1.420.556,56
2001	803.672,54
2002	2.373.249,45
2003	19.550,00
Fonte: SIAFI	

Foram apontadas pelo TCU as seguintes irregularidades cometidas tanto pelo ex-Reitor da UNIFAP quanto pela FUNDAP:

– Omissão no dever de prestar

contas dos contratos formalizados com a UNIFAP;

– Transferências de recursos das contas específicas dos contratos para contas desconhecidas;

No período de 1999 a 2003, a FUNDAP recebeu recursos da União, no valor total de R\$ 5.457.436,86, sendo R\$ 5.111.133,11 da Universidade e apenas R\$ 346.303,75 de outros órgãos federais. Como a UNIFAP pagou antecipadamente à prestação de serviços, o discurso falacioso de que a fundação socorre ações de interesse da Unifap não é verídico;

FUNDAP - Recursos recebidos da União - 1999/2003		
Ano	UNIFAP	Outros órgãos federais
1999	494.104,56	0,00
2000	1.420.556,56	146.710,00
2001	803.672,54	87.360,24
2002	2.373.249,45	0,00
2003 *	19.550,00	112.233,51
TOTAL	5.111.133,11	346.303,75
Fonte: SIAFI		

1) ausência de recolhimento do Imposto de Renda e da Contribuição Previdenciária sobre os pagamentos efetuados a terceiros, pessoa física, em desobediência às Leis n.º 8.212/1991 e alterações; e, n.º 9.250/1995;

2) realização de pagamentos antecipados à FUNDAP, em todos os contratos mantidos com aquela entidade, sem que houvesse a correspondente contraprestação tempestiva dos serviços;

3) permissão da utilização de servidores da universidade na execução dos contratos mantidos com a FUNDAP, com infringência ao art. 4º, da Lei n.º 8.958/94, a exemplo dos Processos Seletivos de 2000 e 2001;

4) ausência da efetiva fiscalização dos contratos mantidos com a FUNDAP, cuja vigência encerrou

em um determinado prazo, mas seu objeto só foi recebido pela Universidade alguns meses após o encerramento de contrato; o pagamento foi efetuado antecipadamente pela Universidade, antes mesmo de efetuar o processo de licitação;

5) existência de servidores contratados pela FUNDAP prestando serviços à Universidade Federal do Amapá, em desacordo com o art. 4º, da Lei n.º 8.112/1990;

6) utilização de imóvel da UNIFAP pela FUNDAP, a título gratuito, com afronta ao art. 6º, da Lei n.º 8.958/94.

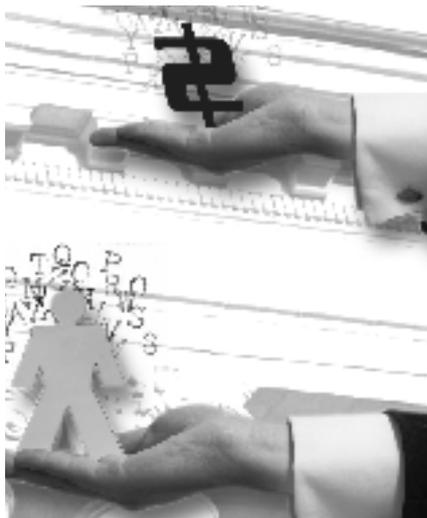
O Tribunal de Contas da

União determinou que a UNIFAP obtivesse a devolução dos recursos públicos federais utilizados para criação da FUNDAP, entendendo que a FUNDAP não é uma fundação de apoio à UNIFAP. Diante disto, solicitou que o nome da universidade fosse retirado da razão social e do estatuto da FUNDAP e que o prédio ocupado pela FUNDAP, no interior da UNIFAP, fosse devolvido. Na eventualidade de contratação da FUNDAP, fosse realizado mediante processo de licitação, observando que os objetos do contrato deveriam ter relação com a pesquisa, ensino ou desenvolvimento institucional, proibindo a utilização de servidores da UNIFAP nas atividades contratadas.

As fundações de apoio de direito privado têm se espalhado por todas as universidades, desempenhando o seu papel no processo de privatização interna. Atualmente, são 234 as fundações credenciadas pelo MEC e nada melhorou na situação financeira das universidades públicas.

Diante do exposto, podemos verificar que a FUNDAP desempenha, como todas as fundações de apoio de direito privado, o papel de gerenciadora de recursos públicos, voltada para o mercado capitalista, estabelecendo a relação Fundap/Unifap como se a última fosse uma empresa privada interessada em vender seus produtos e obter lucros. As justificativas apresentadas pela Fundação para sua existência são: abrem a universidade para a sociedade; captam recursos privados para investimento na educação pública; permitem mecanismos mais ágeis para gerenciar recursos. Na verdade, as fundações de apoio viabilizam a apropriação indevida do espaço e do patrimônio públicos; servem ao grande poder econômico; captam grandes somas de recurso públicos repassados para o setor privado via pagamento de serviços de pessoas físicas e jurídicas; apóiam-se na infra-estrutura pública, em prol de interesses privados.

Assim como ocorre na Universidade Federal do Amapá, as fundações de apoio de direito privado têm se espalhado por todas as universidades, desempenhando o seu papel no processo de privatização interna. Atualmente, são 234 as fundações credenciadas pelo MEC e nada melhorou na situação financeira das universidades públicas. Acreditamos que a educação superior e a pesquisa são deveres do Estado para



com a população e, dessa forma, defendemos uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, voltada para os interesses da nação, autônoma na sua gestão e responsável pela qualidade de suas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, uma carreira com ingresso e promoção baseados em mérito acadêmico e por concurso público; avaliações transparentes e dedicação exclusiva; padrão unitário de qualidade, no ensino superior do país (Cadernos ANDES, nº 2).

Diante de todas as ameaças para privatizar a universidade pública e tornar a educação uma mercadoria, é urgente e fundamental que todos os trabalhadores em educação, estudante e população se mobilizem e unifiquem a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, como direito de todos e dever do Estado. **Educação não é mercadoria.**

Referências bibliográficas

BENJAMIN, César e RIBEIRO, Rômulo Tavares. (2003a) **Economia brasileira e política econômica: as relações do Brasil com o FMI.** http://www.lpp-Uerj.net/outrobrasil/Link_OutroBrasil/ANALISES/-Cesar.09.2003.pdf acesso em 24/04/2004.

BENJAMIN, César e RIBEIRO, Rômulo Tavares.(2003b) **Economia brasileira e política econômica.**<<http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/LinkOutroBrasil/ANALISES/Cesar.08.2003pdf>> acesso em 24/04/2004.

BIRD/BANCO MUNDIAL. (1995) **La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia.** (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado.

_____. Lei n.º 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Estabelece sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

CADERNOS ANDES-SN- 2- (2003). **Proposta do ANDES-SN para a Universidade brasileira- 3ª edição atualizada e revisada.** Outubro de 2003- Brasília-DF.

Documento do Tribunal de Contas da União- TC 015.012/2002-4 Acórdão 27/2002-TCU-Plenário

LEHER, Roberto.(2004) **Novamente, autonomia para desregular a universidade como organização social.** Folha Dirigida 17/02/2004 - Rio de Janeiro RJ

Ministério da Educação e Cultura. (2003). **Seminário Internacional – Universidade XXI.** Brasília, DF: MEC. <http://www.mec.gov.br/univxxi/default.shtm>.

* **Marinalva Silva Oliveira** é Doutora em Psicologia e professora da UNIFAP

** **Arley José Silveira da Costa** é Doutor em Ecologia e professor da UNIFAP

*** **Dorinaldo Barbosa Malafaia** é Diretor da UNE e Coordenador do DCE/-UNIFAP

Comentários sobre o financiamento do ensino superior

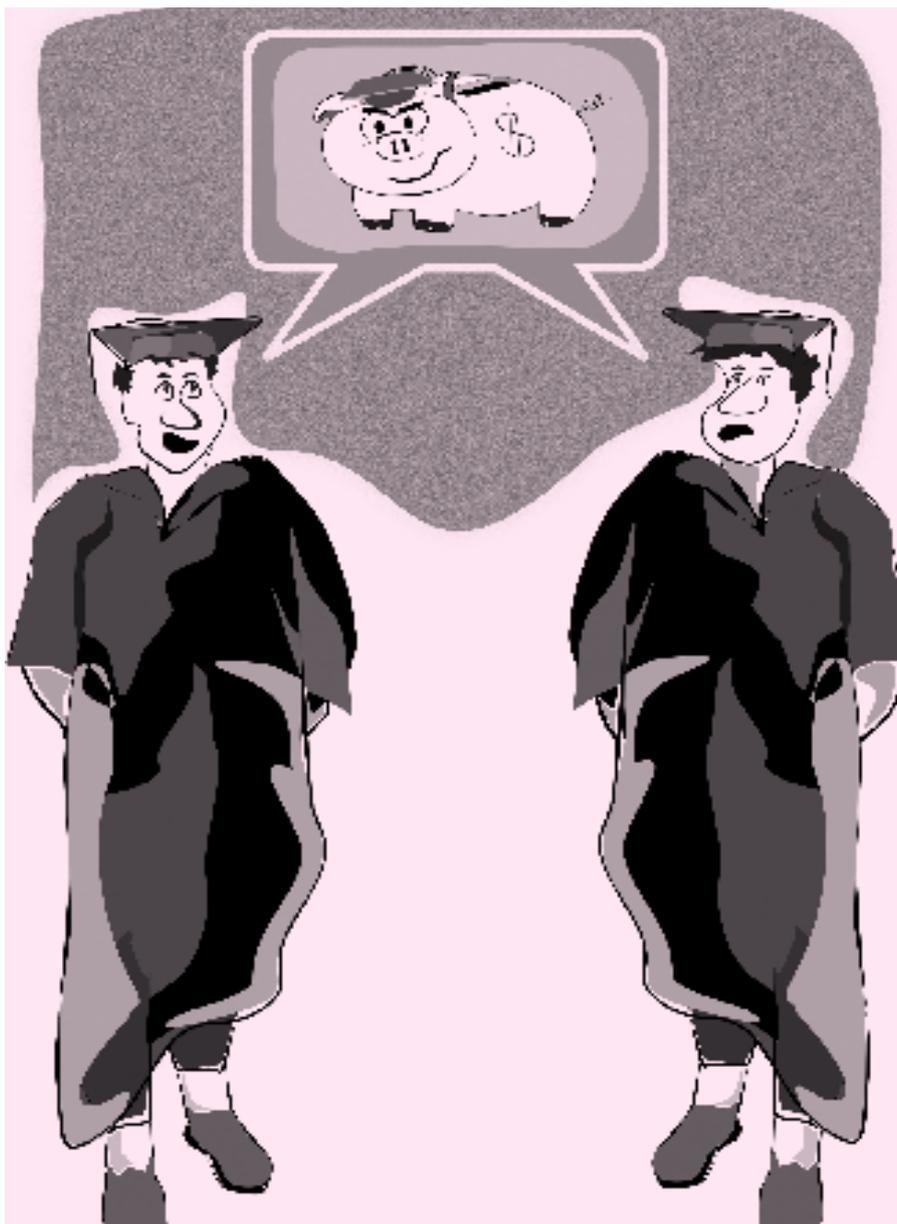
Otaviano Helene*

Há alguns fatos referentes ao ensino superior relacionados à questão de seu financiamento, que não têm sido adequadamente analisados. A desconsideração desses fatos tem levado a conclusões erradas e, não raro, a propostas inadequadas ou equivocadas.

Custo/aluno

Um primeiro fato diz respeito ao custo do ensino de graduação em instituições públicas e privadas. Supõem-se, usualmente, que o custo de um estudante de graduação em uma instituição privada é inferior ao custo em uma instituição pública. Uma das fontes de erro que levam a tal conclusão é a estimativa do custo do ensino de graduação feita a partir da divisão do orçamento total de uma universidade pública, pelo número de estudantes de graduação, sem considerar que parte do orçamento corresponde à formação em nível de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica, produção cultural e artística, atendimento à população, serviços de saúde, pagamentos de aposentadorias, entre diversas outras despesas. Levar em consideração essas despesas é essencial, pois o setor privado não as têm e uma expansão do ensino de graduação em uma instituição pública não virá acompanhado, necessariamente, daquelas despesas adicionais¹.

Outra fonte de erro é não levar em consideração o fato de que as ins-



tuições privadas concentram seus cursos em áreas de conhecimento pouco dispendiosas e, portanto, mais “vendáveis”.

Em trabalhos publicados no *Jornal da USP* (no. 609, agosto/2002) e na Folha de São Paulo (13/8/2003,

pág.3), em colaboração com a professora Lighia B. Horodynski-Matsushigue, estimamos o custo do ensino de graduação na Universidade de São Paulo e o comparamos com o custo médio em instituições privadas. Essa comparação foi feita para

as diversas áreas do conhecimento e os diferentes cursos de cada área. Como regra geral, os custos são muito próximos, em alguns casos mais baixos na USP e, em outros, mais baixos no setor privado. Por exemplo, nos cursos de engenharia, o custo médio nos dois campi da USP que oferecem essa modalidade era, em 2002, de R\$ 10.600 por ano, praticamente igual ao custo médio das instituições privadas. Na área de medicina, o custo USP era de R\$ 18.000 e R\$ 29.000 nos dois campi, sendo a média nas privadas de R\$ 21.600. No caso de cursos de matemática, o custo médio da USP era de R\$ 13.700, enquanto nas privadas estava entre R\$ 5.500 e R\$ 12.000. Finalmente, nas áreas de economia e administração, o custo USP é de R\$ 6.000, contra R\$ 8.000 nas privadas.

Note-se que os cursos de graduação da USP estão entre os melhores do país, com cerca de 2/3 dos estudantes no período diurno, um corpo docente altamente qualificado e titulado e bibliotecas e laboratórios de qualidade muito superior ao que se encontram nas instituições privadas. De outro lado, nas instituições privadas, os cursos são, em sua maioria, no período noturno, bibliotecas e laboratórios são mal equipados e o corpo docente é basicamente formado de professores horistas e com menor titulação. Caso a comparação fosse feita levando em consideração cursos de igual qualidade², o custo USP seria significativamente inferior ao custo das privadas.

Renda dos estudantes do ensino superior

Um segundo fato mal analisado é quanto à renda dos estudantes do setor público e do setor privado. Le-

Não devemos nos precipitar e supor, então, que os ricos prefiram as instituições privadas e os pobres, as públicas.

Pelo menos três efeitos podem estar presentes na seleção econômica dos estudantes.

vantamentos do IBGE e do Inep têm mostrado que a renda dos estudantes de graduação do setor privado é cerca de 30% superior à renda dos estudantes do setor público, o contrário do que é amplamente suposto. Não devemos nos precipitar e supor, então, que os ricos prefiram as instituições privadas e os pobres, as públicas. Pelo menos três efeitos podem estar presentes na seleção econômica dos estudantes.

As instituições privadas estão concentradas nas regiões do país onde encontram clientela e, portanto, nas regiões mais ricas, o que contribui para elevar a renda média de seus alunos quando comparada com a renda média dos estudantes das instituições públicas. Outro efeito diz respeito às preferências estudantis. Estudantes originários das elites econômicas procuram, preferencialmente, cursos de alta qualidade, fortemente correlacionados com maiores remunerações futuras. Esses cursos estão concentrados nas instituições públicas e são bloqueados por vestibulares altamente competitivos, nos quais os estudantes dos segmentos mais favorecidos têm maiores chances de sucesso do que seus colegas mais pobres. Esse segundo efeito tende a elevar a renda dos estudantes das instituições públicas, em relação aos das instituições privadas. Um terceiro efeito diz respeito às possibilidades de um estudante que não conseguiu sucesso em um vestibular, em uma instituição pública,

continuar seus estudos: certamente um estudante mais bem aquinhoado não terá dificuldades de ingressar em uma instituição paga, sendo que o mesmo não acontece com um estudante com limitações financeiras. Este terceiro efeito tende a elevar a renda dos estudantes do setor privado quando comparada com a renda dos estudantes do setor público.

A combinação dos três efeitos acima faz com que, em média, a renda dos estudantes do setor privado seja superior à renda dos estudantes do setor público. O exame detalhado desses e de outros efeitos é importante no estabelecimento de uma política de expansão do ensino superior no país. Raciocínios simplistas podem levar a erros graves e fazer com que a opinião pública, inclusive e, especialmente, os meios de comunicação cheguem a conclusões erradas ou tendenciosas.

Essas observações não pretendem desconsiderar o fato que o nosso sistema educacional é extremamente perverso, no que diz respeito ao tratamento dado aos jovens e crianças dos segmentos mais pobres da população. A exclusão econômica ocorre em todos os níveis de ensino, o superior inclusive. Em boa parte, entretanto, a exclusão tem origem na qualidade da educação básica, em especial a oferecida aos mais pobres. Além de cruel, a enorme exclusão dos pobres do ensino formal e de boa qualidade tem gravíssimas consequências no que diz respeito às pos-

sibilidades futuras do país, uma vez que uma parte significativa dos jovens é descartada. As observações feitas acima sobre o que ocorre às portas do ensino superior têm como objetivo examinar mais detalhadamente os perversos processos de exclusão e as práticas tanto do setor público como do setor privado: o primeiro deixa de cumprir suas funções legais e constitucionais e de responder pelo desenvolvimento econômico, social e cultural do país, e o segundo tira proveito dessa situação, que jamais poderia ter ocorrido.

Vagas ociosas?

Recentemente, a idéia da existência de “vagas ociosas” tem sido usada em diversos debates e mesmo em propostas governamentais. Ao ouvir essa expressão, pode-se supor que há, nas instituições, públicas ou privadas, ociosidade real. Não é exatamente isso que ocorre. O que tem sido chamado erradamente de vagas ociosas é a existência de vagas não preenchidas no vestibular. Essa situação é típica do setor privado, que consegue autorização para oferecimento de cursos, em momentos de maior tolerância governamental, mas para os quais não há demanda suficiente, sendo apenas parcialmente preenchidas. Entretanto, isso não pode ser entendido como ociosidade, pois as instituições sabem, de antemão, ou têm uma boa previsão, de quantos candidatos e ingressantes terão. Assim, as instituições são dimensionadas para atender ao número de estudantes efetivos, não tendo, muitas vezes, nem mesmo espaço físico para acomodar todos os alunos, caso as vagas fossem totalmente preenchidas. Da mesma forma, bibliotecas e outras instalações são

A propaganda das instituições privadas tem forte impacto nas decisões estudantis. Como qualquer instituição que dependa de sua planilha financeira para sobreviver, instituições privadas optam por cursos vendáveis.

dimensionadas para a demanda real, não apresentando ociosidade. Professores são remunerados por aula, permitindo ajustes durante um ano letivo, na medida em que a evasão viabilize a fusão de turmas diferentes em uma mesma classe.

Há, no setor privado, instituições que estão autorizadas a oferecer determinados cursos que nunca foram instalados, uma vez que a demanda seria insuficiente para viabilizar economicamente o empreendimento.

De forma semelhante, a ociosidade no setor público não corresponde à realidade. As instituições públicas adaptam-se também e, na medida em que há evasão, as turmas vão sendo agrupadas. Em anos recentes, como conseqüência de um “enxugamento” no quadro de trabalhadores, a relação estudantes/docente nas universidades públicas brasileiras tem aumentado significativamente, estando hoje bem acima do que se observa nos demais países³, havendo, portanto, carência, e não ociosidade.

Recursos mal empregados?

Como já comentado, tanto as regiões nas quais as instituições privadas se instalam como as áreas de conhecimento dos cursos que oferecem não correspondem, necessariamente, às necessidades ou possibilidades nacionais. Instituições privadas, filantrópicas ou não, necessariamente consideram suas planilhas de custo. Assim, os cursos oferecidos dependem da existência de clientela.

Conseqüentemente, essas instituições se instalam nas regiões mais ricas do país, e não onde as necessidades e possibilidades de ensino superior são maiores.

Além disso, a clientela buscada pelas instituições privadas é bastante suscetível aos efeitos do “mercado de trabalho” e a avaliações das perspectivas de ganho futuro. Em ambos os casos, as possibilidades de análise dos estudantes, um ou uma jovem recém saído/a da adolescência, é muito limitada, mesmo que possa contar com a ajuda de familiares. Assim, a propaganda das instituições privadas tem forte impacto nas decisões estudantis. Como qualquer instituição que dependa de sua planilha financeira para sobreviver, instituições privadas optam por cursos vendáveis, muitas vezes desprovidos de qualquer conteúdo que possa ser significativo para o país ou mesmo para aqueles que os freqüentam. Assim, o país está repleto de cursos vendáveis, mas carente de cursos necessários para a formação de sua força de trabalho e para a formação humanística.

O gasto total com o ensino superior no setor privado não é divulgado de forma adequada e sistemática. Entretanto, a partir de diversas notícias divulgadas pela imprensa, levantamento de valores de mensalidades e considerando o número de inscritos e os valores típicos de mensalidades e inadimplência, é possível estimar o gasto com ensino superior privado no Brasil como cerca de 0,8% do PIB.

Infelizmente, grande parte desses recursos é destinada a cursos que pouco ou nada contribuem para o país ou para os estudantes, dadas as regiões onde esses cursos são oferecidos, as áreas de conhecimento em que se concentram e o fato que grande parte dos mesmos é aligeirado, inexistindo compromisso de parte das instituições com a qualidade dos cursos que oferecem.

Assim, o país pode estar simplesmente desperdiçando recursos.

Gastos públicos e privados com educação

Um dos grandes enganos que têm sido cometidos no Brasil é a suposição de que os gastos privados em educação são maiores quando os gastos públicos são menores e vice-versa. Embora possa haver exceções em alguns países, em alguns níveis de ensino ou em alguns períodos específicos, a regra mundial não é essa. Há aqui dois efeitos que podem ou não se compensar. De um lado, pessoas e famílias têm preocupação com a educação escolar própria ou de dependentes, procurando, dentro das possibilidades existentes, conseguir o melhor possível. Assim, não havendo oferta pública de ensino ou de ensino de qualidade aceitável, as pessoas tendem a procurar instituições privadas pagas. Esse fato faz com que, na ausência do Estado, os gastos privados com educação, especialmente com mensalidades escolares, tendam a aumentar, numa espécie de efeito substitutivo.

Outro efeito é o indutor, feito pelo Estado. A condição escolar de um jovem ou criança pode induzir despesas não cobertas pelo setor público, como alimentação, vestimenta adequada, material escolar, transporte, etc. Além dessas despesas diretas, outras, como aulas particulares – que inexistem se as pessoas não freqüentam escolas – ou demais atendimentos específicos podem surgir em consequência da condição escolar de um jovem ou de uma criança. Esse efeito, oposto ao anterior, faz com que as despesas privadas cresçam na medida em que crescem as despesas públicas com o engajamento de um maior número de pessoas no sistema escolar.

Dados recentemente publicados pela Unesco e OCDE mostram que para os 17 países participantes do programa WEI de indicadores educacionais (todos eles países não desenvolvidos, entre eles o Brasil) a correlação entre gastos públicos e privados é positiva, ou seja, quanto maiores os gastos públicos, maiores os gastos privados com educação. Essa correlação positiva pode indicar que o efeito indutor dos gastos públicos predomina sobre o efeito substitutivo dos gastos privados.

Entre os 27 países da OCDE, quase todos países desenvolvidos, a correlação entre gastos públicos e privados é ligeiramente negativa, sugerindo que nesse conjunto de países o efeito substitutivo pode ser importante.

Conclusão

Estes e outros fatos devem ser

considerados quando da discussão do problema do ensino em nosso país. As discussões sobre o financiamento do ensino em geral, e não só o superior, precisam ser feitas de forma mais cuidadosa. Não podemos continuar errando. Os erros cometidos no passado estão, hoje, custando muito caro para o país. Parte importante da nossa crise econômica; da desagregação da sociedade e a consequente marginalização de enormes contingentes populacionais; do baixo padrão escolar da população e do seu reflexo na produção científica e cultural do país; das condições de saúde da população, especialmente das crianças, como tem sido apontado pela Unicef e outros organismos internacionais; entre diversos outros problemas enfrentados pelo país, foram criados no passado por um sistema escolar ruim e desigual. Erros cometidos hoje terão, no futuro, as mesmas consequências.

Notas

1. A principal despesa adicional não ligada ao ensino de graduação quando de sua expansão em instituições públicas é a parte do salário docente correspondente ao tempo integral, que implica atividades de pesquisa. Entretanto, a essa parte do salário corresponde uma atividade também fundamental ao país e que trará retornos econômicos, culturais e sociais.
2. Embora sejam poucos os casos, há cursos pagos de boa qualidade em instituições privadas, em algumas áreas do conhecimento.
3. Com freqüência, compara-se erradamente a relação estudantes/docente nas **universidades** brasileiras com a relação estudantes/docente em **instituições de ensino superior**, nos demais países, desconsiderando-se os diferentes tipos de ensino superior existentes.

* **Otaviano Helene** é professor da USP-SP.

A correlação entre gastos públicos e privados é positiva, ou seja, quanto maiores os gastos públicos, maiores os gastos privados com educação.

Os caminhos da privatização interna na universidade pública brasileira: o caso das fundações de apoio

*Alejandra Pascual**

01. Breves considerações legais sobre as fundações

A idéia das fundações atuais tem sua origem no sentimento altruísta do ser humano: desde os primórdios da civilização ocidental há notícias de pessoas que doaram ou legaram bens incentivadas pelo espírito de solidariedade e pelo ideal de fomentar o desenvolvimento das artes, da cultura ou da filantropia.

No Código Civil brasileiro, as fundações são tratadas em capítulo específico (Capítulo III) dentro do Livro I (Das Pessoas), na Parte Geral.

Nesse sentido, o art. 62 do novo Código Civil estabelece:

“Para criar uma fundação, o seu instituidor fará, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e, declarando, se qui-

ser, a maneira de administra-la.

Parágrafo único. A fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência.”

As fundações devem visar beneficiar a coletividade por meio de finalidades eminentemente sociais; devem ter como finalidade a consecução de fins nobres, tais como a obtenção da cultura, do desenvolvimento intelectual e o respeito de valores espirituais, artísticos, materiais ou científicos. Os fins fundacionais não podem ser desvirtuados para atender a interesses particulares do instituidor, como seria no caso de existir finalidade econômica.¹ (PANTALEÃO, 2003, p.177)

1.1. As Fundações privadas de apoio às Universidades.

Existem, basicamente, dois tipos de fundações: as públicas e as privadas, cuja natureza está dada a partir da origem de sua constituição, administração e fiscalização. O ato constitutivo das fundações públicas é a própria lei, enquanto que o das fundações privadas pode ser tanto o testamento como a escritura pública.

Há, por sua vez, fundações privadas de utilidade pública, o que acontece quando o poder público, através de decreto, reconhece que ela presta serviços de utilidade pública à população, motivo pelo qual passará a gozar de benefícios tributários e administrativos.

As fundações privadas de apoio às universidades não estão vinculadas ao Poder Público e não integram a Administração Pública; elas não têm fins lucrativos. Elas devem ser-



vir para dar apoio, e daí seu nome, a uma série de atividades ligadas a determinada instituição de ensino superior. O objetivo dessas fundações é auxiliar e fomentar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais e das demais instituições de ensino superior, públicas ou privadas.

O que diferencia essas entidades de colaboração de outras fundações

não estatais instituídas na forma da lei civil é o fato de elas terem um *vínculo significativo* com entidades educacionais estatais de ensino superior (em geral, autarquias administrativas). Para serem consideradas fundações de apoio é necessário que não tenham sido instituídas pelo Estado e que não dependam integralmente de recursos orçamentários para desenvolver suas atividades, pois

isso, garante seu caráter *não estatal* (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, p.252).

1.2. A relação entre as fundações privadas de apoio e as universidades públicas.

As fundações privadas de apoio às universidades públicas devem estar norteadas pelo caráter educacional. Nos relacionamentos havidos entre universidades públicas e fundações privadas, devem ser aplicados todos aqueles princípios consagrados no direito público pátrio, como o da legalidade, finalidade, eficiência, moralidade, publicidade, razoabilidade, proporcionalidade e supremacia do interesse público sobre o particular, porém de forma peculiar, levando-se em conta as regras de autonomia universitária constitucionalmente asseguradas (BARBOSA, 2003, p.273).

Existem vedações de contratar aplicáveis à entidade de ensino superior, as quais não podem ser superadas nem mesmo por ajustes celebrados com fundações de apoio: em primeiro lugar, não se pode admitir que a entidade de ensino superior delegue a terceiros (aqui incluídas as fundações de apoio), por meio de contrato, a atividade docente que lhe é própria; assim, uma fundação de apoio não pode ser contratada por uma entidade estatal de ensino superior para assumir o encargo de dar as aulas e de organizar, a seu próprio critério, a metodologia de ensino e o quadro de professores, por exemplo (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, pp.252-253).

Também são ilícitos os relacionamentos da universidade com a fundação de apoio com o objetivo de burlar regras sobre aplicação de re-

cursos públicos ou sobre o regime dos servidores públicos. O repasse de recursos públicos às fundações para complementação de salários de professores da entidade repassadora e o uso da liberdade de contratar das fundações para burlar os deveres de o ente estatal licitar e realizar concurso público são atos ilícitos passíveis de repreensão pela Corte de Contas e também pelo Judiciário (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, pp.253-254).

É fundamental que permaneça sempre uma relação de independência recíproca entre a universidade e a fundação, determinante da licitude do relacionamento entre ambas. De modo que a contratação de uma fundação de apoio pela entidade de ensino superior como ardil para desviar-se do cumprimento de seus deveres constitucionais implicaria burla ao regime de direito público próprio das universidades (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, p.253).

Conforme afirmam Sundfeld e Scarpinella (2003, p.259):

“O relacionamento entre as fundações de apoio e as instituições estatais de ensino superior deve ser transparente, evitando-se o uso indevido das fundações para o desvio e não-atendimento dos deveres constitucionais aplicáveis às universidades, relativamente aos servidores públicos e ao dispêndio de recursos públicos.”

Desse modo, é imprescindível realizar o acompanhamento da atuação das fundações com o objetivo de demonstrar possíveis atividades desenvolvidas por elas e não amparadas nas finalidades definidas em seu Estatuto. O Código Civil Brasileiro deixa claro que não somente o Ministério Público, mas qualquer inte-

É imprescindível realizar o acompanhamento da atuação das fundações com o objetivo de demonstrar possíveis atividades desenvolvidas por elas e não amparadas nas finalidades definidas em seu Estatuto.

ressado pode promover a extinção de uma fundação privada se for comprovada finalidade ilícita, impossível ou inútil.

1.3. O controle externo das fundações privadas de apoio às universidades.

O Legislador Civil incumbiu ao Ministério Público a atribuição de velar pelas Fundações. O Promotor de Justiça de Fundações (Curador de Fundações, em alguns Estados-membros) deve atuar em defesa de interesses sociais –representados na apenas pelos fins da fundação, como também por seu patrimônio voltado, –preponderantemente,- para a realização do bem comum da sociedade² (DE PALMA, 2003, p.136).

Entre outras atribuições administrativas do Ministério Público cabe o exame e posterior aprovação das contas dos dirigentes fundacionais. Anualmente, o balanço e demais demonstrações contábeis a integrá-lo, após regular análise interna dos órgãos diretivos da própria fundação, são encaminhados para a Promotoria de Justiça de Fundações da comarca da sede da fundação (RAFAEL, 2003, p.125). O controle do Ministério Público visa assegurar, nas fundações públicas ou privadas, a fidelidade aos fins estatutários, ou seja, o chamado “controle finalístico” da instituição.³

1.4. Benefícios outorgados às fundações de apoio.

a) Imunidade tributária

Por suas características jurídicas e realizações no campo do ensino, da pesquisa e dos serviços de extensão cultural oferecidos à comunidade, as fundações de apoio estão amparadas pela imunidade tributária prevista na Constituição Federal.

O art. 150, VI, c) da Constituição estabelece:

“Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

(...)

VI – instituir impostos sobre:

(...)

c) patrimônio, renda ou serviços (... das instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei.”

Nesse sentido, o ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal Aliomar Baleeiro considerava:

“(...) as instituições de educação ou de assistência social, como auxiliares de serviços públicos, não têm capacidade econômica para pagar impostos, não visam a lucros ou a remuneração dos indivíduos que as promovem ou as mantêm. (...) O que se lhes veda é a distribuição dessas rendas como lucros, percentagens, comissões, etc. a seus diretores, administradores, fundadores, membros do Conselho Fiscal, etc. A imunidade é da instituição e só dela saem reflexos para terceiros” (PANTALEÃO, 2003, p.236).

b) Isenção de licitação

A Lei 8958/94, que regula as relações entre as fundações de apoio e as instituições federais de ensino superior, em seu artigo 1º, possibilita a contratação sem licitação, por prazo indeterminado, de instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais contratantes. Ressalte-se que a dispensa da licitação somente é possível quando a contratada detiver inquestionável reputação ético-profissional e não possuir fins lucrativos.

A dispensa de licitação está prevista no inciso XIII, do art. 24, da Lei no. 8.666/93, segundo o qual é dispensável licitação

“(...) na contratação de instituição brasileira, incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional”.

O objetivo legal é incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica (art. 218, da CF). Para ser contratada diretamente sem licitação com base no referido dispositivo, a fundação deve ser brasileira, ter por objetivo estatutário a pesquisa, o ensino, o desenvolvimento institucional ou a recuperação social de preso (este último menos aplicável ao caso das fundações de apoio à instituição de ensino), além de ter inquestionável reputação e não objetivar lucros (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, p.257-258).

É importante ressaltar que a fundação de apoio contratada direta-

mente com base no inciso XIII, do art. 24, não pode servir de mera intermediária entre um terceiro, real prestador de serviço e a instituição estatal de ensino; a fundação não pode utilizar-se do benefício legal quando pretenda assumir encargos diversos de seus objetivos estatutários, figurando como verdadeira intermediária no negócio (SUNDFELD e SCARPINELLA, 2003, pp.257-258).

02. Fundações de apoio ligadas à Universidade de Brasília (UnB)

A inícios de 2003, a Diretoria da Associação de Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) aprovou a criação de uma Comissão com o objetivo de levantar informações e realizar discussões sobre a situação da privatização interna na UnB, via fundações de apoio e cursos pagos. Consoante à decisão da ADUnB, o 22º Congresso do ANDES/SN, celebrado em Teresina, Piauí, em março de 2003, decidiu que a UnB fosse inserida dentro das Universidades que realizariam um levantamento sobre a situação da privatização interna das universidades públicas.⁴

A primeira etapa do trabalho da Comissão foi dedicada a analisar a atuação das fundações de apoio, através de informações obtidas em cartórios como junto ao Ministério.

Dentre as seis fundações que atuam na UnB, a Comissão escolheu três: a FINATEC (Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos), por ser a maior e mais antiga; a FUBRA (Fundação Universi-

tária de Brasília) e a FEPAD (Fundação de Estudos e Pesquisa em Administração).⁵

No levantamento de informações sobre fundações de apoio junto ao Ministério Público, a Comissão levou em consideração basicamente dois aspectos: em primeiro lugar, casos de contratos celebrados por cada uma das fundações no intuito de verificar a prática de atividades que extrapolassem as finalidades previstas para as fundações, em violação à lei em vigor e, em segundo lugar, o montante dos recursos arrecadados por cada uma das fundações e o valor que repassavam diretamente à UnB. Os períodos fiscais escolhidos pela Comissão para análise foram os anos de 2000, 2001 e 2002.

Uma análise comparativa sobre a atuação das três fundações de apoio à UnB deixam clara a semelhança existente entre elas: todas apresentam parecidas irregularidades e, por sua vez, os recursos que repassam à universidade que deveriam “apoiar” são irrisórios quando não inexistentes, como se poderá apreciar a continuación.

2.1. A FINATEC.

A FINATEC foi constituída em março de 1992, antes da vigência da Lei n.º 8.958/94 — para desenvolver as seguintes finalidades (art. 3º, estatuto): “desenvolvimento científico e tecnológico, a transferência de tecnologia e o apoio à pós-graduação e à pesquisa”.

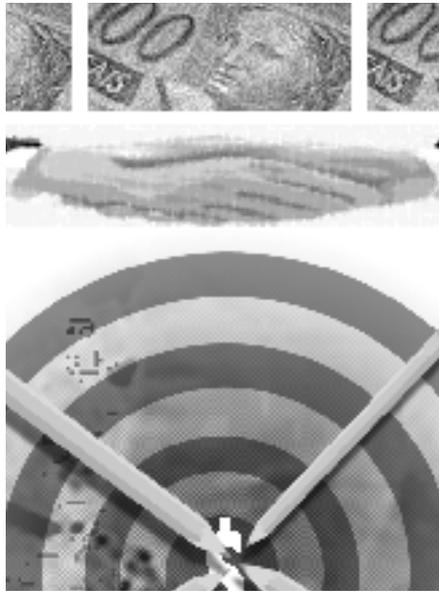
Em relação aos contratos celebrados pela FINATEC, durante o período

Uma análise comparativa sobre a atuação das três fundações de apoio à UnB deixam clara a semelhança existente entre elas: todas apresentam parecidas irregularidades.

do em análise, a Comissão apresentou alguns exemplos ilustrativos de contratos realizados com flagrante violação à legislação em vigor: um dos casos trata de um contrato celebrado entre a UnB e a FINATEC de apoio à realização de assistência odontológica integral aos servidores da UnB, com dispensa de licitação, o qual não guarda qualquer relação com as atividades de apoio previstas para uma fundação de apoio à universidade nem com qualquer outro dos objetivos constantes do art. 1º, da Lei n.º 8.958/94.

Outro exemplo citado foi o caso de contrato celebrado entre a UnB e a empresa brasileira de Correios e Telégrafos/ECT, com intervenção da FINATEC, celebrado com dispensa de licitação em maio de 1998, e que visava à “prestação de serviços técnicos especializados na área de recursos humanos em informática”; na execução das atividades constavam assessoria e consultoria nos projetos da área de Sistemas de Telemática, envolvendo atividades de desenvolvimento, implantação e manutenção, produção gráfica da Revista “Correio Hoje”, entre outros. Aparece, novamente um caso de contrato cujas atividades não guardam qualquer relacionamento com pesquisa, ensino ou mesmo com desenvolvimento institucional.

O “Dossiê Fundações” da ADUnB apresenta um quadro com a demonstração dos recursos captados pela FINATEC, no período de 2000 a 2002, e suas aplicações, com destaque para os recursos efetivamente aplicados na Universidade. As demonstrações contábeis demonstram, em primeiro lugar, um crescimento progressivo das receitas brutas da fundação. Contudo, e em relação in-



versamente proporcional, verifica-se um verdadeiro antagonismo na comparação entre os recursos efetivamente aplicados na Universidade, como repasses diretos, e os valores arrecadados pela Fundação. Assim, o Dossiê noticia que durante o ano de 2000, a FINATEC aplicou apenas 0,98% da despesa total em projetos de apoio à pesquisa; no ano de 2001, apenas 2,51%; e, no ano de 2002, apenas 3,04%.

2.2. A “Fundação Universitária de Brasília” (FUBRA).

A FUBRA foi instituída em abril de 1999, com o objetivo criar as condições favoráveis ao avanço da pesquisa, do ensino e da extensão e do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural da UnB e da sociedade em geral, conforme estabelece seu próprio Estatuto.

Da leitura de alguns contratos celebrados pela FUBRA surge de modo claro a realização de atividades diversas e incondizentes aos previstos para sua finalidade. A título exemplificativo, a Comissão apresenta o caso de um contrato celebrado entre a Fundação Universidade de

Brasília (FUB) e a Fundação Universitária de Brasília (FUBRA), objetivando a prestação de serviços técnico-especializados: contrato ressalta como áreas de atuação dos serviços técnico-especializados a ciência da computação, processamento eletrônico de dados, desenvolvimento e manutenção de sistemas, elaboração de estudos e pesquisas, capacitação técnico-profissional em todas as áreas de conhecimento humano, recrutamento e seleção de pessoal, bem como consultoria e assessoramento técnico-especializado. Houve, nesse caso, dispensa de licitação por ser tratar de fundação de apoio; contudo, conforme decisão do Tribunal de Contas da União, a dispensa de licitação não poderia ser dada em caso de exercício de atividades fora da sua finalidade filantrópica, como o que aparece aqui.

Outro caso apresentado pela Comissão foi de um contrato celebrado entre a Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília (ASFUB) e a Fundação Universitária de Brasília (FUBRA) para a utilização dos serviços do Complexo Automotivo Posto Ecológico da Universidade de Brasília, em agosto de 1999, para possibilitar a utilização de todos os serviços do Complexo Automotivo Posto Ecológico da Universidade de Brasília por parte dos associados da contratante. O objeto do contrato não possui qualquer tipo de vínculo de apoio à pesquisa, à extensão e à cultura, ao desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais de ensino, sendo, portanto, totalmente estranho às finalidades de uma fundação de apoio à universidade.

De acordo com os dados levanta-

dos pela Comissão, no ano de 2000, a receita total da FUBRA foi de R\$ 26.111.569,00; em 2001, o valor foi R\$ 30.290.158,61 e, em 2002, houve um aumento considerável da receita que se totalizou em R\$ 40.054.078,95. Contudo, cabe observar que não houve nenhuma contribuição direta da FUBRA para a UnB, nos períodos analisados pela Comissão.

2.3. A “Fundação de Estudos e Pesquisas em Administração” (FEPAD)

Instituída em junho de 1993, a FEPAD tem como finalidade promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a transferência de tecnologia e apoiar as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de assistência técnica, no campo da administração pública e privada, conforme está previsto no seu Estatuto.

Um dos contratos analisados pela Comissão foi o celebrado entre a UnB e a FEPAD, em maio de 2002, com o objetivo de prestar serviços técnico-especializados, pela contratada, com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de programas, projetos e atividades desenvolvidas pela Editora Universidade de Brasília, disseminação e ampliação do acesso público ao acervo de obras por ela produzidas e comercializadas, através do planejamento, coordenação e execução direta ou indireta, da participação da Editora UnB em eventos promocionais; consultoria técnicas e planejamento de ações, dentre outros. O contrato foi realizado com dispensa de licitação pública não obstante ser notório que o objeto da contratação não guardava relação com as finalidades da fundação de apoio. Por sua vez, a prestação de serviços técnicos especializados não recebe amparo da

As atividades desenvolvidas pelas fundações de apoio à universidade constituem flagrante violação aos princípios de isonomia, publicidade, transparência e gratuidade previstos na Constituição Federal.

lei de fundações dado que cria situação privilegiada para uma pessoa jurídica, em detrimento da livre concorrência com outras.

Finalmente, nenhum recurso foi repassado pela FEPAD à UnB, durante o período fiscal de 2002.

Considerações finais

As fundações privadas de apoio às universidades deveriam servir para dar apoio, e daí seu nome, a atividades ligadas às instituições de ensino superior. O objetivo dessas fundações seria, conforme a legislação nacional, auxiliar e fomentar os projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais e das demais instituições de ensino superior.

Na Universidade de Brasília, existem seis fundações de apoio que vinculadas a ela, três das quais foram observadas pela Comissão sobre Privatização interna da UnB. A aná-

lise dos motivos para os quais são criadas essas fundações de apoio à UnB, e a destinação dos seus recursos, surge claramente a idéia de que elas não cumprem com as finalidades previstas na legislação nacional. Isso é grave considerando que a legislação brasileira é clara e taxativa quando estabelece que os benefícios legais lhe outorga são devidos ao caráter “altruísta” das fundações de apoio à universidade.

Nos três casos analisadas, foram apresentados exemplos sobre a forma como elas atuam: irregularidades nos contratos celebrados, desvio de finalidade, descumprimento de compromissos legais e exigüidade ou inexistência de repasse direto de recursos à Universidade.

De modo que as fundações de apoio à UnB, cuja finalidade deveria ser social, atuam na realidade como se fossem verdadeiras empresas privadas, usufruindo dos benefícios outorgados pela lei, pensando no seu caráter filantrópico e causando sérios prejuízos por sua verdadeira índole privatizante. As atividades desenvolvidas pelas fundações de apoio à universidade constituem flagrante violação aos princípios de isonomia, publicidade, transparência e gratuidade previstos na Constituição Federal.

A Comissão sobre Privatização Interna da UnB lamentavelmente foi extinta pela atual Diretoria do ADUnB, em abril de 2004, quando os dossiês já estavam prontos para



sua divulgação e começaria a etapa de debates, tal como estava previsto no cronograma de atividades da Comissão da ADUnB, aprovado pela Diretoria da ADUnB, em reunião extraordinária de 17 de fevereiro de 2004. Contudo, vale ressaltar que o material coletado pela Comissão antes de sua extinção deixa importantes elementos de análise para compreender a participação dessas fundações, no processo de privatização interna da Universidade.

É de imaginar que o modelo fundacional atual opera de modo similar e paralelo, em todas as universidades públicas brasileiras, como uma verdadeira rede privatizadora do ensino superior. Nesse sentido, é de destacar a valiosa contribuição realizada pela ADUSP, com seu pioneirismo na tarefa de “desmascarar” as fundações de apoio, o que possibilitou a consolidação de uma experiência muito rica; experiência que elaborou uma importante metodologia de trabalho para possibilitar o conhecimento do que o professor Ciro Correia denominou de “caminho das pedras” do processo de privatização interno das universidades. A experiência e metodologia criadas ADUSP são perfeitamente válidas para serem implementadas em outros casos semelhantes; vale ressaltar, de modo especial, a inestimável ajuda do professor Ciro Correia, na orientação dos caminhos de luta contra o processo de privatização interna das Universidades, via fundações de apoio e cursos pagos.

Perante o atual andamento do processo de privatização interna das universidades, faz-se necessário e urgente multiplicar as tarefas de levantamento de informações sobre essas práticas predatórias contra o

ensino público superior, trocar informações, abrir o debate, esclarecer a comunidade, buscar parcerias e elaborar novas formas criativas de luta.

Oxalá, nesse “caminho das pedras” que um dia fora apresentado pela ADUSP à ADUnB, outras novas iniciativas venham se somar na defesa solidária, conjunta e intransigente da Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade.

Notas

1. Como afirma Pantaleão (2003, p.184) “A alteração desmotivada, pelos instituidores ou administradores, do fim da fundação pode caracterizar o denominado *desvio de finalidade*, sendo passível até mesmo de intervenção por parte do Ministério Público; caso as alterações cheguem a ser qualificadas como nocivas, poderão ensejar causa, até mesmo, de sua extinção.”
2. Nos moldes da mais Alta Corte do País a expressão “velar” pelas fundações significa: “*exercer toda a atividade fiscalizadora de modo efetivo e eficiente, em ação contínua e constante, a fim de verificar se realizam os seus órgãos dirigentes proveitosa gerência da fundação, de modo a alcançar, de forma mais completa, a vontade do instituidor*” (RT 299/206, lavra do Egrégio Supremo Tribunal Federal, Recurso Extraordinário no. 44.384). (DE PALMA, 2003, p.136)
3. Por sua vez, o STF, apreciando o recurso extraordinário no. 44.384, acabou por definir o velamento ministerial da forma seguinte: “*Velar pelas fundações significa exercer toda atividade fiscalizadora, de modo efetivo e eficiente, em ação contínua e constante, a fim de verificar se realizam os seus órgãos dirigentes proveitosa gerência da fundação, de modo a alcançar, de forma a mais completa, a vontade do instituidor. O exercício das atribuições fiscalizadoras do Ministério Público que decorrem do sentido genérico da sua missão, envolve atuação de caráter meramente administrativo, que dispensa regulação nas leis processuais.*” (RAFAEL, 2003, p.120)
4. A proposta de inserção da UnB na pesqui-

sa foi encaminhada ao referido Congresso do ANDES pelos Diretores da ADUnB que estavam presentes naquele Congresso como membros da delegação da ADUnB.

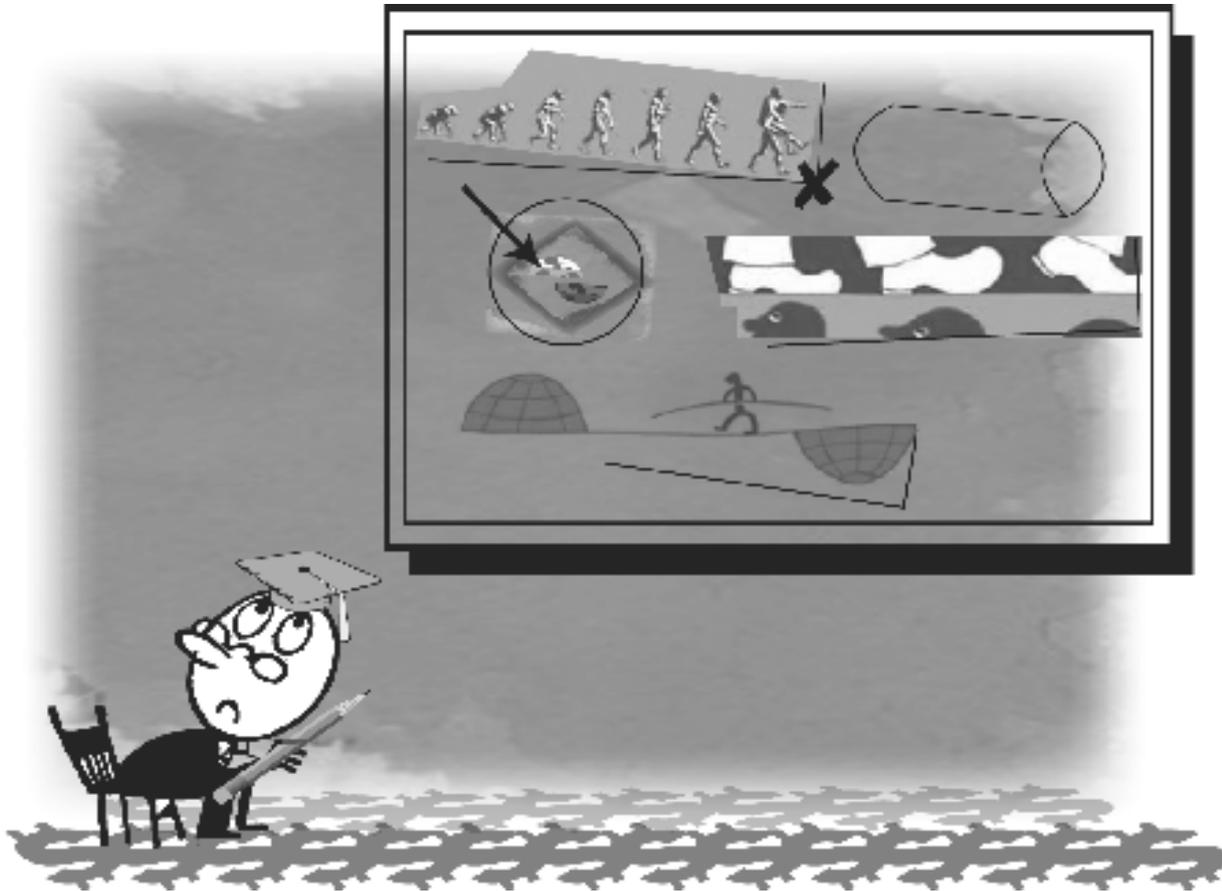
⁵ Há seis Fundações de Apoio vinculadas à Universidade de Brasília – UnB, quais sejam: Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC); Fundação Universitária de Brasília (FUBRA); Fundação de Estudos e Pesquisa em Administração (FEPAD); Fundação de Pesquisa em Matemática (FEMAT); Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e tecnológico na Área de Saúde (FUNSAÚDE) e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Hospital da UnB (FAHUB).

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Frederico da Silveira. Relacionamento de Fundações Educacionais com as Universidades Públicas. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). *Fundações educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 260-310.
- COMISSÃO sobre a Privatização Interna da UnB. *Dossiê Fundações*. Brasília. 2004 (mimeo)
- CORREIA, Ciro T. e POMAR, Pedro E. da Rocha. Fundações privadas na USP, a privatização insolente. In: *Universidade e Sociedade*. Ano XII, No. 29 de março de 2003. p. 158-168.
- DE PALMA, Paulo José. Intervenção nas Fundações. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). *Fundações educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 135-143.
- PANTALEÃO, Leonardo. Fundações Educacionais e o novo Código Civil. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). *Fundações educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 170-210.
- RAFAEL, Edson José. Da fiscalização das Fundações pelo Poder Público. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). *Fundações educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 114-134.
- SUNDFELD, Carlos Ari e SCARPINELLA, Vera. Fundações Educacionais e Licitação. In: PANTALEÃO, Leonardo (org.). *Fundações educacionais*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 248-259.

* *Alejandra Pascual* é Doutora em Direito, professora adjunta na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB.

O desmonte da universidade pública: a interface de uma ideologia



Ernâni Lampert *

Contextualização e teorização da problemática

A história do Ensino Superior Brasileiro precisa ser analisada à luz das universidades do mundo ocidental, pois, desde sua origem, está ancorada nesse paradigma. Os parâmetros estatísticos são fundamentais à compreensão do processo evolutivo da educação superior; porém, a leitura do contexto, sob diferentes olhares, permite ampliar o campo de conhecimento, visualizar melhor a realidade e inferir que, historicamente, a universidade foi elitista, dissociada da realidade. Ao desatender ao princípio de igualdade de oportunidades e de equidade social, acabou por supervalorizar os privilégios da ordem socioeconômica vigente. No entanto, a verdade é que “A universidade tem que ser vista no seu conjunto, no contexto social em que se situa e no período histórico vivido” (Vigevani, 2002:43).

Com uma breve incursão na História – não com o objetivo de descrever a educação brasileira, o que não é a pretensão deste estudo,

já que na literatura especializada, há um número significativo de trabalhos nesta direção – mas, através de alguns recortes pontuais, pretende-se

possibilitar ao leitor um entendimento da evolução do Ensino Superior Brasileiro. A partir dessa perspectiva, e segundo a cronologia clássica, serão destacados alguns pontos do período colonial, imperial, e republicano, que, segundo a ótica do autor deste estudo, elucidam fenômenos e provocam questionamentos e reflexões.

No período colonial, sob a dominação portuguesa, há divergências de posicionamentos de autores em relação à questão do ensino superior. De acordo com Cunha, “na Colônia, o ensino superior era ministrado em

Colégios Jesuítas (cursos de Filosofia e de Teologia) e, depois da expulsão dessa ordem religiosa do reino português, em 1759, os conventos franciscanos substituíram-nos no Rio de Janeiro e em São Paulo” (1997:13). Teixeira, citado por Cury, referindo-se às primeiras instituições de ensino superior na Colônia e Império, afirma que o Brasil conheceu todos os obstáculos para a entronização de escolas de ensino superior, inclusive da parte dos pontífices papais. “A possibilidade de uma formação superior ficava, então, contingenciada por idas dos filhos das elites aos países da Europa, máxime em Portugal. O que se podia ter aqui era apenas uma preparação para fazer fora o que era proibido no Brasil” (1997:41). Sabe-se que a Metrópole não manifestava interesse na instalação do ensino superior no Brasil e por isso colocava todos os empecilhos para que essa idéia não se concretizasse. Ao contrário, a dominação espanhola, basicamente precedida por organizações religiosas, teve uma preocupação maior com o ensino superior e, em 1532, na República Dominicana, instalou a primeira universidade na América Latina.

No Império, o deslocamento do poder português (Vice-reinado), em 1808, facilitou o processo de instalação de cursos superiores. Em 1813 foram criadas as Academias de Medicina e Cirurgia, da Bahia e do Rio de Janeiro, as quais, em 1832, passaram a ser consideradas faculdades. Por sua vez, em 1827, foram criadas as faculdades de Direito, de Olinda e São Paulo. Sabe-se que as faculdades faziam parte da burocracia do Estado. A Constituição de 1824 pregoava a liberdade de expressão e de pensamento, a instrução primária

A dominação espanhola, basicamente precedida por organizações religiosas, teve uma preocupação maior com o ensino superior e, em 1532, na República Dominicana, instalou a primeira universidade na América Latina.

gratuita e a possibilidade de colégios e universidades, onde seriam ensinadas as ciências, as letras e as artes. A grosso modo, a criação da universidade, desde a Constituição de 1823, foi uma situação complexa e sem muito êxito.

Na República Velha evidenciaram-se, através das reformas e aspectos legais outorgados, avanços em relação ao funcionamento das instituições superiores, tanto no que se refere à estrutura administrativa quanto ao que diz respeito à pedagógica. Na República Nova, mesmo que tardiamente, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras. A Constituição de 1934 abriu caminhos para a criação da Universidade de São Paulo e, através da Lei nº 452/1937, criou-se a Universidade do Brasil, como reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, de 1920, que foi fruto da junção das escolas tradicionais de Direito, Engenharia e Medicina, existentes no Rio de Janeiro. Tal processo ocorreu para que pudesse ser outorgado o título de Doutor Honores Causa ao rei da Bélgica, que visitava o país por ocasião do Centenário da Independência.

Em 1937, com a instalação do Estado Novo baseado no regime ditatorial, as liberdades civis são praticamente suspensas, o que afeta, também, o ensino superior. Por sua vez, a Constituição de 1946, marco da redemocratização do Brasil, repõe à população brasileira os princípios de liberdade de expressão, exercício

profissional e, respeitada a lei, a possibilidade de a iniciativa privada exercer o ensino superior. Assim, através da Lei nº 1.254/50, nasce o processo gradativo de federalização de estabelecimentos de ensino superior, que vão se constituir nas universidades federais.

A Lei 4.024/61, abrangendo os diferentes níveis de ensino, foi amplamente discutida pelo Congresso Nacional, onde tramitou por mais de uma década, sendo gestada num período em que, no nível internacional, a guerra fria foi intensificada, e o Brasil fazia parte da zona de influência dominada pelos Estados Unidos da América. Em nível nacional, o populismo, o nacionalismo e o desenvolvimento estavam no auge. No que se refere ao ensino superior, a referida lei aumentou o controle e o poder normativo do Conselho Federal de Educação; possibilitou que o ensino superior fosse ministrado tanto nas universidades quanto em escolas isoladas; manteve o sistema de cátedra; garantiu a representação estudantil nos órgãos colegiados, etc. A citada lei deu o primeiro passo na regulamentação dos cursos de pós-graduação, ao distinguir as três categorias de ensino: graduação, pós-graduação e especialização. Sendo outorgada em um período de desenvolvimento econômico em que a massificação e a privatização do ensino não faziam parte do cenário sociopolítico educacional, certamente, constituiu-se em um parâmetro de

qualidade de ensino, tanto no nível superior quanto no ensino primário, ginásio e secundário.

A promulgação da Lei nº 5.540/68, que altera significativamente o Ensino Superior, objetivando o trinômio ensino, pesquisa e extensão, foi um ato político do governo para abrandar o movimento estudantil, atender a certas reivindicações dos docentes/discentes e atrelar a universidade aos interesses do capital norte-americano. Essa lei, atendendo

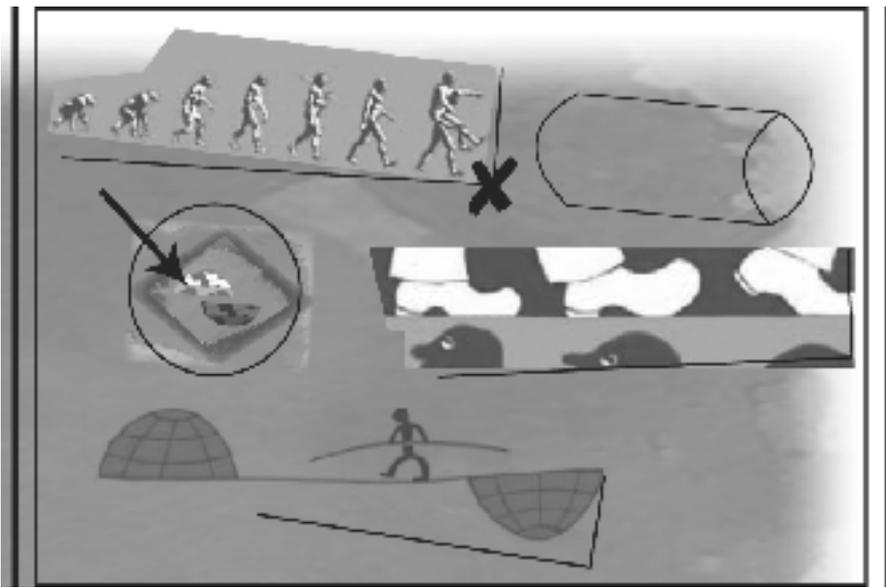
timando o modelo político-econômico implantado pelos militares em 1964. Em relação a esse tema, Lampert afirma:

“A Reforma Universitária, implicitamente, tentava manter sob controle as atividades políticas dos estudantes o controle da reorganização universitária, ou seja, a manutenção da realidade socioeconômica e o auxílio na viabilidade do projeto econômico e político pelos detentores do poder, a partir do golpe militar de

época, visava à formação de pessoal qualificado para a pesquisa e magistério superior, nas diferentes áreas do conhecimento.

A Lei 9.394/96, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz implícita a ideologia neoliberal, que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, o que provoca inclusão de uma minoria contemplada e a exclusão social de grande maioria – mesmo que explícitas no texto as teses de democracia, justiça social, cidadania, etc. Além disso, a Lei reduz a intervenção do Estado, impõe a privatização, incentiva a competitividade e o descompromisso do Estado com suas funções básicas. Em contrapartida, permite espaços para as instituições de ensino inovarem e se organizarem administrativa e pedagogicamente, dentro de suas possibilidades, limites e interesses.

Os recortes históricos apontados permitem inferir que, entre omissões, obstáculos, avanços e recuos, a Educação Superior Brasileira sempre foi influenciada por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais internos e/ou externos, que determinaram e marcaram sua trajetória. Além disso, é possível constatar que o caos em que se encontram as universidades públicas federais é decorrência, na maioria dos casos, desses momentos históricos e da ausência de uma política capaz de reverter tal quadro. Por outro lado, percebe-se o enorme progresso realizado pelas universidades brasileiras que, apesar de recentes se comparadas às universidades seculares, têm dado uma valiosíssima contribuição em praticamente todas as áreas do saber humano e no desenvolvimento cultural, político, econômico, social e educa-



às orientações da USAID, visava à eficiência, à modernização, à flexibilidade administrativa e à formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. A Lei da Reforma do Ensino Superior, um instrumento em favor dos interesses predominantes, pretendeu formar mão-de-obra barata e especializada para atender os empresários nacionais e internacionais; institucionalizar a dependência da universidade aos interesses das grandes empresas; produzir mão-de-obra para manter a estrutura tecnocrática militar do neocapitalismo do Brasil e produzir legislação repressiva para conter estudantes e população, legi-

64. Assim, a tradição liberal da universidade é interrompida. Surge a universidade tecnocrática. Com base no autoritarismo, o poder passa a ser exercido mais por militares e tecnocratas e as atividades universitárias são por eles controladas” (1999:41).

A Reforma Universitária, muito questionada pela forma como foi apresentada e pelo seu conteúdo explícito e implícito, foi um marco na Educação Brasileira, pois introduziu a pesquisa, especialmente através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A pós-graduação *lato e stricto sensu*, foi uma resposta ao desafio desenvolvimentista e, devido aos interesses políticos e necessidades da

cional do país, mesmo atuando, na maioria das vezes, em precárias condições de infra-estrutura.

Na atualidade, com raras exceções, a situação nas universidades públicas brasileiras é de calamidade. Nesse sentido, Arraes afirma:

“Apenas 13% dos brasileiros na faixa de 18 a 24 anos têm acesso, hoje, ao ensino superior. Cerca de 1 milhão de jovens são excluídos anualmente dos bancos da universidade. Pressionado pela redução das fontes de financiamento, inexistência de planos de carreira adequados, redução do quadro de professores e servidores técnico-administrativos, falta de política de incentivo à Ciência e Tecnologia, e tendo que responder à necessidade de assegurar crescentes níveis de excelência, a universidade pública brasileira pede socorro” (2002:21).

A ampliação das vagas, mesmo com um avanço significativo nas duas últimas décadas, não acompanha o crescimento populacional e a taxa de alunos egressos do Ensino Médio aptos a ingressarem no Ensino Superior. Dentro do contexto atual, em que a competitividade e a produtividade são exigência da aldeia global, “a procura crescente pelos estudos de nível superior ocorre na América Latina, assim como em outras regiões do mundo, refletindo uma consciência de que a mudança dos meios de produção traz ferramentas que, para serem manipulados, necessitam cada vez mais de uma formação especializada.” (Gotifredi, 2002:77).

É mister que a oferta pelo setor público seja ampliada e acessível aos diferentes segmentos sociais excluídos. Uma possibilidade para a democratização e expansão é o ofereci-

As da América Latina têm sofrido muitíssimo com as políticas de ajuste exigidas pelos organismos multilaterais que determinam uma nova ordem política e econômica internacional

mento ampliado de cursos noturnos. Para Sposito (1988), essa oferta, além de tornar viável a multiplicação mais rápida das vagas, é a única alternativa de prosseguimento dos estudos para a grande maioria dos alunos aptos a ingressarem no Ensino Superior. A propósito do assunto, dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2000) demonstram que o número de vagas no período de 1980 a 1999 evoluiu de 408.814, para 894.390. A participação do setor privado passou de 68,6% a 75,5% das vagas.

No Brasil, quinto maior país do mundo em extensão territorial e populacional, o acesso ao ensino fundamental, pelo menos sob o ponto de vista da legalidade, é universal, excluindo-se os “sobrantes”. O acesso ao ensino médio teve um incremento nos últimos anos, embora as taxas de evasão e de repetência sejam elevadas. Constata-se que, a cada ano, mais jovens concluem o ensino médio e estão aptos a ingressarem no ensino superior. Assim, urge que o país enfrente o grande desafio de ampliar o acesso ao ensino superior público de qualidade. Tal requisito passa, necessariamente, por questões vitais como: financiamentos adequados e comparáveis aos das nações industrializadas; orçamentos flexíveis e compatíveis com as reais necessidades; políticas públicas adequadas para a solução dos problemas de recomposição do quadro de pessoal; manutenção e investimentos nos hospitais universitários; renovação dos

acervos das bibliotecas; equipamentos a serviço da ciência e tecnologia.

Portanto, para que o país continue se desenvolvendo, é imprescindível um plano de aumento de vagas nas universidades públicas. Esse instrumento ambicioso e criterioso deverá ser discutido pelos diferentes segmentos sociais, considerando variáveis como: a capacidade de absorção das universidades públicas, as diferenças regionais, as preferências por área de conhecimento, as áreas prioritárias para o país e, sobretudo, a possibilidade de financiamento do setor público. De nada adiantará aumentar o número de discentes, desconsiderando-se a qualidade, que é essencial, e é uma das características que marcam a universidade pública brasileira. Outro aspecto que necessita ser considerado é o próprio conceito de universidade, à luz da Constituição de 1988, que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Brasil precisa de universidades críticas, voltadas à pesquisa, e não simplesmente de universidades produtivas e mercantilistas, que priorizam o capital em detrimento da formação de cidadãos críticos, engajados em projeto político capaz de reverter o quadro atual.

Atrelada à problemática de “vagas”, está a questão da clientela que frequenta o ensino superior. O resultado do Exame Nacional de Cursos (provão), de 1997 (Rossetti: 1997) mostrou que a educação Superior Brasileira, tanto do setor público como particular, atende basicamente a

uma elite e segrega pessoas de rendas diferentes por tipos de curso. Setenta e cinco por cento dos estudantes que participaram do exame vivem em famílias com renda mensal superior a dez salários mínimos, o que representa apenas 17% das famílias brasileiras. Em contrapartida, dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (Pnad), de 2001, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tabulados pelo ex-presidente do Instituto, Simon Schwartzman, permitem traçar o perfil de estudantes da rede pública, comparado ao dos que estudam na rede privada. A renda média mensal familiar dos estudantes da rede pública é de R\$ 2.433,00, contra R\$ 3.236,00 da particular. A pesquisa de Schwartzman mostra que, na rede particular, 50% dos estudantes vêm de famílias com uma renda mensal que os coloca entre os 10% mais ricos da população brasileira, enquanto que, na rede pública, esse percentual baixa para 34,4%. O autor da pesquisa levanta duas hipóteses: a primeira focaliza a idéia de que os discentes de maior renda começam a fugir das instituições públicas, com medo das greves, falta de docentes ou degradação das instituições. *“A elite pode estar fugindo do setor público para o privado num movimento semelhante ao que ocorreu no ensino médio, quando o setor público começou a perder qualidade e os alunos de classe mais altas foram para o segmento privado”* (Gois, 2003:c4). Já a segunda hipótese é a de que as instituições públicas estão num processo de democratização.

À luz desses dados, parece fundamental levantar alguns questionamentos pertinentes à problemática: Por que, historicamente, o sistema de

educação superior exclui a classe popular, que, em muitos casos, é o alvo das discussões que norteiam nas instituições públicas de ensino? – A universidade pública está predisposta a trabalhar com a classe popular? O acesso desse contingente não fará com que a universidade pública perca o seu “status” e baixe a qualidade de seu ensino? – O que, concretamente, a universidade pública brasileira está realizando para mudar tal cenário? – A classe popular não alcança os bancos universitários por questões estruturais e/ou por não aspirar a postos mais elevados na pirâmide



mede social?

As universidades públicas, praticamente em todo o mundo, têm sido afetadas com a redução de investimentos e cortes de verbas. As da América Latina têm sofrido muitíssimo com as políticas de ajuste exigidas pelos organismos multilaterais que determinam uma nova ordem política e econômica internacional unipolar. Em relação a essa problemática, Borja diz que

“o mundo foi varrido pela onda expansionista do neoliberalismo, com seu programa de Estado deser-

tor, com a vergonhosa direitização das cúpulas políticas de todos os países, com a privatização indiscriminada, com o “darwinismo” econômico, que postula com cinismo o domínio do mais forte, com a concentração piramidal da riqueza, com o agravamento das diferenças sócio-econômicas e a geração de uma nova pobreza que se somou à pobreza tradicional de nossos povos” (2002:35).

Moreira (2001), em estudo que discute a questão de financiamento e orçamento das instituições federais de ensino superior, no período 1994-

1999, comprova, por meio de dados dispostos em tabelas e gráficos, que os gastos públicos com as IFES vêm diminuindo crescentemente. A reversão desse quadro, segundo a autora, cabe principalmente aos governos, porém ela não descarta a possibilidade de que as instituições, por si mesmas, busquem os indispensáveis recursos complementares. *“No Brasil, as universidades públicas buscam formas complementares de financiamento e outras utilizam seu prestígio para captar recursos para a pesquisa em fontes externas”* (Vigevani, 2002:55).

A questão dos financiamentos deve ser bem debatida pelos diferentes segmentos sociais. Cabe ao governo, em primeiro lugar, realizar sua parte, através de dotações orçamentárias diretas e/ou indiretas, pois um país que não investe em educação superior, produção de conhecimentos, ciência e tecnologia, no atual ritmo, com o passar do tempo tenderá a desaparecer. Por outro prisma, é indispensável que as universidades busquem recursos complementares dos diferentes órgãos de fomento à pesquisa sem, contudo, perderem sua referência e missão social. A maioria dos órgãos de fomento à pesquisa, afetados pela política neoliberal, que privilegia o setor financeiro em detrimento do social, está sendo afetada pelos cortes de verba. Por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs), em 1997 e 1998, chegou a ocupar a segunda posição no *ranking* das fundações mais importantes na área científica do país. Hoje é a 16^a fundação estadual em importância nacional. “A falta de verbas ameaça a pesquisa gaúcha. A Fapergs recebeu até o presente momento, apenas 7% do valor anual previsto na Constituição do Estado, que corresponde a 1,5% da receita líquida do imposto. Foram R\$ 5 milhões dos cerca de R\$ 70 milhões determinados pela lei. Apesar de o índice constitucional não estar sendo cumprido historicamente, as verbas ainda vêm sofrendo redução” (Correio do Povo; 29/set. de 2003).

A pesquisa é a função principal da universidade. Ela deve ser a mola mestra da pós-graduação. O pesquisador não pode se limitar a fazer ciência. Deve “refletir sobre o significado, as implicações de sua atividade

Os professores altamente qualificados, que se dedicam à pesquisa, ao ensino e à extensão, estão imigrando para as universidades particulares, e os professores substitutos, com alta carga de horas/aula, dedicam-se ao ensino.

de para a sociedade como um todo” (Oliveira, 2002: 26). Villalba (2002), referindo-se à universidade latino-americana frente à mundialização, assinala que os objetivos da pesquisa, face à política neoliberal, têm pouco vínculo com a sociedade, pois as necessidades sociais não são prioridade para quem financia as investigações. A autora enfatiza que as humanidades e ciências devem assumir uma responsabilidade de reflexão conjunta. Devem, unidas, buscar a preservação da justiça social através de aulas universitárias que objetivem a formação de pessoal com consciência crítica. Para Lampert (2000), é imprescindível que a universidade abra espaço para praticá-la em sala de aula, nos laboratórios, mas, sobretudo, na comunidade, a fim de encontrar alternativas para amenizar as desigualdades sociais, os problemas políticos, econômicos, educacionais e culturais, eliminando a miséria, a fome, a corrupção, a violência, etc. Portanto, para que a universidade possa cumprir sua função de pesquisa, o que lhe confere o “status” de universidade, é indispensável recuperar a capacidade de fomento do CNPq e das fundações e fundos de amparo à pesquisa. Sem essas verbas, o ato de pesquisar torna-se inviável.

É notório saber que os países desenvolvidos investiram pesado em seu sistema educativo, tanto no ensino básico quanto no superior, bem como em atividades de pesqui-

sa, e continuam a fazê-lo, pois são conscientes de que o melhor investimento que uma nação pode fazer é na educação, bem de imensurável valor individual e social. Esses investimentos, alavanca para o progresso, permitiram que fossem atingidos os patamares atuais de desenvolvimento. Danton, um dos líderes da Revolução Francesa já dizia: “-depois do pão, a maior necessidade do povo é a educação.” Por outro lado, os países emergentes e/ou atrasados economicamente, submetidos a graves e crônicas crises econômicas, além de seus recursos serem poucos, não vêem na educação e na pesquisa uma possibilidade de saírem da linha de atraso, de pobreza e de miserabilidade. Dessa forma, o fosso entre o mundo industrializado e os países em desenvolvimento aumenta cada vez mais e, a curto e médio prazo, sem uma reversão adequada à problemática, a convivência do planeta Terra será praticamente inviável. “O sistema de educação que um país adota representa a imagem que ele faz do seu futuro” (Salmeron: 2002:3).

Em relação aos recursos humanos, através de sucessivos cortes de verbas e de pessoal, principalmente na última década, a situação, praticamente em todas as universidades públicas, é de caos. Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES), em 1994, o quadro de pessoal das IFES era de 45.243 professores e de 71.408 ser-

vidores técnico-administrativos. Em 1997, este quadro passou para 42.227 servidores. Os déficits acumulados representam, respectivamente, 3.016 professores e 9.981 servidores.

Para amenizar tão grave problema, o Governo Federal, através de medidas provisórias, tem usado o expediente de contratar professores por tempo determinado. Esses profissionais, com raras exceções, sem titulação acadêmica adequada e despreparados para a função de docência, empenham-se para manter a dinâmica da universidade. Descomprometidos política e pedagogicamente, na grande maioria, por não terem perspectivas de continuidade, os professores substitutos, contratados temporariamente, sem quaisquer direitos e com salários (entre R\$ 600,00 a R\$1.100,00) inferiores aos dos efetivos, correspondem aproximadamente a um quarto dos docentes em atividade. A situação dos técnico-administrativos é pior. Dados do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Ceará (Arraes, 2002) apontam para uma carência de vinte e dois mil servidores entre cargos vagos e terceirizados. Face ao projeto de Reforma da Previdência encaminhado pelo Governo Lula, a situação piora ainda mais e certamente provocará o caos no serviço público. Os recortes apresentados apontam para o desmonte da universidade pública em um curto prazo. Os professores altamente qualificados, que se dedicam à pesquisa, ao ensino e à extensão, estão imigrando para as universidades particulares, e os professores substitutos, com alta carga de horas/aula, dedicam-se ao ensino. As funções básicas de pesquisa, ensino e extensão

estão ameaçados e sem muita perspectiva de continuidade. Esse fenômeno não é uma casualidade. É um dos pilares da política neoliberal, que busca, sob todas as formas imaginárias, reduzir o gasto público com o social, incentivar a privatização da educação superior e abrir caminhos à mercantilização da educação, conforme determina a ALCA.

Através de dados analisados meramente sob o prisma técnico e descontextualizados, o Ministério de Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP: 1999) mostraram, em uma sinopse estatística, a evolução e a realidade do Ensino Superior no Brasil de 1980 a 1996, tentando “passar aos menos esclarecidos” que esse nível de ensino está na “contra-mão” e “perdendo o fôlego” para a iniciativa privada. Esses dados arrolados precisam ser analisados, considerando-se a história, a missão, a função, o tipo de ensino, os serviços de extensão e o engajamento em pesquisas que as universidades públicas prestam à sociedade, o que é muito diferente nas instituições privadas, salvo, algumas exceções. Analisando essa problemática, Siqueira, em seu trabalho intitulado *Censo de Ensino Superior 98: uma breve análise da questão do público e do privado*, assinala:

“A divulgação dos dados do Censo, enaltecendo para a imprensa e para o grande público apenas parte do mesmo, torna ainda mais distorcida a questão. Ao divulgar diretamente um quadro com número de insti-

tuições, número de matriculados, concluintes, ingressantes, professores em exercício, funcionários, vagas oferecidas, promove a perda de visão da totalidade e leva a uma quantificação que, não só permite, mas induz a conclusões apressadas, errôneas e reduzidas do trabalho desenvolvido nas instituições públicas, mostrando uma suposta melhor eficiência do setor privado, que deve também supostamente ser visto como padrão ... Mas que padrão? Para que cursos? Que nível? Que formação? E em quais bases?” (2000:65).

Salmeron (2002), ao analisar a escola privada e a universidade pública, assevera que as universidades privadas, com algumas honrosas exceções, são empresas comerciais que, visando ao lucro econômico, dedicam-se exclusivamente à formação profissional dos estudantes, sem a preocupação com a formação do cidadão consciente e com o alargamento das bases culturais. As universidades públicas buscam manter as aspirações culturais e criam condições de trabalho intelectual criador para os jovens das futuras gerações, o que é indispensável ao progresso. “Ao mesmo tempo em que limita sobremaneira as possibilidades de crescimento da universidade pública, o regime estimula as universidades privadas, concedendo-lhes polpudos recursos públicos, ficando a expansão do sistema universitário por conta das empresas privadas (financiadas com recursos públicos)” (Roio:2002:15). Belloni (1988), em seu artigo *Educação Superior Pú-*

Historicamente, a sociedade ocidental utiliza-se de certos slogans para definir períodos, rupturas, crises, valores e ídolos. A qualidade total não é recente.

blica: um compromisso com a Ciência e a justiça social, salienta a necessidade e a importância da educação superior pública tanto para a formação do cidadão quanto da sociedade. “... O caráter público da educação é a melhor garantia de democracia política, de pluralidade ideológica, cultural e religiosa.” “... É somente através de amplo acesso da população à educação pública, em todos os níveis, que se efetiva o pluralismo necessário a uma sociedade democrática” (p.29). O ensino superior público, além de propiciar o crescimento econômico, auxilia a população na busca de melhores condições de vida e no avanço científico e tecnológico do país, porque é nas universidades que se desenvolve a maior parcela de pesquisa pura e aplicada. Portanto, o ensino superior é um direito do cidadão e da sociedade.

A universidade pública, que, ao longo de sua trajetória, teve um papel de capital importância no desenvolvimento do país, deve produzir conhecimentos na área científica, tecnológica e de humanidades, para eliminar e amenizar os crescentes hiatos entre as regiões desenvolvidas no mundo. Por isso, cabe à universidade “produzir o ensino e os conhecimentos que possam contribuir para melhorar o nível intelectual e a qualidade de vida de toda a sociedade ou de alguns setores, particularmente os menos beneficiados pelo desenvolvimento científico e cultural contemporâneo” (Vigevani, 2002:44). Moraes (2002), ao analisar a universidade e seu espaço, salienta que esta deve reivindicar obter e garantir um espaço relevante, tanto para o estudo como para o ensino, daquilo que é geral, do não - imediato e do não - local – daquilo que até pare-



ce abstrato e irrelevante para quem está preso aos problemas corriqueiros. “É indispensável garantir – no ensino e na pesquisa – um espaço para aquilo que não tem aplicação imediata e direta, mas possibilita e prepara para a aprendizagem da adaptação permanente” (p.77).

Seguindo essa linha de raciocínio e referindo-se à globalização, Borja assinala:

“diante desse sombrio panorama, o grande papel da universidade do século XXI é o de comprometer-se ativamente com o futuro de maneira a reconciliar a ciência com a ética e a levantar seu pensamento e sua voz acima da desorganização geral, da degradação de valores, do crescimento desenfreado de injustiças, do desencanto da pós-modernidade, da subcultura das imagens da televisão e da presença da vídeo-política, que substituíram a inteligência pela fotogenia, a personalidade pela imagem, a realidade pela aparência, a verdade pela verossimilhança, o discurso pelo estilo, o conteúdo pela forma e a consistência de idéias pela eufonia.” (2002:41)

López Segrega (2001), em texto que discute os efeitos dos princípios

aprovados na Conferência Mundial de Educação Superior (1998) nos sistemas nacionais de educação superior e nas instituições de educação superior da América Latina e do Caribe, assinala que as mudanças ocorridas em nível mundial e regional, nas últimas décadas do século XX, tornaram os sistemas nacionais e as instituições mais complexas e heterogêneas. A massificação e o crescimento vertiginoso do setor privado contribuíram para o desenvolvimento das nações, e os governos abrandaram a posição “laissez-faire” própria da década de 80, em que a privatização era um paliativo de expansão quantitativa, sem que se controlasse a qualidade. Do descontrole passou-se para a reformulação e adoção de políticas de controle de qualidade. Mediante a avaliação institucional, objetivou-se conciliar a expansão com a qualidade, sem interromper o processo de desenvolvimento das instituições particulares, porém com a reformulação do instrumento de controle. É sabido que as políticas assumidas são incipientes e que, talvez, ainda não marquem uma modificação substancial no que se refere à transformação das instituições de ensino superior, porém constituem um importante impacto e inovação em um processo liderado pela UNESCO, que busca um verdadeiro salto qualitativo.

Universidade de excelência, controle de qualidade, qualidade total são alguns termos de uso freqüente no meio universitário. Historicamente, a sociedade ocidental utilizava-se de certos slogans para definir períodos, rupturas, crises, valores e ídolos. A qualidade total não é recente. Ela nasceu com o próprio homem, mas constituiu-se em um dos

temas das últimas décadas. Esse movimento mundial iniciou a partir de 1950, nos Estados Unidos. A Segunda Guerra Mundial, além do acentuado número de vítimas civis e militares, destruiu política e economicamente potências, gerando profundas crises em quase todos os setores da produção humana. Os países do eixo ROBERTO (Roma-Berlim-Tóquio) utilizaram-se da qualidade para conseguir, em curto prazo, restabelecer a ordem política, econômica, social e educacional. A guerra fria entre as superpotências intensificou a competitividade no mercado mundial. Assim, a qualidade assumiu um papel importante nas relações, nos intercâmbios comerciais. O importante era produzir com menor preço, mas com qualidade para satisfazer as expectativas do cliente.

Atualmente, o slogan “qualidade total” faz parte da vida dos industriais, empresários, profissionais liberais e do público em geral. É praticamente senso comum o fato de que todos os inseridos no terceiro milênio, necessariamente, terão que se familiarizar com essa terminologia. Conseqüentemente, a educação, para acompanhar o progresso, lança mão de pilares (visão sistêmica, unidade holística, etc.), que referenciam sua prática. Fala-se em “Pedagogia da Qualidade Total” (ensino centrado no aluno e no processo, novos paradigmas, gestão democrática, etc). Fernández Enguita, em seu trabalho “*o discurso da qualidade e a qualidade do discurso*”, diz que “a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade”(1998:96).

Considerando-se o exposto e ten-

Pode-se dizer que o processo, muito oneroso para os cofres públicos, foi uma tentativa válida na medida em que desacomodou as instituições que usavam simplesmente a fachada de “universidade” sem uma real preocupação com a educação.

do presente a realidade do ensino superior, vê-se que a qualidade total na educação é um *slogan* teorizado por alguns autores e constitui-se numa utopia. Como é possível exigir qualidade, quando a falta de investimentos na educação provoca a escassez de recursos e o sucateamento físico, material e humano, que repercute direta e negativamente no trabalho escolar? Como é possível referir-se à qualidade total, quando os governantes intervêm nas poucas gestões democráticas existentes e tentam atropelar com manobras políticas altamente questionáveis os direitos trabalhistas já adquiridos.? Como é possível falar em “Pedagogia da Qualidade Total” quando se sabe que na educação vale o produto, e que o aluno é um mero objeto de manipulação de grupos? Como é possível aceitar que as ferramentas da engenharia empresarial sejam transportadas à educação, esperando um aluno de qualidade total? Como é possível falar em qualidade de educação se um contingente significativo da população está excluída do ensino superior?

Gentili, em seu trabalho “*o discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional*”, que critica a linha de pensamento da qualidade total em educação, diz que “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção. Não existe qualidade possível quan-

do se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenados à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população”(1998:176-7).

Urge que as universidades, através de diferentes mecanismos e instrumentos, procedam à auto-avaliação e sejam acompanhados e avaliados por organismos externos com o intuito de que seja apresentada uma desejável qualidade no ensino, na pesquisa e nos serviços de extensão. Entretanto, o termo qualidade é ambíguo e tem diferentes interpretações. O que significa qualidade para uma instituição, não terá, necessariamente, o mesmo sentido para outra. Em relação a essa problemática, Fernández Enguita assim se expressa: “não existe um critério absoluto que permita estabelecer o que atribui ou não o termo ‘qualidade’, exceto se considerarmos essa como uma característica compartilhada por todos os produtos e processos. O que a expressão ‘qualidade’ distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”(1998:107).

Na avaliação institucional faz-se necessário considerar a história, a missão, as peculiaridades e as condições de infra-estrutura da instituição, o que deve ser realizado de forma global. “La calidad de una universidad sólo es posible hacerla globalmente, aunque sea necesario evaluar cada una de sus piezas, no se puede

olvidar dedicar especial atención al funcionamiento del conjunto” (Holgado; Lampert, 2002:63).

A partir do modelo de produção capitalista, e na reforma administrativa do Estado adotado por Fernando Henrique Cardoso – 1995-1998, cuja flexibilidade, a competitividade e a avaliação do Estado fazem parte desta dinâmica, mecanismos de acompanhamento e de avaliação são usados para auferir credibilidade e controle. Assim, a avaliação, um instrumento da lógica do capital, fortaleceu-se no Brasil a partir dos governos de FHC. O Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Análise das Condições de Oferta (ACO) são mecanismos de avaliação do ensino superior. “A avaliação tornou-se um dos pilares que fundamenta a reforma da educação superior implementada pelos governos de FHC, cujo modelo é reduzido ao estabelecimento de metas e indicadores de desempenho com vistas à redução dos gastos” (Chaves, 2002:110).

O Provão e a ACO, criados legalmente pelo Governo Federal, têm servido de base à avaliação dos alunos e das instituições. O Provão, criado através da Lei 9331/95 e posteriormente incluído na Lei 9394/96, enfrentou muita resistência pelos diferentes segmentos da universidade. Através de vários mecanismos coercitivos, o Ministério da Educação assegurou a participação efetiva dos estudantes nesse processo. Na ACO, por sua vez, avaliadores externos visitam as instituições cujos cursos participaram do Provão, para analisar a qualificação docente, a organização didático-pedagógica e as instalações. Enquanto o Provão foca sua atenção no rendimento do aluno, a ACO, que tem o caráter de creden-

A universidade pública, que paulatinamente está sendo desmantelada pelo esvaziamento das responsabilidades do Estado, é uma questão candente, que merece um fórum permanente de discussão.

ciamento e/ou descredenciamento, volta-se à avaliação institucional. Segundo Ibañez Ruiz, “o Provão é uma das formas de fingir que se está controlando a qualidade das universidades. Há, no entanto, cursos nota A, cuja média dos alunos não atinge a nota cinco, na escala de zero a dez”(2001:79). Para a Reitoria da Universidade de São Paulo (2000), mesmo admitindo o caráter contraditório do ‘Provão’, “compreende-se sua utilidade na situação específica do Brasil onde, durante décadas, muitos cursos superiores foram abertos e regulamentados, sem o necessário rigor. Assim, enquanto essas instituições não assumissem suas responsabilidades, como sempre fizeram as de melhor nível, o ‘Provão’ seria bem-vindo como medida transitória, mal necessário” (p.24).

O Provão e a ACO foram criticados por diferentes atores sociais. Por seguirem a política neoliberal e uma forma autoritária de imposição; por priorizarem aspectos quantitativos em detrimento da qualidade; por incentivarem a competição entre as instituições; por gerarem alto grau de ansiedade nos discentes, docentes e coordenadores de curso e descontentamentos na administração superior, registraram um marco negativo na avaliação institucional. Apesar de tudo, pode-se dizer que o processo, muito oneroso para os cofres públicos, foi uma tentativa válida na medida em que desacomodou as instituições que usavam simplesmente a

fachada de “universidade” sem uma real preocupação com a educação.

Cabe frisar que o atual Governo, por meio do seu ex-ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, pôs fim a esse processo e, através da medida provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, com o objetivo de avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas.

A universidade pública, muito questionada pelos governos e segmentos da sociedade civil, tem marcado sua contribuição no desenvolvimento do país. Isso pode ser evidenciado pelos seguintes dados que são apresentados por Vigevani:

“Os dados existentes mostram que o papel do ensino público é absolutamente decisivo para projetos nacionais de grande alcance e para política de superação do atraso Carvalho da Silva (2000 a, 2000 b), Bossi (2000 a, 2000b) e Neves Ramos (2000) apresentam dados inegáveis: 89% dos cursos de pós-graduação são oferecidos pela Universidade Pública e 91,5% da produção publicada também. Segundo o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), 78,3% dos grupos de excelência I e II se originam nas Universidades Federais e estaduais” (2002:50).

No documento “Presença da

Universidade Pública”, a Reitoria da Universidade de São Paulo (2000) assevera que “a universidade pública é responsável pelos melhores cursos de graduação e pós-graduação e pela quase totalidade da pesquisa científica e tecnológica do Brasil” (p.23). E também, salvo exceções vindas da iniciativa privada, na universidade pública é que são formados os mais destacados profissionais: médicos, advogados, engenheiros, contabilistas, agrônomos, sociólogos, bioquímicos, matemáticos, cientistas e profissionais liberais.

A universidade pública, que paulatinamente está sendo desmantelada pelo esvaziamento das responsabilidades do Estado, é uma questão candente, que merece um fórum permanente de discussão. A mundialização do capital, o avanço no setor quaternário, a propagação do modelo neoliberal, que vê a educação como uma mercadoria, gestaram a universidade que se tem, porém, não a que se quer. Até que ponto a universidade está servindo de aparelho de reprodução, que enfatiza a educação para a empresa, para o avanço de tecnologia, sem considerar se esse propósito é adequado e leva ao cumprimento de uma responsabilidade social? Até que ponto a universidade, que historicamente foi uma instituição social legitimada pela sociedade está se transformando em uma “universidade operacional”?

Urge que os diferentes segmentos da universidade pública brasileira advoguem por uma universidade que busque soluções para uma sociedade mais justa, que ajuste a produção de conhecimentos científicos para eliminar as crescentes diferenças, que priorize o pensamento crítico, que aposte no diálogo como prática in-

dispensável para o progresso, que socialize o saber construído e que privilegie as ciências humanas para a formação de cidadãos cosmopolitas. Faz-se indispensável questionar e contestar a política neoliberal; revalorizar a missão social da universidade, a docência e a pesquisa com fins sociais.

Contexto da pesquisa

O presente estudo, objetivando analisar o desmonte da universidade pública, teve como arena as universidades federais situadas no Estado do Rio Grande do Sul, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Investigar a universidade, devido à complexidade dessas instituições, é tarefa árdua, principalmente quando se busca analisá-la de um modo amplo e multidimensional. “A primeira sensação que temos ao abordar o tema da universidade é a de que esta será uma tarefa irrealizável. São tantas e tão complexos os elementos a serem considerados, que não parece possível enfrentá-los com suficiente coerência e sistematicidade”(Zabalza, 2004:7). Face ao exposto, este estudo prioriza questões como: **ensino, pesquisa, extensão universitária, infra-estrutura, recursos humanos, desafios e perspectivas** sem, entretanto, desconsiderar a universidade em sua globalidade.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. Numa primeira instância, através de correspondência e reforçado por contato telefônico, foram solicitadas as informações pertinentes às pró-reitorias de recursos humanos, de gradua-

ção, de pós-graduação, de pesquisa e extensão. Numa segunda etapa, através de instrumento específico, (anexo) foram solicitados depoimentos de diferentes atores sociais: professores da ativa e aposentados; alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e funcionários.

A população/ amostra, intencionalmente escolhida em alguns casos e, em outros, pela disponibilidade de docente/discente e funcionários, abrangeu as principais áreas do conhecimento humano: Educação; Artes, Humanidades e Letras; Ciências Sociais, Administração e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-Estar Social.

Análise dos dados

Na análise dos dados foram consideradas as informações das pró-reitorias de graduação, de pós-graduação, de extensão, de pesquisa e de recursos humanos das quatro universidades e depoimentos de docentes, discentes e funcionários, totalizando 96 informantes. Cabe frisar que os dados arrolados nos quadros 1, 4,5,6 e 7 são aproximados, uma vez que a realidade das universidades, tanto no que se refere aos recursos humanos, quanto ao alunado, são constantemente alterados.

Quanto ao número de depoimentos, estes são ínfimos se considerarmos a população geral de alunos, de professores e funcionários; porém, numa dimensão qualitativa, são significativos na medida em que, muitos deles, em forma de relatório, expressam parte significativa de histórias de vida de discentes engajados em projetos de pesquisa e de docen-

QUADRO 01 CURSO DE GRADUAÇÃO		
INSTITUIÇÃO	Nº DE CURSOS	Nº DE ALUNOS
UFRGS	64	19.281
UFSM	61	11.851
UFPEL	46	7.600
FURG	35	5.742

Fonte: Pró-reitorias de graduação das universidades, ano base 2003

QUADRO 02 VESTIBULAR: VAGAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS						
Universidade	Ano/1999	2000	2001	2002	2003	2004
UFRGS	3.865	4.163	4.082	4.180	4.180	4.300
UFSM	1.849	1.857	1.859	1.864	1.865	1.882
UFPEl	1.459	1.459	1.449	1.414	1.392	1.347
FURG	1.040	1.166	1.196	1.196	1.196	1.216
Total	8.213	8.645	8.586	8.654	8.633	8.745

Obs: UFRGS inclui vagas e inscritos na FFFCMPA
Fonte: Universidades Federais do RS

tes e funcionários que foram alunos na graduação e pós-graduação e hoje integram o quadro funcional das universidades. A população/amostra abarcou sujeitos do sexo masculino e feminino, cuja idade variou de 20 a 68 anos. Muitos deles estudaram/trabalham pelo menos em duas instituições federais do estado.

Os depoimentos foram analisados, em uma primeira instância, de maneira global, e depois, para facilitar a interpretação nas categorias: recursos humanos, infra-estrutura, pesquisa, ensino, serviços de extensão, desafios e perspectivas.

Analisando-se o quadro 01, constata-se que as universidades públicas em questão oferecem 206 cursos de graduação e atendem 44.474 alunos, o que

representa contingente significativo da população estudantil do ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul. Cabe salientar que três universidades, nos últimos anos, aumentaram a oferta de cursos e de vagas, conforme demonstra o quadro 02.

Visualizando-se o quadro 02, observa-se que, exceto a Universidade Federal de Pelotas, as Universidades aumentaram a oferta de vagas, mesmo de forma ínfima. O aumento de 532 vagas em seis anos é insuficiente para atender à demanda, mas expressa uma preocupação das administrações superiores das universidades em buscar alternativas para aumentar a oferta de vagas, sem comprometer a qualidade de ensino.

Outro aspecto interessante que

QUADRO 03 CANDIDATOS NO VESTIBULAR DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS						
Universidade	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ufrgs	39.296	46.522	47.501	45.390	44.472	44.298
UFSM	18.656	23.304	21.540	20.926	26.683	23.711
UFPEl	10.791	13.039	12.970	13.396	12.426	12.794
FURG	8.025	8.137	9.240	11.143	12.211	10.435
Total	76.768	91.002	91.303	90.855	95.792	91.238

Fonte: Universidades Federais do RS

merece reflexão é que, conforme pode ser observado no quadro 03, em 2004, o número de candidatos nos vestibulares das federais do RS, exceto na Universidade Federal de Pelotas, diminuiu. Esse episódio atípico certamente é reflexo da atual situação político-econômica e social, que prioriza o ensino privado, cujas instituições estão espalhadas na maioria dos municípios potenciais do estado RS. Acrescente-se a isso o alto custo para manter um filho fora de casa (alojamento, alimentação, material escolar).

Através da análise do quadro observa-se que houve um crescimento significativo da demanda de candidatos no ano 2000 (18,54%) e em 2003 (4,75%) e uma diminuição significativa em 2004.

Através dos quadros 04 e 05, evidenciam-se que são oferecidos 10 mestrados profissionais, 95 mestrados acadêmicos e 76 programas de doutorado, abrangendo as principais áreas do saber humano. É nesta modalidade de ensino que promove a pesquisa, que as instituições públicas se destacam e diferem das instituições privadas, principalmente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possui, entre o mestrado acadêmico e doutorado, 118 programas e atende, aproximadamente, 6000 alunos, o que representa, aproximadamente, o número de alunos da graduação da FURG. As falas de depoentes visualizam melhor tal contexto, que se caracteriza pela qualidade.

“Vejo a universidade pública brasileira, em especial a que estou vinculada, como o principal fomento de pesquisa de nosso país. Mesmo enfrentando falta de recursos e orçamentos apertados, a universidade

QUADRO 04 PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i>			
INSTITUIÇÃO	Mestrado profissional	Mestrado acadêmico	doutorado
UFRGS 2002	9	62	56
UFSM	-	12	11
UFPEL	1	13	8
FURG		8	1

Fonte: Pró-Reitorias de Pós-Graduação

QUADRO 05 ALUNOS DOS PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i>			
INSTITUIÇÃO	Mestrado profissional	Mestrado acadêmico	doutorado
UFRGS (2002)	977	3692	2228
UFSM	-	846	250
UFPEL	21	295	187
FURG		245	24

Fonte: Pró-Reitorias de Pós-Graduação das universidades

pública tem buscado nas parcerias um caminho para desenvolver um trabalho de excelência em pesquisa.” (Pós-graduação em Engenharia Civil – UFRGS).

“A UFRGS continua se destacando no âmbito nacional por sua qualidade de ensino e pesquisa devido principalmente pela equipe docente altamente qualificada”. (aluno da Farmácia – UFRGS).

“Relativamente às atividades de ensino e de pesquisa, evidente que as

universidades oferecem melhores condições para a sua conjugação, pois, ao contrário das universidades privadas, permitem que o professor passe a maior parte do tempo fora da sala de aula, desenvolvendo leituras, orientando bolsistas, redigindo artigos/livros”. (Ex-aluno Pós-graduação em História – UFRGS).

Em relação aos cursos *Lato sensu*, percebe-se um aumento significativo nos últimos anos. Estes, com raras exceções, são pagos e adminis-

trados financeiramente pelas fundações das universidades.

A questão dos recursos humanos necessita ser analisada à luz de diferentes prismas. É de notório conhecimento que o governo busca desqualificar a universidade pública, dando espaço às universidades privadas. Uma das formas é sucateá-las, contratando professores temporários, ao invés de realizar concursos para o preenchimento de vagas. Observa-se um crescente número de professores substitutos. Esse aumento fica mais evidente nas instituições de porte menor (FURG e UFPEL). Através do quadro 07, pode-se observar que 37% do quadro da Furg é preenchido por substitutos, e 30% na Universidade Federal de Pelotas. Os depoimentos deixam claro esse fenômeno, que é recente na universidade pública brasileira.

Segundo Samios, Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003), a UFRGS está ameaçada de perder até o final de 2003, aproximadamente 990 servidores, o que equivale, aproximadamente, a 20% do seu quadro de servidores permanentes.

Observem-se alguns depoimentos:

“Recursos escassos, desvalorização profissional, baixa remuneração, bastante competência profissional” (Funcionário UFPEL).

“No que diz respeito aos recursos humanos, sabemos que as universidades estão precárias, existe muitos professores substitutos no quadro, que, mesmo tendo qualificação, não apresentam vínculos empregatícios com a instituição, o que acaba por resultar em pessoas que não podem de envolver nas questões organizacionais, restringindo sua função ao ensino.” (Professora Substituta – FURG).

QUADRO 06 PROGRAMAS E ALUNADO DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>		
INSTITUIÇÃO	Nº DE PROGRAMAS	Nº DE ALUNOS
UFRGS	56	1598
UFSM	14	352 + 296*
UFPEL	31	477
FURG	18	397

*cursos eventuais
Fonte: Pró-Reitorias de Pós-Graduação das universidades

QUADRO 07 RECURSOS HUMANOS – PROFESSORES EFETIVOS E SUBSTITUTOS		
INSTITUIÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS
UFRGS	2.034	366
UFSM	1016	206
UFPEL	650	194
FURG	456	170

Fonte: Pro-Reitorias de Recursos Humanos das universidades

“A maioria dos professores são substitutos, o que prejudica o ensino, pois estão, muitas vezes despreparados para dar aula.” (Professora de Enfermagem – FURG).

“A falta de reposição para profissionais aposentados na última década e a excessiva utilização de profissionais substitutos são questões preocupantes, trazendo prejuízos para a universidade pública” (Professor de Educação Física - UFSM).

Relativamente à “visão global da Universidade e infra-estrutura”, porcentagem significativa de sujeitos (professores, alunos e funcionários) salientam a falta de investimento e o sucateamento das instituições públicas, tanto no que se refere à infra-estrutura como a recursos humanos e investimentos.

“As universidades públicas estão dia a dia sendo propositadamente sucateadas” (Aluno de Arquitetura – UFRGS).

“A universidade pública está agonizando e precisamos ajudá-la a reerguer-se” (Aluno de Filosofia-UFPEL).

“De um modo geral, a universidade pública brasileira está cada vez mais desassistida no que tange ao ensino, a pesquisa, a extensão, a infra-estrutura, recursos humanos. Sobretudo na pesquisas, muitas vezes (se não na maioria das vezes) os laboratórios se vêem obrigados a fazer parcerias com a iniciativa privada ou com outros órgãos públicos para captar recursos em prol da continui-

dade de seus projetos de pesquisa.” (Graduando de Engenharia Mecânica – UFRGS).

“A universidade pública brasileira passa por um período de poucos recursos financeiros, causado pelo baixo investimento em Educação por parte do governo, prejudicando diretamente a qualidade de ensino devido a baixos salários e poucas contratações, prejudicando também, sua infra-estrutura.” (Aluno de Medicina- FURG).

“Acredito que a qualidade do ensino público brasileiro está decaindo, o que ocorre por consequência da pouca importância dada à educação por parte do Governo Federal, fazendo com que este invista cada vez menos neste setor, o que resulta em infra-estrutura precária e recursos humanos despreparados.” (Aluno de Enfermagem - FURG).

“Deve-se criar ou regulamentar uma lei que faça o Governo Federal enviar verbas especificamente destinadas à assistência estudantil (moradia, restaurantes, saúde, diretórios acadêmicos, movimento estudantil.” (Aluno de Biologia – UFRGS).

“A infra-estrutura é precária, incluindo uma biblioteca bastante deficiente.” (Ex-aluna de Geografia – UFPEL).

“O que pude observar e constatar neste tempo de envolvimento com a FURG é, em primeiro lugar, a grande influência das políticas públicas de Educação no âmbito administrativo, financeiro e orçamentário sobre

a universidade, o que seria estranho se assim não o fosse. Políticas que refletem na miserabilidade de recursos (físicos e técnicos) nas atividades desenvolvidas no âmbito universitário e, por conseguinte, no apreendido, ensino e aplicação do conhecimento.” (Funcionário da FURG).

“A infra-estrutura já foi melhor, hoje, devido à falta de investimentos, existe falta de materiais em algumas áreas do hospital.” (Aluno de Medicina – FURG).

“No tocante à infra-estrutura das universidades públicas, percebe-se claramente que as condições oferecidas estão em processo de deterioração, em função da falta de recursos para a manutenção e para a ampliação das instalações”(Aluno Pós-Graduação em História - UFRGS).

“Os governos últimos têm sido perversos para manutenção de sua infra-estrutura e de seus preciosos recursos humanos. Atualmente ela enfrenta o sério desafio de sua sobrevivência, inesperadamente causado por um governo de esquerda que supostamente deveria preservar os recursos educacionais do país”. (Aluno Pós-Graduação – UFSM).

“Acredito que a universidade pública, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, possui um bom número de professores capacitados, preocupados com o ensino, a pesquisa e a extensão.” (Aluno de Ciências Contábeis – FURG).

“A universidade pública brasileira está mostrando sérios indícios de desgaste financeiro, administrativo e pedagógico, entretanto, ainda, é uma instituição séria, que valoriza o discente.” (Aluno de Pós - Graduação – FURG).

O relatório do Provão mostrou que, das 5.897 graduações das instituições federais que tiveram seus

O governo busca desqualificar a universidade pública, dando espaço às universidades privadas. Uma das formas é sucateá-las, contratando professores temporários, ao invés de realizar concursos para o preenchimento de vagas.

É cada vez mais alto o número de professores que poderiam continuar a trabalhar, mas que, desestimulados, buscam a aposentadoria e contratos nas universidades particulares.

curso avaliados, 52% obtiveram os conceitos A ou B; 17,3% D ou E. Por sua vez, do conjunto de cursos da rede privada, 19,3% alcançaram conceito A ou B e 30,9%, C ou D. Considerando-se o contexto nacional e a do Estado do Rio Grande do Sul, as universidades Federais do Rio Grande do Sul, exceto a UFPEL, que, dos 16 cursos avaliados, obteve somente dois conceitos A; as demais se destacaram. A Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Sul obteve 21 conceitos A entre os 26 cursos avaliados; a Universidade Federal de Santa Maria obteve 14 nos 26 cursos, e a FURG, dos 17 cursos avaliados, obteve 9 conceitos A.

Os diferentes depoimentos ilustram melhor esta realidade.

“Seu ensino, pesquisa e extensão são de qualidade superior. Seus recursos humanos são altamente capacitados e muito cheios de idealismo e abnegação” (Ex-aluno de Pós-Graduação – UFSM).

“Quanto à UFRGS, posso dizer que me sinto privilegiado por ter acesso a essa universidade, pois a mesma apresenta excepcional qualidade. Acredito que a UFRGS é um exemplo de universidade pública gratuita e de ótima qualidade” (Aluno de Agronomia – UFRGS).

Em relação aos desafios e perspectivas, muitos docentes, discentes e funcionários deram seu depoimento em relação a esse item.

“Acredito que um dos grandes desafios da universidade pública es-

teja na melhor qualificação dos recursos humanos. Com exceção do corpo docente, cuja qualificação é incontestável, a universidade pública sofre muito com a ineficiência gerada pela cultura de “funcionalismo público” dos demais funcionários (Aluno da Pós-Graduação em Engenharia Civil – UFRGS).

“Ciência, educação e extensão cultural nacional devem ser desenvolvidas por interesses da sociedade, afastando-se leis do mercado” (Aluno de Biologia – UFRGS).

“O grande desafio da universidade pública creio que seja se manter viva, ou seja, continuar oferecendo vagas e oportunidades para as pessoas que dela precisam, ao mesmo tempo que necessita se modernizar e acompanhar a caminhada tecnológica e social” (Aluno de Engenharia Mecânica – UFRGS).

“Precisamos de uma universidade participativa, educadora e democrática, onde pobres e ricos possam cursar os mesmos bancos escolares em igualdade de condições e de uma maneira gratuita” (Aluna de Medicina – FURG)

“Relativamente aos desafios e perspectivas que se apresentam para as universidades públicas, a principal questão diz respeito à necessidade de comprometê-las mais efetivamente na resolução dos crônicos problemas sociais do país. Não menos importante é a questão da ampliação das vagas e dos cursos oferecidos, de modo a não perder mais espaço para as universidades priva-

das” (Aluno de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFRGS).

Considerações finais e algumas inferências

As concepções neoliberais, antes identificadas como teses monetaristas, atualmente, constituem-se em um enfoque multidimensional, abrangendo aspectos políticos, econômicos, institucionais, educacionais, sociais, filosóficos, éticos e culturais. O neoliberalismo, além de determinar câmbios na posição dos países, tem provocado uma concentração da produção, do comércio, das finanças e agravou a distribuição de rendas. Tem passado às empresas transnacionais e à trindade: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, as normas de regulamentação das relações internacionais em culminância com os interesses dos países centrais, antes exercida pelo Estado. Em relação a essa problemática, Marín, em seu artigo “*A luta contra o cerco neoliberal na América latina*”, assevera que:

“as políticas neoliberais têm elevado a super-exploração, “flexibilizando” o trabalho mediante a terceirização, o subcontrato, o trabalho a domicílio, a extensão da jornada, disfarçando isso com “qualidade total” ou “reengenharia”. Aumentam o desemprego estrutural, os bolsões de pobreza, a exclusão, a desindustrialização, a desintegração social. Têm aguçado as segregações e discriminações, as corridas armamentistas e as guerras locais e regionais” (1998: 132).

No que concerne à pesquisa propriamente dita, a partir da análise dos dados coletados, pode-se inferir que:

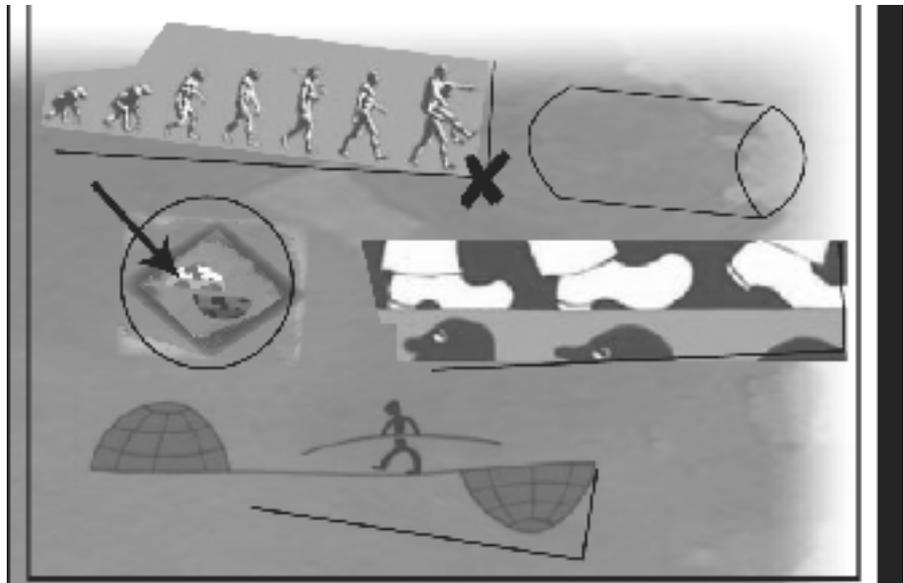
A política neoliberal tem afetado

a Educação Superior. Se, de um lado, o ensino superior nas universidades públicas está praticamente estagnada, pois foram ínfimos os aumentos de oferta de vagas nos últimos anos e a curto prazo não há nenhuma perspectiva de reversão desse quadro caótico; por outro lado, a universidade privada, através das diferentes tipologia das instituições está se estabelecendo nesse setor. “Só o faturamento das instituições privadas de ensino superior aumentou de cerca de 3 bilhões em 1997 para 10 bilhões de reais no ano de 2002” (Rosenberg; 2002:36). Esse fenômeno é uma das interfaces da política neoliberal, que busca diminuir os gastos com o setor social e passar à iniciativa privada a exploração desse mercado, muitas vezes, considerado como, simplesmente, um serviço;

os últimos governos, a partir da década de 90, além de não realizarem os devidos investimentos e implementarem políticas públicas condizentes com a realidade do ensino superior público, estão reduzindo as verbas, o que afeta a globalidade da universidade, no que concerne às funções básicas de ensino, pesquisa e extensão e põe em risco a operacionalização, a manutenção e a infra-estrutura das instituições federais de ensino superior. De acordo com o Correio do Povo (2004), a Andifes, para caracterizar o risco de colapso, realizou levantamento sobre a situação das entidades federais de ensino superior. Constatou-se que elas perderam 77% de sua capacidade de investimentos em cinco anos e no mesmo período, os recursos destinados a cobrir despesas de manutenção, sofreram uma redução de 24%. Além disso, um dos aspectos mais dolorosos da situação de dificuldades é

aquele ocasionado pelos orçamentos restritos e salários defasados. É cada vez mais alto o número de professores que poderiam continuar a trabalhar, mas que, desestimulados, buscam a aposentadoria e contratos nas universidades particulares;

as administrações superiores das universidades, através de diferentes mecanismos (criação das fundações de apoio, parcerias, convênios e outros iniciativas) têm enfrentado a escassez de recursos e buscam caminhos, entre os descaminhos, para manter a universidade federal públi-



ca, gratuita e viva;

os hospitais universitários, onerosos sob o prisma econômico, além de propiciar à população assistência na área da saúde e bem-estar, são verdadeiros campos de fomento à investigação e merecem maior atenção por parte dos governantes, principalmente no que se refere a recursos financeiros e humanos, para poderem continuar atendendo, especificamente, a população mais carente, que é desprovida de assistência;

a qualidade do ensino das universidades públicas, apesar de todo o desmonte, continua superior à das

instituições privadas. Essa afirmativa, comprovada pelo Provão, certamente se justifica pela excelente qualificação profissional, idealismo e compromisso político e social dos professores, engajamento da maioria dos docentes em projetos de ensino, de pesquisa e extensão além do vínculo com os programas da pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. Os docentes, quando imbuídos de ética e de idealismo, conseguem manter a qualidade no ensino, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, indispensáveis à qualidade do ensino

superior, e a produção acadêmica de reconhecimento nacional e/ou internacional;

A pós-graduação, especificamente a de *stricto sensu*, que parte significativo da pesquisa nacional é fomentada, é um diferencial entre a universidade pública federal e as instituições particulares de ensino superior. Essa modalidade de ensino é extremamente onerosa, pois, além de exigir condições adequadas de infraestrutura (laboratórios, bibliotecas e carga horária condizentes com a proposta do programa, de docência e pesquisa), exige um corpo docente

altamente qualificado, engajado em projetos de pesquisa e com produção científica de renome nacional e internacional. A pesquisa é a função mais importante da pós-graduação e é através dela que a universidade se projeta no cenário regional, nacional e internacional;

a contratação temporária de um contingente de professores, apesar do esforço desses profissionais, não somente tem afetado a qualidade do ensino, mas também a pesquisa e os serviços de extensão. Muitos desses docentes empenham-se e conseguem realizar um trabalho de qualidade; outros, por inexperiência e/ou falta de qualificação profissional, deixam a desejar;

os docentes das universidades federais, se comparados, no que se refere às condições de trabalho, a seus pares das instituições privadas, verifica-se que, ainda possuem melhores oportunidades e condições de realização de um bom trabalho, pois, além da dedicação exclusiva, dispõem de carga horária destinada à investigação e serviços de extensão;

as bibliotecas, de maneira geral, não têm o acervo apropriado e atualizado para atender às necessidades e exigências mais prementes de uma sociedade em constantes mutações. O mesmo fenômeno ocorre com os laboratórios, que, sem convênios e/ou parcerias, não é possível que se mantenham atualizados;

os serviços de extensão nem sempre são os mais adequados e nem sempre são acessíveis para uma demanda crescente, que busca o saber ou novas alternativas para melhorar a qualidade de vida;

os depoimentos deixam claro que, tanto o corpo docente, como o discente e os funcionários, estão

conscientes dos malefícios da política neoliberal à educação, especificamente no que tange ao ensino superior, e da conseqüente necessidade de reverter esse quadro, através da aplicação de verbas condizentes com as prioridades das instituições. Percebe-se, de modo geral, um pessimismo em relação ao futuro da universidade pública, pois muitos apostaram no Governo Lula, e esse, como nenhum outro está massacrando os funcionários e professores. “Esperava-se com o novo governo, melhores encaminhamentos quanto a educação pública em todos os níveis. Mas o que se observa são implementações de idéias anteriores, hoje utilizadas com muito mais fúria, como por exemplo o esvaziamento das instituições públicas pela reforma da previdência, o não reconhecimento na melhora de uma renumeração mais digna, a negação de melhoria na estrutura do trabalho, bem como de toda a sorte de entraves para se implementarem projetos quer sejam de pesquisas, quer sejam de renovação na prática do ensino” (prof. da UFPEL).

Quanto aos desafios e perspectivas, os depoimentos, em sua grande maioria, convergem. Há praticamente uma unanimidade em afirmar que os desafios serão enormes e aumentarão com o transcorrer dos tempos, pois a preocupação do atual governo e dos futuros, será seguir as determinações dos organismos internacionais, restringindo as verbas, o que afetará a universidade quanto a sua infra-estrutura, recursos humanos, qualidade do ensino, pesquisa, projetos de extensão. “Exigem aperto no investimento, mas pelo outro lado, cinicamente, maquiavelicamente, exigem qualidade” (prof. da UFPEL).

Em relação às perspectivas, para manter a universidade de qualidade, gratuita e viva, a união dos diferentes segmentos é condições indispensável. Muitos consideram que a formação de profissionais críticos, que conseguem resgatar o papel da universidade pública, é uma das perspectivas de reversão desse quadro.

Portanto, as universidades federais situadas no Estado do Rio Grande do Sul, apesar de todo o descaso e desmonte do Governo Federal, estão resistindo à política neoliberal, e, através de diferentes encaminhamentos, conseguem enfrentar alguns problemas crônicos e outros que vão surgindo a cada dia, mantendo, mesmo assim, a qualidade na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. A UFRGS é a que mais tem se destacado, constituindo-se em referência regional, nacional e internacional.

Referências bibliográficas

ADUSP. Memórias da greve: cronologia de uma greve surpreendente. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: UNESP, 2002.

ARRAES, A. O ensino superior público nas mãos do futuro presidente. **Universidade Pública**. Fortaleza, v. 3, n. 13, p. 23-27, set./out. 2002.

BELLONI, I. Educação Superior Pública: um compromisso com a ciência e a justiça social. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 30, p. 29-32, abr./jun. 1986.

BORJA, R. Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In: **III Cumbre Reunión de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas**, Porto Alegre, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Evolução do ensino superior – graduação, 1990-1998**. Brasília, 2000.

CHAVES, V. L. J. Exame Nacional de Cursos (Provão): isto é avaliação? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.11, n. 27, p.108-114, jun. 2002.

CORREIO DO POVO. **Falta de recursos ameaça pesquisa.** Porto Alegre, p. 9, 29 de setembro de 2003.

CORREIO DO POVO. **Universidades federais em colapso.** Porto Alegre, p. 14, 12 de fevereiro de 2004

CUNHA, L. A. C. R. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento. **Revista da rede de avaliação institucional de Educação Superior.** Campinas, v.2, n 4 (6), p. 13 – 24, dez. 1997.

CURY, C. R. J. Evolução da educação superior no Brasil: a participação do setor público e de iniciativa privada. **Revista Brasileira de Política e Desenvolvimento da Educação,** v. 13, n. 1, p. 39-69, 1997.

DASCAL, M. Uma universidade para o próximo milênio. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução na administração.** Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

ESTEVES, O. A. Estrutura organizacional: fator de agilização ou entrave da administração universitária? **Educação Brasileira,** Brasília, v. 22, n. 45, p. 85-97, jul./dez 2000.

FERNANDEZ ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOIS, A. Particular concentra os mais ricos. **Folha de São Paulo,** 8 de set. de 2003, C4.

GOTTIFREDI, J. C. A universidade latino-americana frente aos desafios do mundo atual. In: **III Cumbre Reunión de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas,** Porto Alegre, 2002.

HERRERA, S. B. A luta contra o neoliberalismo. In: VIZENTINI, P. G. F.; CARRION, R.K.M. **Século XXI: barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

HOLGADO, M.A. ; LAMPERT, E. **Evaluación de la Universidad de la Experiencia: desafíos y perspectivas para el siglo XXI.** Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2002.

IBAÑEZ RUIZ, A. A educação no governo FHC(1995/2000). **Universidade e Sociedade,** Brasília, v.11, n. 24, p.69-79, jun. 2001.

LAMPERT, E. (ORG). **Educação Brasileira: desafios e perspectivas para o século XXI.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

LAMPERT, E. (ORG). **Educação na América Latina: encontros e desencontros.** Pelotas: Educat, 2002.

LAMPERT, E. (ORG). **Universidade na América Latina: sustentabilidade, desafios e perspectivas.** Pelotas: Seivas, 2003.

LAMPERT, E. **Educação: qualidade total?** Agora, Rio Grande, p.2, 06 de jun.1995.

LAMPERT, E. **Universidade, docência, globalização.** Porto alegre: Sulina, 1999.

LÓPES SEGRERA, F. Los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe y la Conferencia Mundial de Educación Superior. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 23, n. 47, p. 131-137, jul./dez. 2001.

MARÍN, G. A luta contra o neoliberalismo. In: VIZENTINI, P. G. F.; CARRION, R.K.M. **Século XXI: barbárie ou solidariedade: alternativas ao neoliberalismo.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MORAES, R. C. C. A Universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

MOREIRA, I. M. A. Financiamento e orçamento das IFES: contextos e proposições. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 23, n. 46, p. 45-71, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, M. B. A ciência que queremos e a mercantilização da universidade In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, C. **Pedagogia de qualidade.** Rio de Janeiro: Qualitymark. 1994.

REITORIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. A presença da universidade pública. **Avaliação** (cipedes), Campinas, v.5, n.3, p. 23-35, set. 2000.

ROIO, M. Globalização e Conhecimento. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

ROSSETTI, F. Perfil de aluno do provão revela elitização. **Folha de São Paulo,** 21 de dez. de 1997, Cotidiano 3,5.

ROSENBERG, C. Nota alta. **Exame.** V. 36,

n. 7, p. 34-45, abr. 2002.

SALMERON, R. A. Escola privada e universidade pública. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

SCROFERNEKER, C.M.A. Os (des)caminhos da comunicação na implantação do programa de qualidade total da universidade brasileira. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 23, n. 46, p. 75-91, jan./jun. 2001.

SILVA, A. S. A oferta de vagas na Universidade brasileira. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

SIQUEIRA, A. C. Censo do Ensino Superior 98: uma breve análise da questão do público e do privado. **Avaliação,** Campinas, v. 5, n. 2, p. 61-66, jun./2000.

SPOSITO, M. P. O curso superior noturno: nada de novo na Nova República. **Em Aberto,** Brasília, v. 5, n. 30, p. 31-37, abr./jun. 1986.

VIGEVANI, T. Pensar a crise das Universidades para além das questões conjunturais In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, A. C. (org). **Tempos de greve na universidade pública.** Marília: UNESP, 2002.

VILLALBA, A. Y. M. La universidad latinoamericana frente a la mundialización. **Universidades,** México, n.23, p.3-7, enero/junio 2002.

ZABALDA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

** Ernâni Lampert é doutor em ciências da educação; professor adjunto da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.*

Gaudêncio Frigotto



Entrevista e apresentação por
Antônio Ponciano Bezerra *

*O entrevistado deste número de Universidade e Sociedade é o professor **Gaudêncio Frigotto**, da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um intelectual militante no campo da educação brasileira e um dos nomes mais requisitados para debates e conferências, na atualidade, no Brasil e no exterior. Nesta entrevista, o professor Gaudêncio narra a sua trajetória intelectual e política, desde o início de sua formação intelectual e acadêmica, no Rio Grande do Sul, ao momento atual. Ao longo de sua fala, se posiciona sobre a reforma universitária, em curso, sobre políticas de cotas, privatização da universidade pública e outros temas que têm sido a preocupação constante do Movimento Docente Nacional.*

“...o pensamento empresarial, o pensamento economicista e mercadológico, penetrou no pensamento pedagógico. Trata-se da Pedagogia das competências para a empregabilidade.”

Universidade e Sociedade – Pediria que o senhor se apresentasse à Revista Universidade e Sociedade, falando um pouco da sua militância acadêmica e intelectual.

Gaudêncio Frigotto – Vivemos num tempo do inventário e do memorial. As universidades introduziram o Memorial nos concursos ou acesso à pós-graduação como uma forma de a gente fazer um balanço intelectual e acadêmico, mas que é, inevitavelmente, também político. Eu me eduquei nos tempos duros da ditadura civil-militar. Em 68, eu começava praticamente a universidade e, portanto, todo o período de formação foi um período que a gente lutou na contramão. A militância nossa como estudantes, nessa época, no interior

O capital só se dobra perante uma força que o combate e que sistematicamente o confronta. As ditaduras idem. Os processos anti-democráticos, idem. Este é o horizonte que orienta minha ação política.

do Rio Grande do Sul, na região noroeste do estado – hoje é a UNIJUI, na época era FIDENE – era uma militância muito vinculada ao movimento comunitário de base e movimento dos pequenos agricultores no campo e do movimento operário na cidade. A minha primeira experiência de combate ao regime se deu, pois, através do movimento estudantil e movimentos sociais.

Era uma época muito curiosa porque, nessa época, comecei a ler *O Capital*. Saía do curso de Filosofia e a Filosofia – por bom que tenha sido aquele curso – chegava na Modernidade e passava algum pensamento, mas nunca chegava a aprofundar o pensamento mais crítico, mais de esquerda. E me recordo que a única forma de ler *O Capital* era lê-lo clandestinamente, porque na época era proibido. O grupo de estudos que formamos, bolou uma estratégia de se ir estudar *O Capital* num lugar que, em cima, era uma Gafieira, um salão de dança, e, em baixo, se podia, sem nenhuma suspeita, ficar discutindo e lendo *O Capital*. Eu brinco, de vez em quando, quando recordo essa passagem, ali a gente tratava os hormônios dançando e os neurônios discutindo *O Capital*. Só para registrar que tempos foram esses e que, graças à luta dos sindicatos combativos, dos movimentos sociais, foi possível superar. Não sou daqueles que acredita que a ditadura acabou por um ato de vontade dos ditadores.

A ditadura acabou porque a sociedade brasileira a repudiou, a implodiu por dentro. Essa história vem sendo contada de várias formas, não está toda contada, mas foi um grande esforço de luta e muitos pagaram o preço da sua mutilação física, destruição ou até com o silenciamento. Quando vim para o Rio, nos anos 70, ainda estávamos no auge da ditadura – 74 – e estava fazendo mestrado na FGV, que era um espaço também complicado, mas num contexto já de organização da sociedade e, logo em seguida, nós começamos a ter a organização dos sindicatos mais combativos, de porte mais político e classista, enfim, o movimento do retorno dos exilados, das Diretas Já... Em suma, a minha formação, especialmente em nível de mestrado e douto-

rado, se deu ao mesmo tempo que uma formação teórica, uma formação de embate e de militância, vinculado – sempre fui, desde o início – ao sindicato docente ou a associações docentes e entendendo um pouco qual é o papel do intelectual na sociedade, tentando cada vez mais entender qual é este papel, e creio que ele tem, primeiramente, como diz Antonio Callado, o de tentar pôr ordem nas idéias. Ou seja, o papel fundamental do intelectual na sociedade e exercer sua função crítica: crítica às formas de colonização, crítica às formas de imperialismo, crítica às formas autoritárias. Mas não basta isso. Eu me inspiro muito em Gramsci quando ele diz que no embate, na luta contra-hegemônica, temos que trabalhar três dimensões ao mesmo tempo: aprofundar a análise da realidade no seu tecido estrutural-conjuntural para podermos nos situar e intervir melhor; mas tem que ter vontade política de mudar. Não basta enxergar. E, sobretudo, organização para ter a força para mudar. Então, sem dúvida nenhuma, o capital só se dobra perante uma força que o combate e que sistematicamente o confronta. As ditaduras idem. Os processos anti-democráticos, idem. *Este é o horizonte que orienta minha ação política.*

US – E militância no MD, o sr teve alguma experiência?

GF – Como sindicalizado sim, sempre. Mas como participante de diretorias, não. Nunca tive nenhuma participação específica vinculada ao sindicato.

US – Por alguma razão especial?

GF – Não. Assim como nunca tive cargo de gestão política especificamente. Cada um escolhe ou é conduzido a escolher o caminho que julga mais adequado. Eu já tive vários convites para ser Secretário de Estado de Educação, Secretário Municipal de Educação. Recentemente, no governo Lula, tive convite duas vezes para trabalhar no Ministério. Em ambos os convites, por reconhecer a importância e especificidade daqueles cargos, expliquei que entendia que aquela função precisava de gente que tivesse uma história naquela área. E que me via sempre muito no campo da pesquisa, do ensino e, por isso, admiro profundamente os colegas que fazem as duas coisas. Trata-se de entender onde eu posso ser mais útil ao próprio movimento. No meu caso, creio que é na pesquisa, na docência e exercendo o papel de aprofundar a análise da realidade e situar-se com vontade política de mudar a realidade que é perversa. Por isso, nunca me senti neutro porque penso que a neutralidade, numa situação como esta, quem se diz neutro está mais que posicionado. Como diz o Agostinho Neto, numa realidade rebelde, de guerra ou de desigualdade, o neutro pode levar tiro dos dois lados. O meu engajamento foi muito mais na posição de apoio e de parceria – esta não é a palavra mais adequada – mas de solidariedade, estando junto.

US – Como pensar a universidade pública, o ensino público superior num Estado que insiste em se moldar pela lógica do neoliberalismo?

GF – Somos uma sociedade – tenho escrito isto – a sociedade brasileira está acometida de uma espécie de maldição ou castigo de Sísifo, porque, de tempos em tempos, a sociedade brasileira busca energia para superar grandes empecilhos. Depois da ditadura Vargas, houve, na sociedade brasileira, um extraordinário movimento democrático, com grandes avanços na cultura – para não ir mais longe – no próprio debate das reformas fundamentais que a sociedade deveria ter. No campo da

Educação, tivemos todo um movimento dedicado à erradicação do analfabetismo. Paulo Freire se constitui neste movimento. E vem o golpe civil-militar de 64. Nós tínhamos carregado a pedra até a montanha e fomos arrebatados na planície de novo. Passamos 20 anos de uma férrea ditadura civil-militar – sublinho isto – porque os civis que participaram da ditadura ou estão mortos ou estão todos no poder. Para exemplificar, no campo educacional, tivemos duas reformas educacionais marcadamente já liberais e conservadoras. O neoliberalismo, de certa forma com outro nome, co-

A Educação de direito, de construção de campos de valores, conhecimentos, de símbolos, passou a ser vista, cada vez mais, como um fator econômico restrito, como uma moeda de troca e, portanto, um reducionismo sob todos os ângulos.

meçou aí porque o economicismo na Educação começou com a ditadura civil-militar. A Educação de direito, de construção de campos de valores, conhecimentos, de símbolos, passou a ser vista, cada vez mais, como um fator econômico restrito, como uma moeda de troca e, portanto, um reducionismo sob todos os ângulos. A sociedade brasileira – como apontava anteriormente – saiu da ditadura e passamos 10 anos numa transição longa – vocês como militantes do sindicato não têm só a leitura disto, como são a testemunha viva disto – mas a sociedade brasileira arrancou energias para, digamos, sair da ditadura e ter esta longa transição. Essa longa transição expressa o quê? Expressa uma espécie de empate de forças na sociedade brasileira entre o Brasil que quer mudanças de base e o Brasil de poucos - um Brasil de privilégios, um Brasil do mapa da riqueza, um Brasil onde mega-empresários da educação se dão ao luxo de comprar, nos grandes leilões agropecuários, uma vaca que custa 1 milhão e 600 mil, como os jornais anunciaram estes dias, do mega-empresário da Educação, um dos donos da UNIP. Mega-empresários esses também que se dão ao luxo de beber vinhos de 8 mil reais a garrafa. Então, essa transição também revela esse embate de forças e o próprio processo de eleição indireta. O tipo de eleição que depois tivemos é emblemático nisso. Agora,

os anos 90 foram os mais perversos nisso. Porque? Porque, nos anos 90, houve um desempate, de certa forma. Francisco de Oliveira diz muito bem que o grupo que começa com o Collor – e não acabou – tinha uma perspectiva, pela primeira vez no Brasil, de um projeto hegemônico da burguesia. Hegemônico no sentido de implantar as reformas, e, no caso, as reformas literalmente do Consenso de Washington, da cartilha do ultraliberalismo. Na verdade, o termo neoliberalismo não é o mais adequado. É um termo que falsifica, em parte, o que é o ultraliberalismo – um liberalismo que é mais anacrônico que o velho liberalismo, porque em tempos que já não teria espaço para o mesmo. O próprio capitalismo experimentou um capitalismo social – o WS, o modo de regulação fordista, etc. Então, os anos Cardoso penetraram no tecido do imaginário popular – do imaginário

As próprias campanhas de “adote uma escola”, “padrinho de uma escola”, “voluntariado da escola” ou “amigo da escola” foram nos dizendo que este espaço é a Casa da Mãe Joana.

até social – com uma dupla destruição da esfera pública. Do ponto de vista organizativo, as próprias campanhas de “adote uma escola”, “padrinho de uma escola”, “voluntariado da escola” ou “amigo da escola” foram nos dizendo que este espaço é a Casa da Mãe Joana. Mas, pior que isto, é que o pensamento empresarial, o pensamento economicista e mercadológico, penetrou no pensamento pedagógico. Trata-se da Pedagogia das competências para a empregabilidade. Essa idéia é de uma violência letal do ponto de vista ideológico porque entra numa realidade de desemprego estrutural, mas nem sequer aponta uma idéia como era o economicismo dos anos 70/80, de um preparo para o emprego. O empregável não tem a promessa do emprego, ele tem o compromisso de ir arrancar o próprio emprego. A vítima é o culpado de ser a própria vítima. Um contexto perverso. Como afirma James Petras: Cardoso tornou o Brasil seguro para o capital; desmantelou o pouco de estatal que tínhamos. E o que é pior: fez uma reforma educativa que mostra a mentalidade subserviente e associada aos grandes centros hegemônicos do capital. O Ministro Paulo Renato, logo que

assumiu o Ministério da Educação, disse candidamente que não precisávamos ter muita pesquisa na universidade porque poderíamos ter a tecnologia de que necessitamos das multinacionais e era mais barato mandar as nossas capacidades melhores, os nossos melhores quadros fazer curso no exterior porque economicamente era mais lucrativo. Esta é uma mentalidade subserviente e associada. Não é só que nós temos uma intervenção externa dos organismos internacionais; temos uma classe ou fração de classe que é sócia deste negócio. Então, este contexto está muito forte, ainda presente hoje, na sociedade brasileira, a despeito de a sociedade brasileira ter dado um sinal importante. Eu sou daqueles que pensam que, com todas as dificuldades, a eleição de um metalúrgico no governo foi um sinal, mais uma vez, de força contra-hegemônica da sociedade brasileira. E aí é que estamos no ponto crítico; talvez a perplexidade em que nos encontramos, com a dificuldade de romper com esta hegemonia e esta perspectiva ultraliberal. Poucas semanas antes do 2º turno – faço questão de frisar isso porque é o ponto em que nos encontramos e a gente tem que ter muita responsabilidade para não passar da medida, mas também não declinar, em nenhum momento, de ter o papel de crítica, esse é o nosso papel, e a crítica não significa algo cretino – duas semanas antes do 2º turno houve um debate – para mim emblemático – aqui na UERJ, onde estavam na mesa o cientista político e social inglês Perry Anderson e debatedores -Luis Fernandes- que hoje é secretário do Ministério de C&T - um grande quadro do campo da esquerda - Atílio Borón – secretário executivo do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, que também é um intelectual de esquerda reconhecido e combativo – e Emir Sader – nosso também muito conhecido intelectual combativo e importante no pensamento político brasileiro. Perry Anderson fez uma fala que deixou todos atônitos. Não podíamos acreditar porque estávamos na euforia da vitória iminente. Ele fez um balanço – que está publicado já em vários espaços – um rigoroso balanço da década 80 e 90 dos governos que se elegeram pela esquerda ou pelo centro-esquerda, mostrando que todos eles fizeram as reformas que a direita não pôde completar. Todos. Um a um.

Tony Blair completou Margareth Thatcher. Lagos, no Chile. Chile, França, Espanha. Enfim, fez um balanço e a gente foi se encolhendo na cadeira. No debate ele foi taxado – e não podia ser diferente – de pessimista e ele respondeu que não, que pensava estar sendo realista. Mas reconhecia que o grupo de pessoas que estava por assumir o governo do Brasil, podia fazer a diferença, não só no Brasil, mas a diferença num cenário importante no

O projeto alternativo a que se refere Perry Anderson tem sua origem no ideário de um projeto de desenvolvimento popular e de massa. Tal projeto implicaria as reformas que nunca foram feitas

mundo. Porque? Porque é um grupo que tinha base social para isso, base nos movimentos sindicais, base no movimento social mais amplo, e também vinha de uma tradição que tinha um projeto alternativo de sociedade. Não necessariamente forças que tinham um projeto alternativo socialista, mas, no mínimo, uma democracia de massa e de base popular. Fiori, num pequeno artigo, “Nome aos Bois”, caracteriza o que foi o conflito no séc XX no Brasil. A luta dos ultraliberais – que sempre foram dominantes – um projeto nacionalista de caráter conservador – que também teve seus momentos no governo Vargas e, em parte, até no governo Kubitschek – até certos setores militares durante a própria ditadura caracterizavam um pouco este tipo de desenvolvimento – talvez o governo Geisel sinalize isto – e um projeto que nunca foi poder, que sempre foi um debate ideológico e teórico, que era um projeto nacional e popular. Uma democracia de massa com forte base popular. O único interregno, muito curto, teria sido, de acordo com Fiori, o momento em que Celso Furtado é Ministro do Planejamento, no curto governo de Jango. Pois bem. O projeto alternativo a que se refere Perry Anderson tem sua origem no ideário de um projeto de desenvolvimento popular e de massa. Tal projeto implicaria as reformas que nunca foram feitas: a reforma agrária, uma efetiva reforma distributiva de renda e uma reforma social. Mas para que isso possa ocorrer, ele vislumbra quatro condições: 1º) que o governo não confunda o voto com o poder; 2º) que torne claro este projeto alternativo de sociedade mais radicalmente democrática; 3º) que o construa vinculado aos movimentos

que possam lhe dar sustentação – movimentos sociais... enfim, os movimentos dos quais este grupo é origem e 4º) identificar o inimigo e não subestimá-lo. Na minha avaliação, nenhuma destas condições, nesse tempo foi claramente posta. E são inúmeras as análises críticas, neste sentido, de pensadores históricos da esquerda e que se mantêm claramente no campo da esquerda. Nós temos sinais, aqui e acolá, de mudanças, mas no

central não.. Então, qual é a dificuldade? O Ministro Tarso situa isto – e isto é um mérito – Em entrevista que deu à ADUSP – chama a atenção que qualquer mudança no campo educacional implica vincular a Universidade a um projeto nacional de desenvolvimento sustentável e desconectá-la do movimento do mercado. Trata-se, de acordo com o Ministro, da "busca de altas taxas de crescimento, orçamento não contingenciado e outra relação do Brasil com a economia global" sem o que não haverá recurso não só para a Universidade, mas também para as políticas sociais. Acho que o ANDES, na própria revista, tem, marcadamente em vários momentos, chamado a atenção para isto. Nós temos que vincular a universidade a um outro projeto que não seja este projeto de tornar seguro o Brasil ao capital. E aí é que está o grande embate porque as forças dominantes que estão tanto na sociedade civil quanto no aparelho do Estado são forças ainda que mantêm – digamos – o ideário fundamentalmente neoconservador ou ultradireitista. O ponto mais crucial é a política econômica e todos nós que estamos no campo da esquerda vemos que é inviável alterar substantivamente a crescente degradação social ou mudanças efetivas, calamidade que está posta na universidade pública, tanto do ponto de vista de sua infraestrutura, quanto do ponto de vista de concurso e do ponto de vista de dignificá-la, com a reposição das perdas salariais, sem quebrar ovos, sem confrontar minimamente esta lógica do superávit primário, a lógica de certos tabus de que a inflação é o ponto que explica tudo. Em suma: temos, na sociedade brasileira, um pensamento denso que

pode mostrar que o governo poderia ser, no mínimo, mais ousado para que estes organismos tipo o FMI e BM não venham nos dizer, de vez em quando, que o governo pode ser mais ousado. A gente tem que tomar consciência de que as forças que disputavam o projeto hegemônico de uma burguesia atrasada, de uma burguesia profundamente violenta, no sentido de guardar seus interesses e que foi emblemática durante o governo Cardoso, ainda domina na tessitura do Estado e da sociedade de uma forma crucial. Poderia até exemplificar: par-

meu da UFRJ me dizia que dependendo de como fosse a Reforma Universitária – ainda à época da reforma pretendida pelo Ministro Paulo Renato, no governo Cardoso – a UFRJ teria três universidades: as engenharias, alguns outros cursos, e alguns MBA, que seria a universidade já predominantemente. A universidade da área da saúde e a universidade das Ciências Humanas, Sociais, etc. Esta realidade eu chamo de “quinta coluna” – para usar uma expressão forte – ela é poderosa e se manifesta de várias formas. Uma, pela caixa preta das

Na minha história como professor, não me lembro de termos vivido, na Universidade Pública, um tempo de tanta obscuridade, em termos da ausência de idéias que vinculem o Projeto de Universidade a um novo projeto societário.

ticipei, durante todo o ano de 2003 e 2004, de um embate para acabar com o Decreto 2208/96 que estabelece esse dualismo entre a educação técnica e tecnológica e a educação fundamental e média, que acabou, enfim, criando um novo tipo de dualismo na educação brasileira. O governo fez dois seminários, várias audiências, debates, etc. e dá para mapear hoje onde estão as forças que resistem e são forças que ganham com isto. São forças que acabam, às vezes, tendo um fundo público e ainda a liberdade mercantil de trafegar e negociar com a Educação.

US – Quem está no poder diz que a universidade pública é cara. Não demora dizer que é totalmente improdutiva. O que está faltando e afetando a universidade pública, o ensino público superior brasileiro para que ele seja mais agressivo – já que o governo não é mais ousado – mais presente, mais decisivo no processo de desenvolvimento do país?

GF – Esta é uma questão importante por diferentes razões. Vou começar pela autocrítica, que é mais difícil. Eu gosto muito de uma análise granciana que coloca a seguinte questão: nós temos que fazer um inventário, e o inventário começa com uma pergunta: de que conformismo nós somos conformistas? Em tão, de que conformismo é conformista a universidade pública? Primeiramente, temos que reconhecer – e sabemos, disso; quem milita no movimento sindical e quem trabalha na universidade - que temos várias universidades na mesma universidade pública. Um colega

fundações. As fundações, se permanecerem na reforma, terão que ter outra transparência, outro controle democrático dentro da própria universidade. A outra é a venda de serviços. A própria UFF, onde ainda estou como associado porque me aposentei, mas ainda continuo lá vinculado, temos, na Faculdade de Educação, um princípio: não se cobra curso de especialização. Entretanto, hoje a pós-graduação *lato sensu* é mercado corrente. Há professores que podem fazer vários salários trabalhando dentro da própria universidade, vendendo cursos, ou nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Então, temos que, neste inventário, fazer uma autocrítica muito forte. O outro problema, creio, é relativo aos dirigentes das instituições públicas. Se a gente fizer um balanço, os Reitores se tornaram, nos últimos anos, gestores de uma massa falida – muitas vezes, em alguns casos, coniventes. Toda generalização é complicada, mas, na minha história como professor, não me lembro de termos vivido, na Universidade Pública, um tempo de tanta obscuridade, em termos da ausência de idéias que vinculem o Projeto de Universidade a um novo projeto societário. Idéias, independentemente de sua filiação ideológica, de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Milton Santos que sinalizavam exatamente que de dentro da própria universidade deveria partir esta idéia de que a universidade deveria liderar um vínculo de produção de ciência, tecnologia, filosofia, pensamento social que revelasse a marca brutal de nossa sociedade, e mais que isto, que sinali-

zasse um projeto nacional alternativo. Esse é um outro problema: a universidade tem uma gestão encurralada. Isso dificulta em demasia quando, para além disso, você tem uma política de Estado – como estava me referindo à política do governo Cardoso – deliberadamente que não vê sentido produzirmos aqui uma universidade forte, um centro de pesquisa própria e de pensamento não subordinado ou colonizado.. É como que a elite dominante do Brasil tenha assinado uma espécie de contrato de que aqui nós, na divisão internacional do trabalho, fariamos aquilo que o Giovanni Arrighi denomina no seu livro “A ilusão do desenvolvimento”, atividades neuromusculares e os países centrais ficariam com a tarefa das atividades cerebrais. Isto é, produzir a ciência e a tecnologia e nós comprarmos a ciência e a tecnologia. Volto a insistir: esta é uma mentalidade da elite brasileira que, sob este aspecto específico, tinha na figura do Ministro Paulo Renato de Souza um representante emblemático. Ao falar, em 1996, a empresários, dizia que não temos que nos preocupar com pesquisa básica na Universidade, num mundo globalizado. Podemos adquiri-la. Se o Ministro da Educação dissesse isso na França ou na Alemanha, não ficaria um dia no posto. Porque aquela elite, ainda que uma elite burguesa, tem a dimensão da importância do que seja a universidade produzir ciência, tecnologia, pensamento social. Esse conjunto de determinações é que coloca a universidade no pântano. A gente tem que fazer esse inventário de dentro da universidade e da universidade na sua relação com o Estado. Se o governo Lula, no período de governo que a História lhe dá, não tiver clareza da necessidade de inverter o sinal, do ponto de vista da nossa história, de postergar as mudanças estruturais, ao mesmo tempo, que se tomar medidas emergenciais, será fadado a ficar no emergencial ou no focalizado. É uma tradição brasileira. Tudo o que é emergencial dura 15/20 anos. Porquê? Porque não se muda a base. Darei um exemplo: PIPIMOR – Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra, que depois virou PIFMOI- era para ser um programa de 10 ou 20 meses. Durou 20 anos. Assim a Fundação Mobral e depois Fundação EDUCAR, no caso do analfabetismo. Porquê? Porque não houve mudanças qualitativas e

substantivas que qualificassem e massificassem a Educação Básica. O meu medo é que, agora, novamente, ataquemos o emergencial, o focalizado, e a gente não ataque o estrutural. Essa falta de clareza e de sinalizar com atos o horizonte de inversão de sinal das estruturas que produzem e dilatam a desigualdade e a exclusão é que nós deixa perplexos. Uma das preocupações que tenho, neste sentido, é com a famosa PPP – Parceria Público-Privado. Porquê? Porque o mercado só conhece uma linguagem: só entra para ganhar, inclusive o mercado educacional. Ou essas mega universidades que se construíram exatamente na "legalidade espúria", que se constituíram no *lobby* espúrio, encoberto de legalidade, até porque é um direito, muitas vezes, injusto. O direito da ditadura, o direito montado sobre o ideário ultraconservador. Em suma: a continuidade disso é inadmissível, do meu ponto de vista. Na verdade, educação, que é um direito inalienável, transformar-se em negócio dos mais rentáveis, é, em si, espúrio. Eu até trouxe aqui para mostrar um comentário que fiz de uma entrevista que deu o dono da Estácio de Sá, há uns dois anos e pouco – 2001. O grande mérito – digo

Uma das preocupações que tenho, neste sentido, é com a famosa PPP – Parceria Público-Privado. Porquê? Porque o mercado só conhece uma linguagem: só entra para ganhar, inclusive o mercado educacional.

no texto – é que este senhor, que é um banqueiro e que transformou uma escola que tinha menos de quinhentos alunos, em vinte e poucos anos, na segunda maior universidade do Brasil, disse o que ele pensa e outros pensam, mas não dizem, claramente. E o que ele diz?: “a pesquisa é uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal”; “estudar é uma opção, quem quiser faz quem não quiser não faz, e não fica pior porque não faz”. Mas, mais grave: “eu não me interessei pela educação e nem acho que eu seja uma pessoa muito interessada em educação. (...) Estou interessado no Brasil? Não, não estou interessado no Brasil. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá”. E eu aí complemento: “ou seja, estou interessado no meu negócio”. Esse senhor, que é o dirigente má-

ximo, o dono da mantenedora da segunda universidade privada maior do Brasil, está falando sinceramente o que os donos da UNIP, e de outros donos dessas mega empresas o fazem calados.. Então, louvo a entrevista do Ministro Tarso ao pessoal da ADUSP, quando diz: a universidade não pode ser mercantilizada, vou lutar contra isso. Mas a minha preocupação, **no contexto do que estou querendo sublinhar**. Prende-se, por exemplo, no caso da PPP à questão das denominadas **Cotas ou políticas afirmativas**. A preocupação do Ministério de atender demandas que são legítimas dos setores populares não é o problema. A questão muda de sentido totalmente se esta parceria se der com os que mercandeam com a educação, como é o caso dos mega empresários a que acima nos referimos. Pensam! Brasil para quê? Cidadania para quê? Até podem não serem assim explícitos e usar outra máscara, mas eles seguem a lei férrea do mercado, do tráfico – como diria Marx – do negócio do ensino. Marx falou poucas vezes

US – Vamos ao que o senhor já anunciou, em momentos anteriores da sua fala. Como essas camadas pobres, excluídas da sociedade brasileira chegariam à universidade, sem uma política de cotas? Quais seriam as alternativas para além dessa política?

GF – O tema das políticas de discriminação positiva – assim chamadas – ou mais especificamente a questão das cotas para afrodescendentes, negros, indígenas ou jovens provindos da escola pública, é um tema que tem uma grande complexidade e a gente tem que ter muita clareza e não se arrojar – eu não me arrogo – de dizer a última palavra. É muito positiva uma das primeiras entrevistas do Ministro Tarso sobre esse tema. Colocou-o como um problema conceitual, problema complexo, que não deve ser tratado apenas como uma coisa que se aprova ou não aprova. Onde é que vejo a positividade desse embate de políticas afirmativas? A positividade, eu vejo, em sendo elas a expressão de uma luta construída por direi-

Temos uma Justiça que discrimina – direta ou indiretamente – temos uma sociedade que discrimina. Então, colocar a questão racial no Brasil é uma questão tão importante quanto a luta da reforma agrária.

do ensino, mas comparava os comerciantes da escola particular ao tráfico do ensino. Então, qualquer concessão aqui é simbólica, é emblematicamente simbólica; mata a alma de quem luta pelo direito à educação e combate o negócio com a educação. Outra coisa, o relacionamento com universidades ou instituições de ensino superior onde os próprios professores são dirigentes. Essa distinção o próprio ANDES discute. Há uma distinção entre o leite e o vinagre, e compare estas instituições, empresas educacionais, como a UNIP, a Estácio e outras parceria público-privado na universidade atravessa esta questão das cotas ou das políticas compensatórias, aí em cima do fio da navalha. Esse governo, essa crítica, é uma crítica sincera; aliás, se não é uma crítica sincera não é uma crítica válida. O governo corre um risco brutal. Essa distinção tinha que ser feita. A esses senhores teria que se cobrar primeiro de onde e como construíram este patrimônio. Pensar em dispensar impostos, nesses casos, pode até ser legal, mas é injusto e, por isso, de uma legalidade sem sentido histórico.

tos. O movimento negro é um movimento que no Brasil, cresceu muito em organicidade, em proposições e coloca uma das chagas da sociedade brasileira: a sociedade ficou 400 anos em regime escravocrata e, como dizia, em 49, Abdias Nascimento, o fato de ser negro já é um delito. Temos uma Justiça que discrimina – direta ou indiretamente – temos uma sociedade que discrimina. Então, colocar a questão racial no Brasil é uma questão tão importante quanto a luta da reforma agrária, a luta pela distribuição de renda, porque elas estão associadas. A questão racial é uma questão de classe também, e esse é um dos problemas. Quando se coloca apenas a questão racial, mascar-se de que no Brasil a questão racial está vinculada medularmente a uma questão de classe social, de grupo social. Muitas vezes tenho debatido com militantes do movimento negro que julgam que tem que ser apenas racial. Isso um erro analítico e um equívoco perigosos. Agora, fazer uma política afirmativa seria uma forma de tentar reparar uma dívida histórica com esses grupos. O grande

problema é como vamos fazer isso. Dar acesso à universidade, pura e simplesmente, é dar a eles um falso direito. Primeiramente, esse jovem que chega à universidade por uma política de ação afirmativa, não podemos apagar o seu passado. Não é pelo fato de ele entrar na universidade que ele tem uma base igual aos que lá estão, nem a possibilidade de frequentá-la, na mesma condição. A PUC-RJ recebe, há algum tempo, estudantes das comunidades, dos vestibulares comunitários. Eles estão lá, até com um esforço enorme de acompanhamento. Agora, esses jovens, muitas vezes, não têm dinheiro para pagar o transporte. Por outro lado, esse jovem vai conviver, nas universidades, com jovens com uma elevada mesada. Examinei uma tese, na PUC/SP, em que a psicóloga analisa os problemas de jovens cuja mesada é de dois mil reais e que não podem ter o emprego ou a renda que o pai tem, então, entram em crise com a perspectiva de futuro. Para além de dar a vaga, esse jovem tem que ganhar pelo menos outras duas coisas: dar a ele um suporte econômico – aquilo que em economia a gente chama “custo alternativo” – para tê-lo na universidade. O que é esse custo alternativo? É uma política distributiva, seja através de uma bolsa, seja através de uma renda mínima. Mas isso não é suficiente. Tem que haver uma política de atendimento a esses jovens, com materiais, biblioteca, com professor com menos aluno e mais tempo, com uma possibilidade de engajá-los em grupos de pesquisa. Se não houver esse conjunto de medidas, podemos chegar, daqui há

tes negros. A conclusão é que biologicamente o negro só dá para algumas coisas e o branco só dá para outras. Usando um pouco esta imagem, podemos chegar à conclusão que este jovem, vitimado por uma desigualdade brutal, se convença de que não dá para isso. O brutal aí é que a sociedade lhe deu o acesso, mas não lhe deu o direito. Portanto, um programa sério de políticas de discriminação positiva, primeiro, tem que ser amplamente discutido com um recorte de classe, de grupo social. A luta é para tornar o Estado democrático; a luta é para que o Estado democrático garanta direitos, ao colocar jovens pobres, negros e indígenas na UNIP, por exemplo, completar estas empresas com cotas de pobres e negros, suprimindo impostos ou facilitando dívidas, seria, a meu ver, uma promiscuidade do público com o privado e não uma parceria. Falar em parceria com o mercado educacional é uma impropriedade. O mercado só entra para ganhar. Houve uma época durante a transição democrática, em que me sentia agredido porque, toda a noite, via no Jornal Nacional a propaganda das Escolas Bradesco como um modelo de educação para este país, sabendo que, àquela época, em algumas escolas, o professor não podia usar barba e as professoras, calça jeans. Em nome do investimento de um banco em vinte e poucas escolas, uma em cada Estado, você abria uma avenida de isenção de impostos onde a vírgula na lei permite uma transamazônica. Quando é que a gente vai dizer banco paga imposto e ponto, banco não é escola, ainda que possa ter escola, mas

Um programa sério de políticas de discriminação positiva, primeiro, tem que ser amplamente discutido com um recorte de classe, de grupo social. A luta é para tornar o Estado democrático.

alguns anos, a encontrar pesquisadores brasileiros que reeditem o livro *A Curva dos Sinos*. Nesta obra, um conjunto de pesquisadores americanos faz a seguinte pesquisa: por que o negro serve para algumas profissões e por que ele não serve para outras? E chega à conclusão que, por um longo período histórico, o negro se destacou na música, no canto, no basebal, em atividades como estas. Mas ele não se destacou na administração de grandes empresas, não se destacou na política – porque não há prefeitos ou governadores, não há presiden-

que o faça com seu recursos, sem nenhum incentivo, e com fiscalização pública? O empresário que quer fazer da educação um negócio, num Estado realmente democrático, ele vai ter dificuldade. Antonio Houaiss, antes de morrer, dizia “no meu país não existe democracia efetiva, porque não existe escola básica, pública e de qualidade para todos – ensino fundamental e médio – e não existe democracia na mídia”. Então, a questão das políticas de discriminação positiva tem que vir, neste conjunto de perspectivas, sem o que elas se tornem uma

exceção permanente, caímos na política focalizada. Agora, o que é o vestibular, aqui, entre nós? Num país onde você tem 30 milhões de sem dentes? Não é que tenha perdido os dentes e tem dentadura. 30 milhões de sem-dentes e outros tantos de brasileiros, sem documentos. É uma obrigação de qualquer governo estancar ou tentar consertar com políticas de afirmação positiva, mas isto, sem sinalizar as mudanças estruturais, é um governo que vai se perder. E, mais grave que isso, vai perder uma oportunidade histórica e com um preço brutal de desarticulação do campo de esquerda, progressista, no Brasil. É uma responsabilidade enorme. Eu não sou doutrinariamente contra a política de afirmação positiva. Acho que o Marcio Pochmann – Secretário de Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo – tem uma perspectiva muito importante: enfrentar as três reformas básicas – agrária, tributária e social e, concomitantemente, fazer políticas públicas distributivas e emancipatórias, dentro de um projeto de desenvolvimento que distribua renda e gere empregos. Por exemplo, tem cinco milhões de crianças e jovens

É uma obrigação de qualquer governo estancar ou tentar consertar com políticas de afirmação positiva, mas isto, sem sinalizar as mudanças estruturais, é um governo que vai se perder.

que deviam estar na escola e que estão fora da escola, trabalhando, tirando emprego de adulto e tendo sua infância e juventude mutiladas. Isso é uma bagatela para um país do tamanho do Brasil, para garantir que eles saiam do mercado de trabalho e estudem. Existe um número significativo de jovens que fazem universidade e que trabalham.. Mas não se vai ter uma política de educação básica democrática se não se democratizar e diminuir a desigualdade de classe do Brasil que é criminosa. O termo que eu posso usar é criminosa. Ontem, vimos aqui no Rio de Janeiro fotos em jornais onde o pai carrega, num carrinho de supermercado, o filho morto pelo tráfico. Um jovem de 14 anos, empregado do tráfico – possivelmente – e agora, por discordâncias, morto. Qual é a alternativa que esse jovem teve na vida?

US – É lógico que estamos dentro de uma nova

conformação de Estado e dentre estas transformações que vêm ocorrendo, desde os anos 80 para cá, temos também outra conformação no mercado de trabalho que, a exemplo dos anos 60, vai exigir um novo exército que vai ser formado para este mercado. Neste bojo, a universidade, que se forjou durante os anos 60 e 70, não serve para este projeto. Nisto entra a questão das políticas ditas afirmativas. Temos uma demanda que é reprimida e se formou um funil na educação superior que gera problemas – como você sinalizou – de acesso. Como rever a questão do acesso quando estas políticas estão sendo colocadas na mídia para toda a sociedade, sem se rever a questão do acesso, como se a universidade fosse a solução para todos os males e não se mexe no ensino básico e no ensino fundamental. Ou seja, ao invés de pensar no que você sinalizou, pensar numa política estudantil global que dê conta desses estudantes, mas também pensar na expansão do ensino na universidade pública, mediante a abertura de cursos noturnos ou naqueles horários ociosos. Por que o governo não investe na abertura de outros cursos; outros mecanismos que se teria para garantir um ensino verdadeiramente público e o governo opta por financiar a inadimplência das universidades privadas, porque então você pega estes “deficientes sociais” e faz um ensino pobre para pobre e continua sem se investir na universidade pública, porque abrir novos cursos significa contratação de professores e funcionários e investimento em infra-estrutura, aumentar bolsas de IC. Por outro lado, estamos tendo uma inserção, na universidade, de estudantes cada vez mais pobres, social e culturalmente. Porque não se faz a expansão do ensino público ao invés de se fazer políticas ditas afirmativas ou PPP?

GF – Você coloca uma questão central que acabei não abordando, na pergunta anterior, sobre as outras alternativas, e terminei fazendo um *détour*. Aí entra primeira e profundamente a questão do Estado. Obviamente que a alternativa dentro de um projeto alternativo a esse processo de uma sociedade concentradora e das políticas neoliberais, ao contrário de um Estado social fraco e um Estado privado forte – porque Estado privado não é fraco – o horizonte para enfrentar de forma mais

adequada este problema tanto do acesso quanto da qualidade do ensino fundamental, médio e superior é dilatar, ampliar, o fundo público com o controle social da sociedade. Francisco de Oliveira sinaliza, num dos seus muitos textos que debatem o papel do fundo público, que o que é mais avançado hoje do ponto de vista de reformas sociais para o futuro é a nossa capacidade de ampliar o fundo público com controle democrático da sociedade. Então veja: sem ampliar substantivamente o fundo público, na sua dimensão de garantir direitos sociais, serão políticas focalizadas e que vão permanecer focalizadas eternamente.. Ora, se não amplia o fundo público para a dimensão social, mas não só não faz isso, você amplia as garantias para o capital, sair da focalização e da filantropia fica inviável. Sim, porque se tivesse um fundo público mais amplo e as reformas de base a que nos referimos, poderíamos ter um acesso mais democrático do ensino fundamental e médio. Não podemos esquecer que o ensino médio é um gargalo; ele é feito em forma supletiva ou noturna em sua maior parte. Por aí, já vamos ter um alunado com problemas seríssimos ao chegar na universidade. Temos, então, ao mesmo tempo, que qualificar o ensino básico e democratizar o acesso à Universidade. Temos que acabar com o negócio do vestibular, acabar com o negócio da taxa nas universidades públicas – isso é uma vergonha – e aquela questão de isentar é uma fila humilhante. Os reitores tem que encarar isso, mas com os caixas das universidades falidas, isso é um caixa e, para muitas universidades, é um caixa que permite ter um mínimo. Há que se construir uma nova perspectiva de dilatar, não só as vagas, mas tem que criar novas universidades públicas. Mas isso, na verdade, é remar contra a corrente, e temos que remar contra a corrente porque o emprego que se possa criar, de qualidade hoje é, o emprego que garanta direitos, qualifique a vida humana, será pago por um fundo público. Eu, até onde a minha vista alcança, lendo historiadores como Hobsbawm e outros filósofos, cientistas sociais e economistas, entendo que o mercado vai criar cada vez menos empregos. Só vou citar dois exemplos, que são muito próprios. Temos um governo em que um dos seus núcleos é de sindicalistas – metalúrgicos

e bancários. O que era o chão da fábrica do então metalúrgico e hoje Presidente Lula e o que é o chão da fábrica hoje? Entrei na GM de Gravataí e lá encontrei pessoas vestidas de branco, com celular nas costas. 600 supervisionando máquinas e que tem a mesma produção, com graus de maior qualidade, com uma tecnologia de controle de qualidade muito melhor que o olho humano – do que 30 anos atrás, quando se precisava de 25 mil trabalhadores. Bancários! Nós somos o banco.

Se a gente não quiser ter o tráfico como alternativa de emprego, nos grandes centros, ou encurralar os jovens ao pequeno delito ou ao muro pela frente, temos que criar emprego, na esfera que garanta direitos e dilate direitos.

Eram novecentos mil sindicalizados, por aí. Hoje quantos são? Então, temos que olhar isso. Se a gente não quiser ter o tráfico como alternativa de emprego, nos grandes centros, ou encurralar os jovens ao pequeno delito ou ao muro pela frente, temos que criar emprego, na esfera que garanta direitos e dilate direitos. E isto o historiador Hobsbawm diz com todas as letras: não será a Igreja, nem uma ONG; terá que ser um Estado democratizado. Nós não temos outra solução. Mesmo o socialismo terá que conviver com isso. Quem leu os clássicos... o socialismo é exatamente essa travessia onde ainda há o embate de interesses do privado e do público, para uma outra sociedade, com uma humanidade com outros valores e emancipada.. Obviamente que este é um embate mais radical, mas estamos colocando uma coisa muito menor, ainda sem perder a utopia: é que, no mínimo, queremos um Estado democrático com a participação popular em todos os espaços. Acesso a emprego, acesso à educação etc. E esse é um esforço que a universidade tem que fazer. Dentro da universidade – em relação àquilo que tinha falado anteriormente – também há muita gente que não tem interesse em ampliar as vagas, temos que dizer isso, com todas as letras. Há uma visão de que, com isso, se teria que aumentar as horas de aula ou o número de alunos e, por isso, você não pode vender serviços. Esse balanço temos que fazer internamente e é difícil, mas o movimento docente tem que encarar isso, até para que tenha legitimidade

na luta pela universidade que estamos defendendo. Não dá para defender a universidade no varejo. Tenho acompanhado, por exemplo, na minha Seção Sindical – a ADUFF – que tem feito esse embate sistematicamente. Enfim, não houve força suficiente para mudar este quadro, mas muitas coisas mudaram e outras não ficaram piores por conta desse embate.

US – Esta Revista tem uma temática, que é a Reforma Universitária em curso. Gostaríamos que o senhor se posicionasse, embora já tenha falado antes, sobre essa questão, mais especificamente.

GF – Acompanho o debate, mas não sou um especialista no debate da universidade, não sou um pesquisador do tema. Mas se entendi a pergunta, é muito mais enquanto militante do próprio MD. Enquanto pesquisador, enquanto professor de universidade pública, como é que vejo isso? Primeiramente, estamos jogando o jogo. Eu estava vendo hoje uma informação do ANDES, o diálogo do nosso Presidente do ANDES ontem com o governo sobre uma pauta longa, e a sinalização foi, na interpretação do próprio ANDES, positiva, no sentido de que o governo não está colocando mais estas datas tão cabalísticas, tendo um tempo mais amplo para debater estas questões e, dentre elas, a própria Reforma Universitária e questões que estão implicadas nisso: concursos, esta questão da separação entre ativos e aposentados, a questão de que não temos um salário, temos um conjunto de gratificações. Em suma: isso nos sinaliza que se esta reforma não tiver o mínimo de avanço, nesta direção, que estamos colocando, de uma universi-

Se a universidade é uma instituição vinculada a uma idéia do Estado republicano, que tem autonomia financeira, autonomia intelectual – e autonomia, posso dizer, não é soberania – ela vai ser avaliada até por órgãos inclusive do governo, da sociedade e por órgãos internos.

dade que se vincule efetivamente a um projeto alternativo de universidade brasileira e que se vincule a uma democratização efetiva da universidade pública. Será um projeto que vai ser aprovado pela força e não pelo diálogo, Vai vigorar um desempate que não criado na base do debate. Então, essa sinalização é positiva.

Agora, o grande problema é exatamente vincular a reforma universitária à perspectiva que Mari-

lena Chauí sinaliza bem, num debate que ela fez o ano passado, na conferência de abertura da nossa associação científica, a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação. Ela sinaliza a perspectiva da universidade como instituição e da universidade como organização. Eu quero me ater muito a este aspecto porque ele tem muito a ver com a questão da PPP. A universidade como instituição é uma instituição de Estado, na sua perspectiva republicana – e, portanto, tem que ser mantida por fundo público, tem que ter autonomia em relação ao Estado e em relação ao mercado, e tem que ter liberdade para pensar e garantia de fundos que não condicionem a pesquisa a uma determinada visão de mundo, de realidade. E esse é um grande problema, que é um vício histórico: quem financia a pesquisa, muitas vezes, se dá o direito de dizer o que tem que ser pesquisado. Essa inversão, por exemplo, se manifesta quando os órgãos de fomento querem definir quanto deve durar um curso de mestrado ou doutorado. O Estado pode até dizer, “nós temos dinheiro para pagar bolsa até dois anos”, mas não que diga que aqueles que não cumprem em dois anos prejudicam o Programa e este não terá novas bolsas. Temos que ter esse horizonte: se a universidade é uma instituição vinculada a uma idéia do Estado republicano, que tem autonomia financeira, autonomia intelectual – e autonomia, posso dizer, não é soberania – ela vai ser avaliada até por órgãos inclusive do governo, da sociedade e por órgãos internos. Estamos, o tempo todo, sendo avaliados e nos avaliando. Esta é uma perspectiva de dilatar não só o número de vagas nas universidades o número de

professores, mas ampliar a universidade pública, em termos de criá-la aonde for necessário. O Milton Santos, antes de morrer, numa homenagem que fizeram a ele, levantou a idéia sobre quantos empregos se criaria, se contratasse professores para universalizar a alfabetização, o ensino fundamental, médio e superior. A gente poderia pensar a mesma coisa na Saúde. Agora, toda a regressão ultraliberal, por que o mundo passou, e que, em

países como o Brasil, as elites a incorporaram como doutrina, foram transformando essa idéia de universidade, enquanto uma instituição do Estado democrático e da sociedade, numa organização do mercado. Quem trabalhou isso orgânica e intelectualmente foi o Ministro Bresser Pereira, com a famosa idéia das Organizações Sociais. Não estaria aqui uma fonte ou a fonte da parceria público

No mercado, não há autonomia, há força. E é a não clareza, nessa direção que pode levar a um destrilhamento brutal da Universidade já destroçada.

privado na universidade? Temos, no Brasil, dois modelos, dois exemplos disso, que, de certa forma, são precursores dessa idéia, ainda que não de toda a idéia, que é a Fundação Getúlio Vargas – criada nos anos 40 – e o Sistema S – também criado nos anos 40. O que eles são? A Fundação Getúlio Vargas tinha um fundo diretamente do Ministério do Planejamento e, além disso, tinha autonomia como empresa, por ser uma empresa de venda de serviços e de cobrar etc. O Sistema S tem um fundo compulsório que hoje são 8 ou 9 “S”. Só para ter uma idéia, esse Sistema S tem, hoje, 4 bilhões – mais ou menos – de recursos que são fundo público e recolhe, mais ou menos, 5 ou 6 bilhões, também vendendo serviços ao próprio Estado e às empresas. Veja, no caso do SENAI, muitos centros não se denominam mais centros de aprendizagem industrial, como a sua origem hoje se chama Unidades de Negócio. A FGV, do Rio de Janeiro, em grande parte, virou um escritório, no Rio, de venda de serviços, porque ficou com a marca, e nem mais quer, hoje, o fundo do governo, porque vende serviços ao governo. A universidade organização é instrumental e se ela é instrumentada pelo mercado, não há autonomia; há força. No mercado, não há autonomia, há força. E é a não clareza, nessa direção que pode levar a um destrilhamento brutal da Universidade já destroçada. O MD tem que ser complacente, tem que dialogar, tem que debater desde um patamar, que é pensar a universidade como uma instituição do Estado e de um Estado cada vez mais democrático, porque temos que democratizar o aparelho de Estado. Não é pelo fato de um trabalhador ser presidente, ainda que seja um fato importante historicamente, que o Estado se torna democrático. Se

diante disso, temos que ter a compreensão de que governar num Estado tradicionalmente não democrático é complexo, por outro lado, não se pode é pensar a universidade na lógica do mercado, porque é o seu fim, e essa não é uma questão só técnica nem política. É uma questão ética também, porque, aí, nós vamos cortando a possibilidade de direitos. É neste particular que o conjuntural pode

enviesar essa questão, na medida em que políticas emergenciais de pressão nos conduzam a uma reforma universitária onde o Estado continue sendo a âncora segura para o capital. Se nós não rompermos com isto, o problema é que vamos andar numa perna só: o emergencial vai se imiscuir no critério do negócio. Há falta de recursos? Então, a universidade vai ter uma mesada e o restante, vamos ao mercado e vamos vender ao mercado. Das propostas que vêm sendo debatidas, eu compartilho muito da reflexão que o ANDES foi construindo, da qual também sou parte. Temos o projeto da ANDIFES, do CRUB e este é um longo debate. As teses fundamentais da universidade, enquanto uma instituição do Estado, quem tem este debate mais apurado é o MD, o ANDES, nestes últimos anos. Pelas razões até que chamei a atenção do ponto de vista da gestão da universidade, das implicações que, hoje, é administrar uma universidade. A universidade não pode conviver com a barbárie, não pode ser conivente com a barbárie. A minha preocupação novamente – as PPP – é de que emasculem e percam o horizonte do papel da universidade como um espaço cada vez mais da esfera pública e que controlem a esfera do negócio. O capitalismo teve a sua idade de ouro – diz Hobsbawm – quando o capital foi controlado. Quando o capital, por força do movimento social e pelas contradições do próprio capitalismo, teve controle sua lógica violenta – e um dos controles foi justamente a estatização dos setores estratégicos – houve ganhos para a classe trabalhadora. Estamos no momento inverso, que é de uma vingança do capital sobre o trabalho, como disse emblematicamente Paul Singer, num debate. E, portanto, a universidade brasileira, que convive numa sociedade de mer-

cado, vai ter que cumprir uma função histórica: não pode ser mercadológica; tem que ser um controle do mercado. O Estado brasileiro não pode ser um estado que não ponha controle ao capital. O capital é uma força cega, violenta, não tem limite.

A universidade brasileira, que convive numa sociedade de mercado, vai ter que cumprir uma função histórica: não pode ser mercadológica; tem que ser um controle do mercado.

Ouvi esses dias uma conversa de avião na qual uma pessoa dizia o seguinte: “o mercado financeiro é insaciável; se consegue um pedaço, ele quer mais um pedaço”. O mercado é insaciável; é da natureza do mercado. Estou sinalizando onde me situo no debate da luta por uma universidade que dilate a esfera pública e se vincule organicamente a um projeto de desenvolvimento popular e de massa, não-subordinado ao mercado, nem ao capital, mas aos direitos e necessidades das pessoas, mormente os mais desprotegidos.

US – Acabamos de ganhar uma eleição – o senhor conheceu mais ou menos esse jogo – A nova diretoria toma posse, agora, 17 de junho, no próximo CONAD, em Aracaju. Pediria que o senhor fizesse algum tipo de recomendação de luta para os próximos dois anos.

GF – Primeiramente, devo reconhecer – estava lendo a entrevista do Konder, dessa última revista – até pelo fato de não ser uma pessoa que atuou, do ponto de vista diretivo, sou um aprendiz; quero me colocar aqui como aprendiz. Mas não me furto, no contexto mesmo do rumo da entrevista, o rumo que vejo importante de ser perseguido. Não tenho dúvida de que o fato de a Chapa 3 ter ganho ser um fato importante para afirmar um sindicalismo independente. Esse é um dado importante. E aqui não quero criar uma idéia de desmerecer – democracia é isso – outras chapas – inicialmente eram mais duas – que, com o mesmo direito, disputam idéias, disputam perspectivas. O meu apoio foi público e escrito. Na Chapa 2, havia esta mistura, não só de um sindicato não-independente – menos independente – mas como idéias até do próprio fim do sindicato. Idéias de quem deve decidir, na universidade, é o departamento. A eleição nos

indica que temos que fazer autocrítica. Mesmo a chapa que ganhou e a qual apoiei, temos que ler essa realidade. Tanto a abstenção de votos quanto à distribuição que houve nas regionais, do ponto de vista das tendências, o que significa isso? Diria que, para a sociedade brasileira, para o governo atual, ao qual, volto a dizer, trabalhei para elegê-lo e quero que não fracasse – foi muito bom a Chapa 3 ganhar. Essa é a minha visão de caráter político e de caráter ético. Qual, então, o horizonte? Primeiro, não perder de vista a idéia de que a universidade pública é uma instituição da sociedade e tem que, cada vez mais, se tornar pública. Ela foi muito privatizada internamente e pelo Estado. O Estado a que nós fizemos referência, que foi espousando as idéias ultraliberais e se tornando uma espécie de guardião do capital, esse Estado não podemos aceitá-lo. Temos que modificar o Estado para modificar a própria universidade. Esta é uma pauta. O projeto de universidade não está desvinculado de um projeto de Nação. Temos que recuperar essas idéias do Florestan, do Celso Furtado, do Milton Santos, para recuperar esse debate. O nosso debate de caráter político-sindical, tem que ir transbordando a sua dimensão econômica, corporativa – que é uma dimensão legítima e necessária para um embate político. No entanto, isso tem assustado muitos companheiros, para quem o sindicato não tem que ter uma pauta política de disputa na sociedade. Quem faz bem isso é o MST e é, por isso, que é criticado. Até que o MST reivindique terra para trabalhar, dentro da ordem do capital, ninguém se incomoda. Quando o MST diz “não basta ter terra, tem que ter uma política agrária; não basta ter uma política agrária, tem que ter um projeto de país” e aponta para uma utopia de crítica ao capitalismo e de superação do capitalismo, aí as elites se tornam virulentas e violentas, mormente os donos do latifúndio. Então, uma pauta clara, de vincular uma universidade cada vez mais pública, cada vez mais ampla, a um projeto alternativo de desenvolvimento nacional – a palavra sustentável está gasta – mas um desenvolvimento nacional que responda à dívida histórica com as grandes populações brasileiras, em todos os níveis. A universidade é um espaço em que se pesquisa em todos os campos – da Medicina, da

Economia, da Antropologia, da Psiquiatria – todos são campos importantes para a sociedade. Temos que colocar o debate num projeto alternativo de sociedade que vem se construindo minoritariamente, em lutas históricas. Internamente, acho que uma luta é a de desprivatizar a universidade. Não é fechar a universidade. A universidade não pode ser um âmbito de negócios.

Há uma outra tese que está voltando, no bojo do debate da reforma universitária e que MD tem que continuar combatendo firmemente: o ensino pago para quem pode pagar. A melhor forma de fazer justiça é uma reforma tributária que cobre progressivamente. Por exemplo, ter um imposto de renda entre 15 e 27 é injusto. E porque parar em 27%?. Quando vamos taxar bancos, grandes fortunas dos que constituem o micro mapa da riqueza no Brasil? Temos que ter um imposto de, por exemplo, 40% sobre os ganhos. Os mega empresários do ensino-negócio que tem jatinhos, fazendas, quanto de imposto pagam? Na entrevista do empresário da Estácio de Sá sublinho, “Gostaria de sustentar, todavia, que o dono e fundador da Estácio está profundamente errado quando atribui o sucesso do seu negócio à sorte, ou porque na Estácio de Sá se ‘trabalha muito’ e se tem uma estratégia de trabalho descentralizado. Com igual sucesso ao da Estácio, existem dezenas de mega-empresendimentos, do sul ao norte, que fazem do ensino um negócio dos mais rentáveis. Mas o mesmo não advém da sorte ou do trabalho duro. Isso é profundamente falso. Onde está, então, a resposta do sucesso? A verdade esta em que isso se deve a uma política que se constrói no Brasil, desde a ditadura civil-militar de 64, mas que é competentemente concebida e executada no contexto da ditadura de mercado (...)” de uma realidade que permite este tipo de negócio sem nenhum controle.

A luta do MD e da sociedade que quer um outro Brasil é de não permitir que a universidade

internamente se privatize e também não se imiscua com tipos de parcerias, com este tipo de negócios. Porque, na verdade, o que é este tipo de parceria do público com o setor privado? O privado, como assinalamos acima, nunca vai fazer uma parceria, para perder. Então, na verdade, o Estado não tem que fazer parceria; tem que fazer contro-

Temos que combater sectarismo e existem setores dentro do nosso movimento que são sectários e isso é muito ruim. E ser generoso é pautar-se pelo critério da não-violência de qualquer tipo.

le, e controle como? Que a lei se cumpra. Se é uma concessão, em que condições essa concessão se faz? O MD tem que estar atento a esses grandes embates e, cotidianamente, trabalhá-los, no sentido de uma sociedade que tenha futuro, porque a que estamos construindo tem pouca promessa de futuro. Temos que fazer isso com radicalidade e generosidade. Ser radical é ir à raiz. Ser generoso é não ser sectário. Temos que combater sectarismo e existem setores dentro do nosso movimento que são sectários e isso é muito ruim. E ser generoso é pautar-se pelo critério da não-violência de qualquer tipo. Temos que caminhar nesse horizonte e apostado nesta direção. No campo da esquerda, já somos poucos, e, por isso, que qualquer política divisionista é pernicioso. Temos muito a fazer e temos que disputar hegemonia e convencer, quantos posamos o que estamos fazendo é o melhor para a sociedade brasileira e não para uns poucos de astutos que vivem da exploração do trabalho alheio.

** Antônio Ponciano Bezerra é professor da Universidade Federal de Sergipe; 2º Vice-presidente da Secretaria Regional Nordeste II do ANDES-SN e editor da revista **Universidade e Sociedade**.*

O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil.

Sadi Dal Rosso*

Magda de Lima Lúcio**

Apresentação

O sindicalismo docente brasileiro está estruturado atualmente numa pluralidade de organizações representativas nacionais, que podem ser, de maneira genérica, sintetizadas no quadro abaixo:

ANDES – SINDICATO NACIONAL (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional) representa docentes do ensino superior federal e estadual públicos, do ensino superior privado, do ensino tecnológico público e do ensino básico público;

A FASUBRA SINDICAL (Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras) representa servidores técnico-administrativos do ensino superior federal e estadual públicos;

O SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional) representa docentes e servidores do ensino tecnológico público;

A CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino e Educação) representa docentes e servidores técnico-administrativos do ensino básico e do ensino superior privados;

A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) representa docentes e servidores do ensino básico público e privado e do ensino superior privado.

Na organização de base, a representação não é menos plural, sendo



feita por sindicatos locais ou estaduais, que congregam docentes e servidores ou apenas docentes e apenas

servidores, e por seções sindicais por local de trabalho quando o sindicato é de âmbito nacional.

A diversidade organizativa é uma característica marcante do sindicalismo docente brasileiro contemporâneo que decorre de seu processo histórico de organização. A diversidade de organizações pode ser entendida como riqueza, seu aspecto positivo, ou como fragmentação e pulverização, seu lado negativo. Entendida como fragmentação, a diversidade sindical no ramo da educação representa um gigantesco desafio à imaginação organizativa das direções sindicais e do conjunto do movimento na busca da unificação das forças. Não se pode nutrir a ilusão de que o alvo da unificação será atingido por um passe de mágica de uma reforma sindical. É melhor entendê-lo como desafio. E é preferível esperar que as direções e os movimentos sindicais aceitem enfrentá-lo, a não ser que o atual parcelamento do território sindical seja entendido como valor intocável.

É marcante do sindicalismo docente a formação tardia das organizações associativas e sindicais. Se o sindicalismo brasileiro em outros setores de atividade, tais como a indústria, começou a organizar-se ao final do século XIX, o sindicalismo docente começa a estruturar-se setenta e cinco anos mais tarde. Como explicar organização tão tardia se os docentes representam numericamente uma categoria tão ampla? Por volta de 1945, quando se organiza a primeira associação profissional de professores, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, já existem no Brasil mais de 120.000 trabalhadores em educação, incluídos neste número os auxiliares administrativos e técnicos. Os sindicatos de docentes constituem-se depois de 1975, apenas.

Nosso artigo pretende contribuir para a discussão das razões da formação tardia das organizações associativas e sindicais entre os docentes do ensino básico, que é a maior categoria profissional – e a primeira a organizar-se - que atua no campo da educação. O esclarecimento dessas razões não pode ser feito sem a reconstrução da memória do sindicalismo docente. Partimos da hipótese de que a formação tardia do sindicalismo docente está relacionada a, pelo menos, dois fatores estruturais básicos: a) um de controle institucional e estatal sobre a atuação dos trabalhadores em educação e b) outro relacionado à concepção vocacional da educação que moldava a subjetividade e a concepção de identidade dos educadores.

Nossa contribuição apresenta, na primeira parte, um rápido cenário da formação do sindicalismo brasileiro. Em segundo lugar, destacamos fundamentos filosóficos e sociológicos dos direitos sindicais. Em terceiro lugar, analisamos a evolução das cláusulas de proteção da liberdade e organização sindicais, contidas nas convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em quarto lugar, recolhemos dados sobre a origem do sindicalismo docente de educação básica, com base em sínteses históricas de alguns sindicatos, cuja informação está disponível na Internet, o que nos permite discutir sobre a tese do sindicalismo tardio no movimento docente e abrir um espaço de debate sobre esta questão. Por fim, queremos contribuir com o trabalho de reconstrução da memória sindical docente, tão carente de iniciativas de pesquisa e de apoios institucionais.

Brevíssima história do sindicalismo brasileiro

O sindicato é uma organização inventada pelos trabalhadores há não mais que duzentos anos, em meio ao fogo da exploração capitalista mais dura do trabalho, que aparece nos compêndios de história do segundo grau como A Revolução Industrial, a primeira de uma seqüência de transformações tecnológicas cujo número depende de cada historiador.

No Brasil, assim como nos países periféricos com organização do trabalho sob formas de escravidão, servidão, parceria e autonomia, a importação da idéia do sindicato aconteceu bem mais tarde, quando o assalariamento começou a ter relevância como forma de organização do trabalho. Ainda assim, em plena era do trabalho escravo, registra-se a fundação da “Imperial Associação Tipográfica Fluminense” nos idos de 1853 (Alem, 1991: 57), assim como de outras organizações ‘mutuais’ em pleno século XIX.

Para facilitar a discussão, a história do sindicalismo brasileiro pode ser sintetizada em três grandes períodos: a) “da abolição da escravidão ao governo de Vargas; b) daí até a crise do “milagre brasileiro” dos anos 1970; c) a época contemporânea” (Alem, 1991: 57).

O primeiro período constitui a fase heróica, ou autônoma, do sindicalismo brasileiro. O processo de formação da classe operária acompanha o de sua organização. Em 1906 é fundada a Confederação Operária Brasileira (COB) em um Congresso Operário. As organizações socialistas e, particularmente, anarquistas, dominam as formas de luta. É o período em que a organização do trabalho se processa autono-

mamente, sem que o Estado tenha estabelecido formas de regulação, nem de reconhecimento das organizações sindicais. O papel do Estado é de repressão às greves, aos movimentos e às organizações. ‘Greve é caso de polícia’.

A era Vargas inicia a regulamentação do trabalho e realiza a subordinação do sindicato ao Estado. A organização sindical autônoma é destruída e o funcionamento do sindicato regido pelas normas vigentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. O controle estatal sobre o sindicato vigora, pelo menos, durante mais quarenta e cinco anos, até a Constituição de 1988.

A resistência brasileira a aceitar o princípio da liberdade sindical transparece no fato de que a convenção 87 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), datada de 1948, até agora não foi ratificada pelo governo brasileiro. Entretanto, o período após Segunda Guerra Mundial até a instauração da ditadura militar é caracterizado por momentos de luta pela quebra da legislação sindical antidemocrática e pela exploração de formas de burlar os limites da legislação estatizante, através de organização de movimentos de unificação dos trabalhadores, de pactos de unidade e de comandos gerais dos trabalhadores que, de alguma forma, buscam unificar nacionalmente o movimento dos trabalhadores.

Durante o Regime Militar a luta contra o sindicalismo controlado pelo Estado propiciou o surgimento do ‘novo sindicalismo’. A Constituição de 1988 introduz o princípio da liberdade sindical. Mas o controle do Estado continua a se manifestar sob a forma econômica na permanência do imposto sindical e sob a forma

política no enunciado de greve abusiva, cabendo aos tribunais definir se uma greve é abusiva ou não. Em 2003, começa a tomar lugar a reforma sindical, que visa alterar questões substantivas como o imposto sindical, estabelecer integralmente a liberdade sindical e regulamentar a organização dos sindicatos, segundo a qual a organização dos trabalhadores em centrais teria também um papel negocial e não apenas de representação formal. O sindicalismo não é homogêneo, apresentando-se fragmentado em uma diversidade de organizações centrais, indicando a existência de disputas cerradas a respeito de princípios e direitos sindicais.

2. Fundamentos do direito sindical docente

O tipo de liberdade que, em última instância, fundamenta o sindicalismo é a liberdade de escolher e de associar-se. Liberdade de escolher com que pessoas associar-se, tendo em vista atingir determinados objetivos de desenvolvimento pessoal e humano, eis em que se resume o direito sindical.

A liberdade de associação permitiu que surgissem, no curso da história, as mais diversas associações entre pessoas e grupos, com o fim de organizar o trabalho de forma justa ou, pelo menos, de os trabalhadores se defenderem da violência do trabalho e ainda da violência daqueles que controlam os meios de produção. Formas rudimentares de organização de autodefesa e autopromoção são conhecidas desde as civilizações clássicas, e revoltas são registradas pela história, em sociedades escravocratas, como Roma e o Egito, ou em sociedades feudais, a exemplo da revolta dos camponeses, ao final da Idade Média.

Se as lutas são imemoriais, o reconhecimento social do estatuto da liberdade e do estatuto da igualdade entre todas as pessoas é relativamente recente na história. Remonta à ascensão da modernidade, enquanto modelo de desenvolvimento político, econômico e social. Em sua gênese, o modelo antagonizava com os valores fundamentais propalados pela sociedade tradicional, baseada nos princípios da tradição, da honra e da propriedade. A Revolução Francesa é o movimento que sintetiza esse processo, em âmbito mundial. Nela o conceito do direito a ter direitos se cristaliza a partir da promulgação da Declaração dos Direitos do Homem. Independentemente de propriedade ou classe social, os homens são livres e iguais e, conseqüentemente, dotados do direito de associar-se.

O sindicato, como organização dos trabalhadores, nasceu com o capitalismo, em particular, com o capitalismo industrial. A forma capitalista de organizar a produção e o trabalho divide os indivíduos em empregadores, de um lado, e trabalhadores, de outro. Detentores do poder econômico e conseqüentemente controladores do processo de trabalho, os empregadores impõem condições que resultem em aumento da produção da mais-valia. Os trabalhadores, por sua vez, como ativos produtores de valor, empregam o direito de associar-se para controlar, de alguma maneira, a exploração do trabalho, senão para libertar-se totalmente do jugo do trabalho heterônomo.

Essa formulação foi a base das organizações sindicais independentes em todo o mundo, há quase dois séculos. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, chamaram-se uniões (unions, labor unions). No Brasil e nos

países de língua latina, denominaram-se sindicatos. Os sindicatos se constituíram em meio às grandes dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, no processo de reprodução de sua força produtiva. Os sindicatos nascem com o intuito de defender moral e materialmente os interesses da classe operária, em oposição à noção de interesse geral, na qual estariam abrigados os proprietários dos meios de produção.

Idêntica fundamentação que se aplica ao operário, que se associa a outros operários para regular as condições de seu trabalho e da sociedade em que vive, aplica-se aos trabalhadores docentes. Com uma particularidade. Os docentes não estão envolvidos diretamente na produção da vida material da sociedade. Eles estão envolvidos no trabalho intelectual e afetivo de formação das cabeças. São os agentes principais da socialização secundária na sociedade. Contribuem para o crescimento pessoal e social dos indivíduos e para reproduzir os valores mais importantes e desejáveis da sociedade, entre os quais os da liberdade e da dignidade humanas. Por meio da organização sindical, os docentes não apenas defendem seus direitos. Eles perpetuam, através das gerações, o princípio de que é importante que os trabalhadores se associem para auto defender-se e para promover o desenvolvimento humano. Esta particularidade da ação pedagógica é específica da categoria docente e constitui um fundamento adicional do direito sindical para os trabalhadores da educação.

Marcos-Sánchez (s/d:45), em documento publicado pela Organização Internacional do Trabalho, analisa que, raras vezes nas legisla-

ções nacionais e nas próprias normas internacionais do trabalho, se intenta definir a categoria “direitos sindicais” e que essa categoria de direitos é indivisível dos demais direitos humanos. Os direitos e liberdades sindicais são imprescindíveis para a existência e o eficaz funcionamento dos sindicatos, em condições tais que possam defender e promover os interesses dos trabalhadores.

Para os docentes, a fundamentação dos direitos sindicais é ainda mais relevante, dada a imemorial relação traçada entre o trabalho docente e um chamado vocacional.

“A análise de conflitos de trabalho, cada vez mais freqüentes, entre os sindicatos de trabalhadores docentes e os governos de todos os países poderia levar a pensar que o trabalhador docente tem somente deveres e nenhum direito” (Pépin, 1990:155).

Ainda que desnecessário, vale ressaltar que os direitos sindicais dos trabalhadores não foram concedidos como um ato unilateral por parte dos Estados, pelo contrário, foram conquistados mediante uma dura e constante luta dos primeiros militantes e de suas organizações, contra a resistência dos empresários, de governos, de instituições. Muitas das conquistas que hoje denominamos direitos foram, no passado, consideradas delitos para, em seguida, serem reconhecidas como liberdades e, finalmente, direitos. Esse foi o caso da liberdade sindical e com ela da negociação coletiva e o direito de greve. No Brasil, greves, durante muitos anos, foram consideradas “caso de polícia”.

Percebemos algumas características marcantes na formação do *ethos* docente. Como já assinalamos, o acesso à educação no Brasil foi sempre reservado às elites dominantes. A

educação era tratada como um privilégio e não como um direito de todo cidadão, essa foi uma incorporação tardia do lema revolucionário francês. Somente no final da primeira metade do século XX é que essa se torna uma bandeira efetivamente popular. Ora, se o acesso à educação era vedado à grande maioria do povo brasileiro, logo, havia uma identificação intrínseca, talvez velada entre professores e comunidade escolar. De alguma maneira, havia um sentimento de pertença entre professores, alunos e respectivas famílias. Aqui novamente o histórico sistema clientelista de apadrinhamento se demonstra. Dessa maneira, percebemos um elemento para solução de nosso paradoxo primevo. Ao se sentir parte da classe dominante, como poderiam os professores se organizar contra si próprios? Os outros elementos por nós suscitados levantam duas outras características – o ensino como vocação e as escolas confessionais. Novamente dois elementos que se atravessam. O primeiro, a vocação se identifica com a perspectiva católica de chamamento para exercício de uma tarefa divina. Dessa maneira, o trabalho docente se misturaria a uma ação divina e transcendental. Os ofícios de padres e professores estariam bem próximos. Ao professor era delegado não somente o ensino das letras, mas também a dura tarefa de elevação moral do indivíduo, mais uma vez fé e educação se aproximam. Nesse quadro as escolas confessionais compunham naturalmente o cenário escolar nacional.

3. O reconhecimento internacional dos direitos sindicais

Em âmbito internacional, os sin-

dicatos nasceram a partir do final do século XVIII. No Brasil, a partir do final do século XIX. Mas o reconhe-

se deles pode ser consultada no ANEXO I deste artigo e visualizada no QUADRO 1, abaixo.

QUADRO 1 . Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho sobre liberdade e representação sindical e negociações coletivas.

CONVENÇÃO (C) / RECOMENDAÇÃO (R)	ANO	ASSUNTOS
PRIMEIRA ONDA REGULATÓRIA: princípios gerais		
C 84	1947	Liberdade sindical. Texto retomado pela C 87
C 87	1948	Liberdade sindical
C 98	1949	Direito à sindicalização e negociações coletivas
SEGUNDA ONDA REGULATÓRIA: princípios gerais e recomendações práticas		
C 135 e R 143	1971	Representação sindical
C 151 e R 159	1978	Emprego e organização sindical no serviço público
C 154 e R 163	1981	Negociações coletivas

cimento internacional dos direitos sindicais somente acontece, plenamente, em meados do século XX, dentro da Organização das Nações Unidas (ONU) e dos seus organismos setoriais, entre os quais a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Até lá, os sindicatos lidaram com as legislações específicas dos Estados-Nações. Muitos países produziram legislações reconhecendo direitos sindicais, bem antes da Organização Internacional do Trabalho. Aliás, como as convenções resultam de aprovações consensuais por parte de um bom número de países membros, legislações nacionais necessariamente antecedem as regulamentações da Organização Internacional do Trabalho.

O reconhecimento formal é levado a termo mediante convenções, detalhadas em recomendações, ambas aprovadas em plenárias da Organização Internacional do Trabalho e ratificadas pelos países membros.

Os principais documentos produzidos pela Organização Internacional do Trabalho sobre direito sindical são em número de nove e uma síntese

Os documentos cobrem uma ampla gama de assuntos começando pelo reconhecimento da liberdade sindical e do direito à sindicalização e à negociação coletiva, que aparecem nas convenções 84, 87 e 98. Os três documentos apresentam estruturas semelhantes e são basicamente definições de princípios gerais, fator que lhes confere uma identidade comum. Foram elaborados entre os anos de 1947 e 1949 (QUADRO 1). As três convenções são produzidas no período imediatamente após Segunda Guerra Mundial, quando o nazismo e o fascismo haviam sido derrotados nos campos de batalha e quando colocava-se a dicotomia que deveria dividir o mundo, nos cinquenta anos subsequentes, o capitalismo e o comunismo.

Desde as primeiras convenções sobre liberdade sindical, instrumentos foram adotados pelos organismos internacionais com o intuito de reforçar o direito à organização dos trabalhadores docentes, no sentido de conferir-lhes o mesmo direito que os demais trabalhadores já usufruem. Essa particularidade denota a

dificuldade de instalação de uma rede de proteção ao trabalhador docente. A necessidade de fomentar estatutos para reforçar o direito à organização sindical docente demonstra um quadro preocupante em que direitos são reconhecidos mas, na maior parte das vezes, não são aplicados.

No pós guerra, ganha força, na economia capitalista, a organização fordista do trabalho, que alavancará o crescimento econômico dos países desenvolvidos durante cerca de trinta anos, período conhecido como “os trinta anos gloriosos”. Importa destacar do fordismo que: a) ele possibilitou uma relação entre capital, trabalho e estado, pela qual a produtividade cresce vigorosamente mediante a implantação de unidades de produção de massa e formas mais intensas de exploração da força de trabalho; b) o sindicato termina sendo tolerado, após décadas de resistência do patronato, e enfim aceito como organização legítima de representação dos trabalhadores; c) com a aceitação do sindicato, também é admitida a negociação coletiva como prática para definir as condições de trabalho; d) e é a época de generalização do Estado de Bem Estar Social. A ação destes fatores em conjunto faz emergir as classes médias que caracterizam os países mais ricos do mundo capitalista até hoje. Com empresas livres apoiadas pelas políticas macroeconômicas do estado interventor, economias em crescimento acelerado, com princípios de liberdade sindical e de negociação coletiva, o capitalismo ocidental prepara-se para enfrentar o urso comunista em escala mundial.

Tais particularidades históricas permitem interpretar a importância

da definição de princípios de organização sindical, de liberdade sindical e de negociação coletiva nesta época. Tratava-se de enfrentar a besta-fera do comunismo, com princípios gerais não detalhados, que vigoram por cerca de um quarto de século (1947-1971). Os princípios da liberdade sindical, do direito à sindicalização e às negociações coletivas armam os sindicatos ocidentais com um padrão formal de relações industriais superior àquele praticado pelo socialismo real em que aos sindicatos é conferido o papel de correia de transmissão do partido.

Os dez anos que seguem entre 1971 e 1981 são palco de uma nova onda de regulação formal das relações industriais. Mais três convenções (135, 151 e 154) e três recomendações (143, 159 e 163) – ver QUADRO 1 - são definidas pela Assembleia da Organização Internacional do Trabalho. Neste caso, trata-se de responder aos problemas encontrados pelas organizações dos trabalhadores, no dia a dia do trabalho fordista. Percebe-se, nos textos reguladores, uma nítida transição da metodologia de enunciação de princípios gerais para uma metodologia que, mantendo princípios gerais, acrescenta a eles os detalhamentos que permitem enfrentar situações concretas de abuso do poder patronal no trabalho. As recomendações que complementam cada uma das convenções explicitam essa metodologia de detalhamento de medidas concretas. A passagem dos enunciados gerais para medidas concretas responde aos avanços dos sindicatos na conquista de direitos.

O que aconteceu neste quarto de século entre as duas ondas de definição das regras sindicais? Não seria

de estranhar que as organizações sindicais encontrassem sérias dificuldades para a implementação dos princípios gerais da liberdade sindical e da aplicação da negociação coletiva, quer junto ao patronato quer junto aos governos nacionais. Daí a necessidade de descer até recomendações práticas.

Ao concluir-se a segunda onda de regulação da atividade sindical, da negociação coletiva e da negociação das condições de emprego no serviço público, começam a se manifestar os primeiros sinais da crise do sistema fordista de gestão do trabalho e a crise do modelo que, em economia política, convencionou-se chamar de desenvolvimentismo. Tal coincidência não é casual. Poderíamos pensar que tão logo o trabalho consegue apropriar-se de um pouco mais da mais valia produzida, o capital vê suas taxas de ganho declinarem e suas condições de reprodutibilidade se esvaírem.

Também é por esta época que o pensamento econômico começa a abrir espaço para a crítica do dirigismo estatal e de todos os fatores que impedem a liberdade de empreendimento. Entre tais fatores inibidores da liberdade empresarial está, obviamente, o sindicato. Por isso, o pensamento neoliberal é visceralmente contrário à existência de organizações sindicais, pois elas atrapalham

o livre funcionamento do mercado.

Os anos que seguem após 1989, quando o pólo socialista que girava em torno da União Soviética se desfez e quando mais tomou força a globalização capitalista neoliberal, agora detentora de hegemonia incontestada, começam a apresentar os sinais da desconstituição de direitos individuais e coletivos, entre eles, os direitos sindicais. A retração numérica da filiação dos trabalhadores de diversos países do mundo ao sindicato também corrobora a perda de força das organizações sindicais e sua incapacidade de resistir ao desmonte. E é em meio a esta tempestade e luta de resistência que se encontra o sindicalismo docente.

4. Origens do sindicalismo docente

A organização sindicalismo docente é tardia em relação à do sindicalismo operário. No período que começa a constituição e organização operária no Brasil, no último quartel do século XIX, a proporção de pessoas que sabiam ler e escrever variava entre 15% (1872) e 25% (1900) (Tabela 1), o que supõe a existência de uma categoria de professores, ainda que não organizada em associações profissionais, sindicatos, uniões de resistência ou outra forma social qualquer com fins defensivos e proativos.

	1872	1890	1900	1920	1940
População total (milhões)	10,1	14,3	17,3	30,6	41,2
Sabem ler e escrever (milhões)	1,6	2,1	4,4	7,5	13,3
<i>%: a) sobre total</i>	<i>15,4</i>	<i>14,8</i>	<i>25,3</i>	<i>24,5</i>	<i>32,2</i>
<i>b) sobre 15 anos e mais</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>34,9</i>	<i>35,1</i>	<i>43,8</i>

Fonte: IBGE, 1950. Censo Demográfico, população e habitação. Série Nacional, volume II, Tabela 1. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ao final do Império e começo da República, a educação, sobretudo centrada no saber ler e escrever, era privilégio das elites e de pequenos círculos que as rodeavam. Sendo a educação restrita, o assalariamento dos docentes precário, as reações dos governos contrárias a qualquer forma de organização defensiva dos docentes, um bom número dos professores vinculados a instituições confessionais, tais condições estruturais dificultavam a organização associativa e sindical dos docentes.

Mesmo após 1900, quando a organização sindical entre os operários é tal que se torna capaz de produzir várias greves de peso, como em 1906, 1912 e 1917, não há sinais sequer de organizações associativas, e menos ainda de organizações sindicais - na educação básica. Somente em torno da II Guerra Mundial, comecem a ser organizadas as primeiras associações de professores, de que temos conhecimento na história do Brasil. Por esta época, a profissionalização da educação crescia em densidade. O Censo Demográfico realizado em 01/09/1940 informa que os profissionais de educação são em número aproximado de 120.000 pessoas do Brasil (Tabela 2). Os profissionais da educação concentravam-se nas grandes cidades dos principais estados do país. Tal concentração espacial dos docentes favorecia à organização associativa, numa época em que a ruralidade constituía a marca da sociedade brasileira. Os profissionais da educação, majoritariamente, pertencem ao serviço público, mas um considerável número, um terço, atua no ensino particular, quase que exclusivamente confessional. Além disso, os magistérios de primeiro e segundo graus

tradicionalmente são atividades femininas. Em 1940, 75% dos trabalhadores em educação eram mulheres. Por último, a Tabela 2 nos informa que os profissionais de educação atuam, em sua grande maioria, nas atividades de direção e de magistério (85,5%) e que as atividades auxiliares e de apoio envolvem apenas 14,5% dos trabalhadores.

desenvolver intercâmbios e uma consciência enquanto categoria com identidade e interesses próprios. O grau de secularização, entretanto, não atinge tal nível que permita superar a noção de categoria profissional e pensar-se a si própria como trabalhadores, cujos interesses são comuns e/ou assemelhados a outros trabalhadores.

Tabela 2 - Profissionais de educação divididos por sexo, setores público e privado, magistério e outras atividades, Brasil, 1940.

	TOTAL	HOMENS	MULHERES
Profissionais de educação	117,6	29,1	88,5
Ensino público, direção e magistério	68,3	10,6	57,7
Outras atividades no ensino público	7,6	4,4	3,2
Ensino particular, direção e magistério	32,2	10,1	22,1
Outras atividades no ensino particular	9,5	3,9	5,6

Fonte: IBGE, 1950. Censo Demográfico, população e habitação. Série Nacional, volume II, Tabela 32. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A primeira associação profissional de docentes da educação básica conhecida, a APEOSP, é fundada em 1945. As associações profissionais são uma forma pré-sindical, frequentemente de caráter assistencial, que busca atender a interesses profissionais da categoria dos professores. Na defesa dos interesses profissionais, não raro, as associações vêm-se obrigadas a levar à frente reivindicações tipicamente sindicais, como reajustes salariais, planos de carreiras, sistemas de aposentadorias. Elas não conseguem, todavia, empregar os meios mais fortes de pressão, como as manifestações públicas e as greves, em função de uma consciência presa à noção de categoria profissional.

A organização de associações profissionais supõe determinadas condições estruturais, entre elas, a existência de um número grande de profissionais, a concentração destes profissionais em determinados centros urbanos de forma a que possam

A passagem de associações, uniões ou centros de professores para sindicatos começa a acontecer apenas ao final do Regime Militar, após 1975, e, de maneira mais decisiva, quando a Constituição de 1988 abre as portas da sindicalização aos servidores públicos. Dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação dão conta de mais de 1,5 milhão de professores atuando nos ensinos fundamental e médio, em 1991, o que indica uma numerosa categoria pronta a ser organizada sindicalmente. O processo de sindicalização dos docentes da educação básica ocorre de maneira avassaladora na década 1980 e 1990. Os controles do Estado e das instituições particulares sobre a atuação dos docentes perderam completamente espaço e capacidade impositiva. Assim, por exemplo, a proibição da sindicalização dos funcionários públicos, ainda que vigente formalmente até a Constituição de 1988, era driblada pela formação de

sindicatos com composição mista de professores privados, para os quais não vigorava a proibição, e de servidores públicos. A criação de sindicatos de professores fazia parte de uma atuação política mais ampla de enfrentar e desgastar o Regime Militar e de lutar pela democratização da sociedade. O grau de consciência coletiva dos novos docentes havia superado as barreiras subjetivas que impediam a organização sindical.

Apresentamos abaixo uma listagem de algumas das organizações de professores da educação básica, cuja história foi possível recuperar através das páginas da INTERNET. Ainda que não envolvam todo o conjunto de sindicatos estaduais – lacuna gritante que requer urgentes iniciativas para saná-la – entendemos que os seis casos relatados permitem lançar luzes sobre a organização e a evolução do sindicalismo do ensino básico.

4. 1. Quadro sintético da evolução de algumas entidades sindicais brasileiras da educação básica

4. 1. 1. APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo)

Fundada em 1945, em São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Característica inicial: entidade assistencialista.

Primeira Greve: 1978 (24 dias)

Principal reivindicação da greve de 1978: 20% de reajuste salarial (alcançada)

Alguns grupos se organizaram nos anos de 1976 e 1977 para redirecionar a política da Apeoesp – Movimento de União dos Professores (MUP) e Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). Esse grupo vai culminar numa Comis-

são Pró-entidade única (CPEU). A comissão tinha como tarefa coordenar o processo de construção de uma entidade única que representasse os professores (tentar unificar APEOESP, CPP, UDEMO – União dos Diretores Escolas Municipais, e APEEM – Associação dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo); iniciar uma ação integrada com os demais funcionários públicos paulistas e com os professores de outros Estados. Em janeiro de 1979, quatro chapas estavam prontas a se registrar e disputar as eleições para a APEOESP. A chapa do CPEU teve que lutar pela formação de uma Comissão Eleitoral, já que a diretoria não queria encaminhar o processo. Essa chapa venceu as eleições, porém só pode tomar posse com liminar na justiça, no dia 10 de maio de 1979.

4. 1. 2. SEPE – RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro)

fundado em 1977, em 1979, se funde com a União dos Professores do Rio de Janeiro (Uperj) e com a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj), criando o CEP (Centro de Professores do Rio de Janeiro).

Primeira Greve: 1979

Principal Reivindicação: piso salarial equivalente a cinco salários mínimos (alcançada).

Em 1987, foi aprovada, no dia 30 de outubro, no terceiro congresso, a ampliação do quadro de sócios, incluindo os demais profissionais da educação que não eram professores. Em 1988, o novo Cepe – Centro Estadual dos Profissionais da Educação – dirigiu a primeira greve conjunta do magistério e dos funcionários administrativos do Rio de Janeiro.

4. 1. 3. Sind – Ute MG (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais)

Fundado em 1979, originou-se da União dos Trabalhadores do Ensino – UTE.

Primeira Greve: 1979.

Principal vitória: a organização dos trabalhadores em educação, que marcaram para julho de 1979 a fundação da UTE.

O primeiro congresso da entidade, em 1979, reuniu cerca de 500 delegados de 71 cidades mineiras, na Faculdade de Direito de Belo Horizonte. Assim, surge a UTE da luta de trabalhadores em educação que se organizaram em suas escolas e se mobilizaram por melhores condições de vida e de trabalho. Aglutinou, desde o seu início, todos os trabalhadores do ensino.

4. 1. 4. SINTE SC (Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública do Estado de Santa Catarina)

Fundado em 1988. É oriundo da Associação dos Licenciados de Santa Catarina, que deixa de existir para dar lugar ao SINTE, com base na Constituição de 1988.

4. 1. 5. SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás)

Fundado em 1988, é oriundo de associações que remontam a década de 60. Primeiro, surgiu a APP (Associação dos Professores Primários). Na década de 60 a APP se une com a APEM (Associação dos Professores de Ensino Médio) e criam o CPG (Centro de Professores de Goiás).

Em 1977, o conselho de professores representantes da CPG promoveu uma auditoria na entidade, afastou a presidência e convocou eleições diretas para compor a nova

direção. A partir de 1988, o já SINGTEGO passou a representar os supervisores educacionais, congregados pela ASSUEGO, os orientadores educacionais, representados pela AOEGO, além dos professores e funcionários administrativos educacionais representados pelo CPG.

4. 1. 6. SINPRO DF (Sindicato dos Professores do Distrito Federal)

É oriundo da Associação de Professores do Ensino Médio de Brasília – APEMB, que existiu desde 1960 até o golpe militar de 1964. Em 1975, 38 professores fundam a APDF – Associação dos Professores do DF. Em 1978, recebe o registro do Ministério do Trabalho, passando a ser APPDF – Associação Profissional dos Professores do DF. Em 1979, recebe a carta do Ministério autorizando a denominação Sindicato dos Professores do DF.

Primeira greve: 1979 (23 dias).

Em maio de 1979, o Sindicato sofreu uma intervenção federal, destituição da diretoria eleita e instalação de uma junta interventora até a eleição e posse da nova diretoria, em 1980.

4. 2. Periodização da organização sindical docente da educação básica

Os seis casos relatados nos permitem esboçar uma periodização da organização sindical docente da educação básica no Brasil em três blocos:

A - período pré-associativo e pré-sindical - até 1945. São pouco conhecidas as formas de defesa e de resistência dos trabalhadores da educação neste período, cujas raízes coincidem com a história do Brasil. É um campo completamente aberto à pesquisa.

B – período associativo – entre 1945 e 1975. A numerosa categoria

dos profissionais da educação organiza-se em associações profissionais, mas o acesso à organização sindical é vedado pela Consolidação das Leis do Trabalho.

C – período sindical – após 1975 até hoje. As associações profissionais são transformadas em sindicatos, que são construídos como instâncias de resistência e de lutas políticas que podem ultrapassar as fronteiras do trabalho docente. Prevalcem os sindicatos estaduais, mas também constroem-se sindicatos municipais ou regionais.

Esta periodização demonstra cabalmente como o sindicalismo docente da educação básica é tardio em relação ao sindicalismo operário em geral, no Brasil. Os sindicatos docentes organizam-se três quartos de séculos após o sindicalismo operário. Em compensação, na atualidade, o sindicalismo docente apresenta um vigor impetuoso, que supera a força de outras categorias históricas de trabalhadores. Está no auge de sua capacidade de representação, até mesmo porque o número de docentes do ensino básico está próximo de atingir seu ápice, que deverá coincidir com a generalização da escola básica no país.

Conclusão

Demonstramos fartamente como a organização sindical dos docentes da educação básica, no Brasil, é tardia, quando comparada com outras categorias de trabalhadores, em particular, com os operários. Se no início do século XX, já existiam sindicatos operários atuantes, as primeiras associações profissionais de professores começam a aparecer por volta da Segunda Guerra Mundial e se transformam em sindicatos so-

mente no início da década 1980. O sindicalismo docente da educação básica é recente, recentíssimo. Neste artigo nos perguntamos pelas causas explicativas desse desenvolvimento tardio. De partida, postulamos uma hipótese que compreendia tanto fatores estruturais ligados ao Estado e às instituições educacionais, quanto à subjetividade dos próprios trabalhadores.

A primeira razão explicativa para o tardio desenvolvimento da organização sindical dos docentes de educação básica apóia-se no controle do Estado sobre a atividade dos trabalhadores. Para que seja possível existir, a organização sindical necessita de liberdade. Do contrário, somente poderá operar na clandestinidade. No Brasil republicano até 1988, a organização sindical dos servidores públicos – e os docentes do ensino básico são majoritariamente servidores públicos do governo federal, dos governos estaduais e das prefeituras – era proibida. Este fator explica por que todo o sindicalismo de funcionários públicos, e não apenas da educação, organizou-se após 1988.

Mas no Brasil uma boa parcela dos trabalhadores de educação pertencem a organizações privadas e confessionais. Se, por um lado, enquanto docentes do setor privado, poderiam organizar-se sindicalmente, por outro, o segmento sofre também o peso do controle institucional sobre suas atividades. Os docentes do setor privado são entendidos como participantes e extensão da autoridade do Estado. Conseqüentemente, a organização sindical e da greve entre eles não é bem vista. Além disso, os docentes que pertencem a instituições confessionais sofrem abertamente a pressão destas institui-

ções contra a organização sindical. E as instituições privadas, lucrativas ou confessionais, operam frequentemente com poderosos instrumentos de sanção, tais como as suspensões, as demissões sumárias – a despeito das Convenções 98 e 135 da Organização Internacional do Trabalho que se pronunciam contra atos de discriminação anti-sindical - quando colocados face a face com ameaças de organização sindical e de greve.

Apresentamos dados históricos relativos à densidade de profissionais da educação para permitir a existência de sindicatos, ou, pelo menos, de associações defensivas, bem antes do tempo em que se estruturaram. A despeito disso, a organização dos docentes da educação básica não vingou. Na busca do entendimento desse paradoxo, apresentamos a hipótese de que a subjetividade docente pode ter operado como uma força impeditiva da organização associativa. Porquanto, se a densidade ocupacional, medida pelo número de profissionais existentes, é uma razão formal necessária, também é insuficiente para explicar o surgimento de organizações associativas e sindicais. Os profissionais da educação precisam construir uma identidade própria e uma subjetividade que permita enfrentar as situações de confronto. Ora, o legado histórico da subjetividade do magistério da educação básica e que lhe conferia identidade como categoria repousava no conceito do magistério como vocação, como chamado por uma força superior para uma missão de educação que se sobrepõe aos interesses materiais e econômicos da categoria. O conceito de magistério adequado ao surgimento de organização associativa ou sindical centra-se noutra

noção, a saber, a noção de trabalho assalariado e não sobre a noção de magistério como vocação ou, pelo menos, que a noção de trabalho profissional seja entendida enquanto constituída de uma legitimidade própria que permita aos profissionais organizarem-se e defenderem interesses próprios. Em ambas as situações, são conceitos que superam a noção de chamamento e vocação como apelo de uma força superior. De vez que a noção de magistério como vocação não consegue reunir os elementos necessários para fundamentar a ruptura que a organização da atividade associativa e sindical supõe. Tais condições subjetivas tornaram-se possíveis para os integrantes do magistério somente durante a resistência à ditadura varguista e à ditadura militar. Nesse sentido, desde de muito cedo, os operários distinguiram seu interesse, enquanto classe, dos interesses de seus empregadores. Mesmo fora de uma situação limite, como é o caso da ditadura varguista, eles percebiam seu local na cadeia de produção e também na sociedade como um todo.

A noção de vocação e chamamento que impregnava a carreira docente obnubilava essa realidade de interesses antagônicos. Em tal situação, os profissionais muitas vezes deixaram seus interesses (de classe) confundir-se com os interesses dos governantes e, desse modo, torná-los indistintos dos interesses de seus empregadores. Essa realidade da carreira docente condicionava e era condicionante da formação de sua subjetividade. O confronto moldava a subjetividade dos operários, enquanto os profissionais docentes constituíram sua subjetividade numa plástica de contornos em que era

menos nítida a separação entre o espaço próprio do grupo profissional e o espaço dos organismos do Estado e das camadas dirigentes.

A influência dos fatores subjetivos como elemento teórico que permite interpretar a formação da organização associativa profissional ou sindical dos docentes não constitui uma peculiaridade própria das relações entre os grupos sociais no Brasil e na América Latina, nem da categoria dos docentes de educação básica. O raio de influência de tais forças parece expandir-se para os contextos culturais em que, em algum momento, o magistério confundiu-se com a noção de chamamento para uma missão sobre-humana, quase divina. Somente após um processo de secularização, o que implica um reconceituação da noção de magistério, é que se abre espaço para a organização associativa e sindical do docente.

O ingresso tardio dos docentes da educação básica na organização sindical traz inúmeras conseqüências. O sindicalismo docente assume as formas do sindicalismo existente. Por um lado, herda problemas, tais como a extrema divisão entre as organizações sindicais representativas dos vários níveis da educação (organizações representativas do ensino básico e organizações representativas do ensino superior; de professores e de servidores; do setor público e do setor privado – conforme mostramos na introdução deste artigo). Por outro lado, beneficia-se de vantagens históricas. Por exemplo, a luta contra o sindicalismo de Estado permitiu emergir vários tipos de organizações e experiências inovadoras, tais como os sindicatos de âmbito nacional com organização pelos locais de trabalho, sindicatos mistos

de docentes e de auxiliares técnico-administrativos e diversas composições de direções sindicais.

Referências bibliográficas

ALEM, Silvio Frank. “História do sindicalismo brasileiro: uma periodização”. Universidade e Sociedade (Brasília, DF), Ano I, N.º I, fev.: 56-65.

ANTUNES, Ricardo. 1995. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez.

CARDOSO, Adalberto Moreira. 1999 Sindicatos, trabalhadores e a coqueluche neoliberal. A Era Vargas acabou? Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

CHESNAIS, François. 1996. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. 1991. Democracia e sindicalismo no Brasil. Universidade e Sociedade, vol. 1, nº 1 (fev.): 84-88. Brasília, DF: ANDES SN.

CUT. 1988. Resoluções do 3º Congresso Nacional da CUT. São Paulo: CUT

FOOT, Francisco H. e LEONARDI, Víctor. 1982 História da indústria e do trabalho no Brasil. São Paulo: Global.

ILO – International Labour Office. 1991 Personal docente: Los retos del decenio de 1990. Segunda reunión paritaria sobre condiciones de trabajo del personal docente. Ginebra: ILO.

1996 Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers. Geneva: ILO.

1996 Conclusions on the impact of structural adjustment on education personnel. Note on the Proceedings. Joint Meeting on the Impact of structural adjustment on education personnel (Geneva, 22-26 April 1966). Geneva: ILO.

1996 Recent developments in the education sector. Geneva: ILO.

2003 Convenio (84) sobre el derecho de asociación (territorios no metropolitanos), 1947. <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds..pl?C084>

MARCOS-SÁNCHEZ, José. S/d Geneva: OIT. OIT – Organização Internacional do Trabalho. S/D.

Convenção (87) sobre a liberdade sindical e a proteção do direito sindical, 1948. Brasília/DF: OIT.

2000. Convenção (98) sobre a aplicação

dos princípios do direito de sindicalização e de negociação coletiva, 1949. Brasília/DF: OIT, 2ª edição.

S/D Convenção (135) sobre proteção e facilidades a serem dispensadas a representantes de trabalhadores na empresa, 1971. Brasília/DF: OIT.

1994. Convenção (151) sobre a proteção do direito de sindicalização e procedimentos para definir as condições de emprego no serviço público (e) Recomendação (159) sobre os procedimentos para a definição das condições de emprego no serviço público, 1978. Brasília/DF: OIT, 1.a edição.

1994. Convenção (154) sobre a promoção da negociação coletiva (e) Recomendação (163) sobre a promoção da negociação coletiva, 1981. Brasília/DF: OIT, 1.a edição.

1991. Las normas internacionales del trabajo y el personal docente. Geneva: ILO

1972. Freedom of association. Geneva: ILO.

PÉPIN, Luce

1990 La protección de los derechos sindicales del personal docente. Revista Internacional del Trabajo (Geneva), vol. 109, núm. 1: 155-168.

PEREIRA, Armand F.

S/dc Reforma sindical e negociação coletiva. Brasília: OIT.

SINPRO/DF

1989 Caderno de Formação n.º 1. Conhecer a história para transformar a sociedade. Brasília: Sinpro/DF.

SIQUEIRA NETO, José Francisco. 1991 “Novos horizontes do direito de greve para os servidores públicos”. Universidade e Sociedade (Brasília, DF), Ano I, Nº I, fev. 66-67.

VIANNA, Luiz Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ANEXO 1. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONVENÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) SOBRE ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE

1. CONVENÇÃO 84 de 19 de junho de 1947

Brasil não ratificou. Só quatro países assinaram.

Texto que antecede a convenção 87 de 1948. Conteúdo: idêntico ao de 1948.

2. CONVENÇÃO 87

A convenção 87 da OIT data de 17 de junho de 1948 e versa sobre dois temas fundamentais para o sindicalismo: a liberdade sindical e a proteção do direito sindical.

É o primeiro documento de peso produzido pela OIT de importância fundamental para a existência da liberdade sindical. A convenção 84, que a antecede de um ano, tem uma redação preliminar.

O Brasil não ratificou a convenção 87 da OIT, fato que é bastante explicativo por si só.

A convenção 87 é dividida em duas partes, uma sobre liberdade sindical, a outra sobre proteção do direito sindical.

Liberdade sindical

No art. 2º estabelece que trabalhadores e empregadores, sem distinção de qualquer espécie, terão o direito de constituir, sem autorização prévia, organizações de sua própria escolha.

No art. 3º estabelece que eles terão liberdade para elaborar estatutos, realizar eleições, realizar a administração sindical e estabelecer programas de ação.

No art. 5º estabelece que trabalhadores e empregadores terão o direito de constituir federações, confederações e organizações internacionais.

Proteção do direito sindical

Sobre proteção ao direito sindical, a convenção estabelece no art. 11 que todo o país membro compromete-se a tomar as medidas necessárias e apropriadas para assegurar aos trabalhadores e aos empregadores o livre exercício do direito sindical.

3. CONVENÇÃO 98

A Convenção 98 da OIT data de 8 de junho de 1949 e versa sobre a aplicação dos princípios do direito de sindicalização e da negociação coletiva.

Esta convenção foi ratificada pelo Brasil em 18/11/1952.

Para os propósitos deste estudo, destacamos dois artigos que são muito expressivos sobre o grau de proteção a que os trabalhadores terão direito.

O art. 1º afirma que os trabalhadores gozarão de proteção contra atos de discriminação em relação a seu emprego, sendo considerados ato discriminatório a pressão que empregadores ou o Estado exerçam sobre um trabalhador para que ele não se filie a um sindicato ou para que deixe de ser membro de um sindicato. Mas também é considerado ato discriminatório o trabalhador ser demitido ou prejudicado por pertencer a um sindicato ou participar em atividades sindicais.

O art. 2º refere-se à proteção contra atos de ingerência, sendo assim entendida a ingerência de uma organização patronal sobre uma organização de trabalhadores.

A Convenção 98 é importante por uma segunda razão, por estimular e promover mecanismos de negociação coletiva.

O art. 4º estimula e promove mecanismos de negociação voluntária entre empregadores e organizações de trabalhadores para regular, mediante acordos coletivos, termos e condições de emprego.

4. CONVENÇÃO 135 e RECOMENDAÇÃO 143

A Convenção 135 é datada de 02 de junho de 1971 e dispõe sobre a proteção e facilidades a serem dispensadas a representantes de trabalhadores na empresa.

Brasil ratificou a Convenção 135 em 18/05/1990.

Destaco apenas um artigo a respeito da proteção a ser dispensada a representantes de trabalhadores na empresa.

O art. 1º dispõe que representantes de trabalhadores gozarão de efetiva proteção contra qualquer ato que os prejudique, incluída a demissão, em virtude de funções ou atividades como representantes de trabalhadores, filiação sindical e participação em atividades sindicais.

O art. 2º dispõe sobre facilidades que deverão ser dispensadas a representantes na empresa. O art. 3º define quem são “representantes sindicais”. E o art. 5º dispõe que no caso de conflito entre representantes sindicais e representa-

tes eleitos na empresa, os representantes sindicais terão proteção sobre estes últimos.

A proteção e as facilidades dispensadas a representantes de trabalhadores na empresa são detalhadas na Recomendação 143, de 02 de junho de 1971. Convenções seguidas de Recomendações representam uma significativa mudança metodológica na forma de conceber direitos e proteções: permite que as Convenções mantenham-se enxutas e abrem espaço para detalhamentos nas Recomendações.

A Recomendação 143 inicia por uma questão de método de implementar a convenção 135. O método são leis, regulamentos nacionais, contratos coletivos ou outra maneira adequada a cada país.

A parte III da Recomendação é toda ela voltada a medidas específicas de proteção de representantes de trabalhadores, entre elas destacamos:

definição das razões que justifiquem o fim do emprego de representantes; consulta a órgão independente; recurso; reintegração com direito a salários não-pagos;

o empregador tem o ônus de provar a correção da demissão;

prioridade dos representantes sobre outros com relação à manutenção do emprego.

A Recomendação dispõe que a proteção aplica-se a candidatos a representantes e a ex-representantes e dispõe ainda que ex-representantes terão assegurados os antigos direitos.

A parte IV dispõe sobre facilidades a serem dispensadas a representantes de trabalhadores na empresa:

- tempo necessário durante o expediente,

- se necessário pedir a permissão antes de utilizar o horário de trabalho, a permissão não pode ser negada irrazoavelmente,

- deve ser concedido o tempo necessário para participar de reuniões sindicais, cursos de treinamento, seminários, congressos e conferências,

- sem prejuízo do salários e benefícios,

- será franqueado o acesso a todos os locais de trabalho na empresa, quando for necessário,

- será franqueado o acesso à gerência,

- permissão para recolher regularmente taxas,

- permissão para afixar notícias sindicais,

- permissão para distribuir avisos, panfletos, publicações,

- a gerência deve por à disposição de representantes facilidades materiais e informações.

5. CONVENÇÃO 151 e RECOMENDAÇÃO 159

A Convenção 151 é datada de 07 de junho 1978 e versa sobre a proteção do direito de sindicalização e procedimentos para definir as condições de emprego no serviço público

O Brasil não ratificou esta convenção.

Destaco os elementos relativos aos servidores públicos, uma vez que a proteção contra atos de discriminação anti-sindical já foram objeto da Convenção 135 e de sua respectiva Recomendação.

O art. 5º dispõe que as organizações de servidores públicos gozarão de completa independência das autoridades públicas, proteção contra ingerência, proteção contra autoridade pública tentar controlar organização de trabalhadores.

O art. 6º dispõe sobre facilidades para as organizações de servidores públicos.

O art. 7º dispõe sobre mecanismos de negociação e o art. 8º dispõe sobre solução de conflitos: negociação, mediação, conciliação e arbitragem.

A Convenção 151 é seguida pela Recomendação 159 de 07 de junho de 1978, que detalha os procedimentos para a definição das condições de emprego no serviço público.

A Recomendação 159 dispõe que o reconhecimento das organizações de servidores públicos deve basear-se em critérios objetivos e preestabelecidos e que não deve estimular-se a proliferação de organizações que cubram as

mesmas categorias de servidores.

Dispõe ainda que, no caso de negociação dos termos e condições de trabalho, as pessoas e os órgãos para negociar, em nome da autoridade pública e o procedimento, devem ser definidos por lei ou regulamentos ou outros meios apropriados.

Dispõe, ademais, quando outros métodos, além da negociação, forem utilizados para permitir que representantes de servidores públicos participem na definição de termos e condições de trabalho, o procedimento deve ser estabelecido por leis ou regulamentos nacionais ou por outros meios apropriados.

Dispõe que, quando se conclui um acordo entre uma autoridade pública e uma organização de servidores públicos, deve ser especificado o período de vigência ou o procedimento ser seguido quanto à sua vigência, renovação ou revisão.

Dispõe, por último, que, ao se definir a natureza e a extensão dos meios que devem ser proporcionados a representantes, deve-se ter em vista a Recomendação sobre Representantes de trabalhadores de 1971.

6. CONVENÇÃO 154 e RECOMENDAÇÃO 163.

A Convenção é datada de 03 de julho de 1981 e dispõe sobre a promoção da negociação coletiva

O Brasil a ratificou em 10/07/1992

Esta é a última grande Convenção que tem a ver com organização sindical.

A parte I da Convenção refere-se ao alcance e definições.

Consoante o art. 1º a Convenção aplica-se a todos os ramos de atividade econômica com duas exceções: a) leis ou regulamentos nacionais definirão a extensão de aplicação às forças armadas e à polícia; b) no serviço público, modalidades de aplicação podem ser estabelecidas por leis ou regulamentos ou pela prática nacional.

O art. 2º define negociações coletivas. Negociações coletivas são aquelas voltadas a:

a) definir condições de trabalho e ter-

mos de emprego; e/ou

b) regular as relações entre empregadores e trabalhadores; e/ou

c) regular as relações entre empregadores ou suas organizações e uma organização de trabalhadores ou organizações de trabalhadores.

A parte II da Convenção define os métodos de aplicação da negociação coletiva. O Art. 4º dispõe que sejam por força de lei ou regulamentos nacionais, na medida em que não se tornam efetivas por meio de contratos coletivos, laudos arbitrais ou de alguma outra maneira compatível com a prática nacional.

A parte III estabelece a promoção da negociação coletiva. O art. 5º dispõe que medidas serão tomadas para promover a negociação coletiva, com os seguintes objetivos:

a) negociação coletiva deve estar ao alcance de todos os empregadores e de todos os grupos de trabalhadores;

a) negociação coletiva deve ser progressivamente estendida a todas as matérias cobertas pelas alíneas a), b) e c) do Art. 2º;

o estabelecimento de normas de procedimento, acordadas entre organizações de empregadores e de trabalhadores, deve ser estimulada;

a) negociação coletiva não deve ser prejudicada por falta de normas que rejam o procedimento a ser usado ou pela inadequação ou impropriedade dessa normas;

órgãos e procedimentos para a solução de disputas trabalhistas devem ser concebidos para contribuir para promoção da negociação coletiva.

A promoção da negociação coletiva é especificada por meio de outro documento a Recomendação 163 da OIT, datada também esta de 3 de julho de 1981.

Meios de promover a negociação coletiva. Medidas devem ser tomadas para: a) facilitar o estabelecimento e desenvolvimento, em base voluntária, de organizações livres, independentes e representativas de empregadores e trabalhadores; b) que organizações representativas de empregadores e trabalhadores sejam reconhecidas para

fins de negociação coletiva; c) que a negociação coletiva seja possível em qualquer nível, inclusive o do estabelecimento, da empresa, do ramo de atividade, da indústria, ou nos níveis regional ou nacional.

A Recomendação estabelece que medidas devem ser tomadas para que as partes tenham acesso à informação necessária a negociações significativas. Para esse fim:

empregadores públicos e privados, a pedido de organizações de trabalhadores, devem pôr à sua disposição informações sobre a situação econômica e social da unidade negociadora e da empresa, se necessárias para negociações significativas; a comunicação pode ser tratada como confidencial;

as autoridades públicas devem por à disposição informações sobre a situação econômica e social do país em geral e sobre o setor de atividade envolvido, na medida em que a revelação dessa informação não for prejudicial ao interesse nacional.

Devem ser tomadas medidas para que os procedimentos para a solução de conflitos trabalhistas ajudem as partes a encontrar elas próprias a solução da disputa.

* *Sadi Dal Rosso* é professor de Sociologia do Trabalho na Universidade de Brasília.

** *Magda de Lima Lúcio* é doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília.

A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comércio?

Carlos Lima*

João dos Reis Silva Júnior**

A hegemonia mundial dos EUA que se apresentou de forma acentuada e explícita nas últimas três décadas, com a universalização do capitalismo como forma de produção da vida humana, foi o centro do seminário “Hegemonia e Contra-Hegemonia: os impasses da Globalização e os Processos de Regionalização”, organizado pela Rede sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, em agosto de 2003. A Folha de São Paulo de 17 do mesmo mês, afirmou que o encontro foi pensado como “um debate sobre a hegemonia dos Estados Unidos, sua crise e as alternativas a ela, diante do que se considera uma exaustão do modelo neoliberal”.

Gostaríamos de destacar alguns pontos desse evento realizado no Brasil, porém com representativa participação internacional. Primeiro, a existência própria do seminário e de seus objetivos parece indicar a importância do entendimento que se busca sobre a conjuntura mundial, a partir da singular visão dos que se encontram na periferia social do mundo.

Não menos importante, em segundo lugar, é o que se expressa no tema que já indica uma tensão a ser trabalhada, qual seja, *globalização-regionalização*, que se constitui em uma preocupação do continente Latino Americano com o devir dessas relações contraditórias nas quais ganham destaque as negociações que se desenvolvem na *Organização Mundial do Comércio* (OMC) e na *Área Livre para o Comércio entre as Américas* (ALCA).

Por fim, um terceiro ponto, a relação que o objeto de discussão

aponta como central, qual seja, a *hegemonia mundial dos Estados Unidos da América*. Apesar do debate em torno dessa questão, durante o seminário não se chegou a uma conclusão mais sólida. As opiniões mais diversas conflitivas e contraditórias é que acabaram predominando. Em face dos elementos que a história recente nos traz pode-se, no máximo, refletir sobre as teses defendidas na condição de hipóteses em um período de transição muito turbulento em direção a uma forma histórica que não se sabe bem como será concretamente.

O resultado do seminário foi muito positivo no que se refere ao que se propusera e que deixa, de fato, como concreto, as afirmações do sociólogo Immanuel Wallerstein no encerramento do encontro, para quem “Estamos num período de transição, mudando para algo que não sabemos o que é. Todos sabem que os EUA são o poder dominante.

Mas iremos ver o colapso”. O intelectual norte-americano, segundo a *Folha de São Paulo* de 23.08.2003, teria dito antever um debate entre “as forças de Davos [onde ocorre o Fórum Econômico Mundial] e as forças de Porto Alegre [Fórum Social Mundial]”. “Ele disse que as forças de Porto Alegre já fizeram o discurso da negação das estruturas e estão chegando ao limite. Seu desafio é descrever o que planeja pôr no lugar do sistema atual. ‘Se não tiverem sucesso, vão se desintegrar’”.

É inegável que os Estados Unidos da América, especialmente depois da Segunda Grande Guerra produziram sua hegemonia mundial no capitalismo. Esta foi acentuada depois do fim da guerra fria nos âmbitos econômico, político, social, cultural, com destaque para a esfera educacional e para a produção da ciência em todas as suas áreas: produtiva, bélica, entre outras.

O idioma inglês carrega em sua semiótica, não somente as temporalidades históricas do Império Britânico, mas, sobretudo, o *American Accent* que de fato traz consigo a hegemonia e o poder bélico norte-americano. O seminário, ainda que “pensado como um debate sobre a hegemonia dos Estados Unidos, sua crise e a alternativa a ela...”, confirma a sua existência por longo tempo, em



nível planetário, produzida de forma capilar em muitas atividades humanas que muitas vezes nos passam despercebidas. Nesse sentido o texto abaixo é elucidativo:

Não se pode admitir que a intervenção prepotente de agências governamentais dos Estados Unidos no campo da alta tecnologia, tanto militar quanto civil, continue indefinidamente. Numa área crucial – tecnologia de computadores, tanto no *hardware* quanto no *software* –, a situação é extremamente grave. Para mencionar apenas um caso, a Microsoft desfruta de uma posição de quase absoluto monopólio mundial, por meio da qual seus programas geram conseqüências pesadas também para a aquisição do equipamento mais ade-

A Microsoft desfruta de uma posição de quase absoluto monopólio mundial, por meio da qual seus programas geram conseqüências pesadas também para a aquisição do equipamento mais adequado.

quado. Mas além dessa questão, descobriu-se há pouco um código secreto embutido nos programas da Microsoft, que permite aos serviços militares e de inteligência dos Estados Unidos espionar qualquer pessoa no mundo que seja usuária do

“Windows” e da Internet¹.

Siqueira² em excelente ensaio sobre o tema deste artigo mostra como tais poderes e hegemonia se fizeram produzir e se concretizaram em órgãos multilaterais sob influência dos Estados Unidos da América. Depois de historiar como tais organizações se foram realizando logo após a Segunda Grande Guerra até os dias atuais, quando parece assumir sua forma mais consistente na OMC:

A Organização Mundial do Comércio dá às regras comerciais uma estrutura organizacional permanente (poderes que o GATT [Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio] não tinha) e um tipo de “personalidade legal” desfrutada pela ONU, Banco Mundial e FMI. [No] “sistema de resolu-

ção de disputa” da OMC [...]... as disputas não são decididas por representantes de governos democraticamente eleitos, mas por tribunais secretos, compostos por burocratas do comércio internacional... As qualificações para os membros... incluem experiência em delegação comercial de algum país ou de advocacia em disputas comerciais.... que geram painelistas com uma perspectiva, uniforme, favorável ao comércio³.

Vale destacar deste excerto citado, as mudanças que passam a ter as relações comerciais realizadas no mercado mundial, a começar pela nova guarida organizacional e institucional que vem escudar os acordos para a realização do valor na esfera de circulação de mercadorias, outra mediada pelos Estados nacionais, que buscavam resguardar sua história, sua soberania, e, sobretudo sua cultura e conseqüentemente sua identidade.

Na OMC, da forma como se organiza e se consolida a sua racionalidade organizacional e institucional por meio de tribunais secretos, compostos por burocratas do comércio internacional”, a lógica orientadora que a preside é a própria *Extended Order* (fundamento central de Hayek), segundo a qual todas as atividades humanas deveriam ser por ela organizadas, a qual serviu de base para a histórica produção do ultraliberalismo econômico, que se desenvolveu no mundo, a partir da década de 1970.

Cumprir destacar, que a educação, fundamento da ideologia liberal, com as discussões em curso, na OMC, poderá, de direito social, transformar-se em uma mercadoria no setor de serviços. Este setor é constituído pelo terciário do gover-

A OMC e o GATT passam a influir sobre todas as operações comerciais, em âmbito planetário, com grandes vantagens para os países que detêm a hegemonia e poder econômico e bélico.

no, pelas empresas terciárias e pelo terciário das empresas.

A transferência de determinada atividade exercida pelo terciário do governo para empresas terciárias, no mundo globalizado, provoca uma profunda mutação nas relações socioeconômicas, como teremos oportunidade de verificar algumas delas no decorrer deste trabalho. O agigantamento do terciário e a crise do capital que o envolve ensejam a busca pífia e fadada ao fracasso do pensamento único e da eliminação da história, para a manutenção de uma forma de ser do gênero humano: o capitalismo. Siqueira detalha e mostra a força de nossa afirmação na passagem abaixo:

Qualquer país-membro pode questionar, através da OMC, qualquer lei de outro país que entenda estar privando-o dos benefícios esperados... Embora... os questionamentos sejam apresentados por um país contra outros, o ímpeto para um questionamento vem normalmente de uma corporação transnacional... Quando um questionamento acerca de uma lei nacional ou local é trazido ante à OMC, as partes contendoras apresentam seu caso em uma audiência secreta ante um painel de três peritos em comércio.... O ônus

de prova está no acusado, que deve provar que a lei em questão não é uma restrição ao comércio como definido pelo GATT/[OMC]⁴.

Pelo que é acima enfatizado, a OMC e o GATT passam a influir sobre todas as operações comerciais, em âmbito planetário, com grandes vantagens para os países que detêm a hegemonia e poder econômico e bélico, nesse mesmo nível. No entanto, interessa-nos explorar suas reflexões sobre o GATT/OMC: no que essa organização que dá guarida a tal acordo, refere-se ao setor de serviços. Com minúcias, escreve a autora:

O GATS/AGCS [AGCS – Acordo Geral sobre Comércio em Serviços] foi assinado pelos países-membros da OMC em 01/01/1995, tendo como objetivo a liberalização progressiva dos serviços⁵, com uma perspectiva de conclusão das negociações no prazo de 10 anos (até 01/01/2005). No processo de negociação os países deveriam inicialmente apresentar propostas para a liberalização dos diversos setores de serviços, e, posteriormente, prosseguir com apresentação, de forma bilateral, de demandas específicas (o que deveria ocorrer até 30/06/2002) e a seguir ofertas (o que deveria ocorrer até 31/03/2003), havendo também reuniões ministeriais periódicas, como a última em Doha, no Qatar (novembro/2001). (...)

Observam-se os detalhes do cronograma e as obrigações dos países para a regulamentação do princípio da “ordem estendida do mercado”, referente ao setor de serviços, concretizando a secundarização da especificidade cultural de cada nação por meio da hegemonia dos países economicamente mais fortes, que im-

põem sua dominação e direção, como buscamos mostrar no início do texto.

Por outro lado, vale destacar que a educação, particularmente a de nível superior, e as instituições que as desenvolvem são próprias da modernidade e constituem um direito do cidadão, traço legítimo, histórico e legal que estrutura a cidadania: contudo, nas negociações em curso na OMC, com prazo para término no primeiro dia de 2005, pode transformar-se em mercadoria, aquando da transferência do setor público (terciário do governo) para os mercados do ensino (empresas terciárias). Aqui temos um claro atentado, como nos alerta a autora supracitada, contra a soberania de todos os países pela hegemonia e poderes do Estado que quer tornar-se planetário, fazendo dos cidadãos do mundo, no mesmo movimento, “cidadãos mínimos”. Diz ela ainda:

Quando da assinatura do GATS, os países membros da OMC concordaram com a inclusão de todos os serviços no Acordo, com a frágil exceção daqueles que sejam caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial e nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviços⁶. **Ou seja, no caso da educação, caso qualquer governo cobre qualquer taxa pelos serviços educacionais, ofereça cursos pagos diretamente, em convênios ou desenvolva pesquisas e receba remuneração, – o que é o caso em muitos países – o mesmo estará ofertando serviços em bases comerciais e, portanto, estaria fora da exceção.** Mais ainda, se o governo oferece cursos à distância e outros pro-

vedores privados fazem o mesmo, ele está em concorrência com esse outro provedor de serviços; portanto, excluído também da excepcionalidade. (negritos nossos)

No caso brasileiro, é fundamental chamar a atenção para a reforma do Estado e da educação superior, que já discutimos em dois outros livros⁷, nos quais buscamos mostrar o processo mercantil e gerencial que concretizou a *Extended Order* no Estado e na educação superior brasileiros, criando, dessa forma, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a dificuldade para a negociação, no âmbito da OMC, da mudança da educação superior em serviços privados, isto é, em mercadoria. Um direito social natural, segundo autores como Locke, por exemplo, transformado em mercadoria e transferido para a pertença da sociedade civil, numa dupla e perversa privatização de natureza econômica e política. Continua a autora:

O mesmo Art 1, item 3, indica que as regras e os compromissos do GATS se aplicam aos governos dos países signatários em todos os níveis (local a nacional), assim como a organizações não-governamentais que estejam executando atividades governamentais.

Percebe-se, no caso brasileiro mais uma herança do governo FHC a dificultar as negociações junto à OMC no que se refere ao que argumentamos acima. O governo de Fernando Henrique Cardoso teve, no centro de suas propaladas propostas políticas, a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego, projeto tornado público através de discursos dos reformadores ou de seus arautos, com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência, da empregabilidade* e da participação política e social nos rumos do país, contraditoriamente, em meio a uma intensa mudança institucional e à construção de uma nova *organização social*, isso induzido por um novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores eminentemente mercantis⁸.

Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados, na segunda metade da década de 1990: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; 2) a desnacionalização da economia brasileira; 3) a desindustrialização brasileira; 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho; 5) a terceirização e a precarização do trabalho, em função de sua reestruturação; 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado; 7) a flexibilização das relações trabalhistas; 8) o enfraquecimento

A educação, particularmente a de nível superior, e as instituições que as desenvolvem são próprias da modernidade e constituem um direito do cidadão, traço legítimo, histórico e legal que estrutura a cidadania.

das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos; 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho; e 10) a *privatização política*, isto é, a transferência de deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos dos cidadãos para a responsabilidade da sociedade civil, tendo como eixo o chamado *Terceiro Setor*.

Fernando Henrique Cardoso, num movimento de atualização de sua *Teoria da Dependência*, em sua prática política à frente da presidência, governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro.

Por outro lado, face à desmobilização da sociedade civil, ocorrida na década de 1990, gerenciou (mais do que governou) o país, desconsiderando aquela, ou considerando-a, ao menos de forma parcial, em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das *organizações não governamentais* (ONG), em todos os setores sociais, com destaque para a esfera educacional.

Nesse mesmo movimento, consolidou o *hiperpresidencialismo*, como forma de governo, isto é, uma hipertrofia do Executivo, em detrimento dos demais poderes da República. Assim, fragilizou ao máximo o capital nacional, destacadamente, o industrial, redesenhou a sociedade civil, instituindo as ONG como interlocutoras principais, transferindo deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém, sob seu controle.



Essa mudança produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta, a serem executadas na sociedade civil, em geral por ONG, movimento que, ao lado das reformas institucionais realizadas, redesenhou nossa sociabilidade e criou condições para a produção de um novo paradigma político, orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca do consenso (traço político assumido pela atual cultura política, defendida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de seu *Pacto Social*⁹).

Esse quadro se completa, quando se observa a sua submissão às agências multilaterais, a ponto de chegarmos ao final do primeiro semestre de 2003 gastando vários salários mínimos de R\$200,00 por segundo, para pagar, com o superávit primário, somente os juros de nossa impagável dívida externa, consolidada de R\$ 1 trilhão e 96 bilhões, conforme se pode ler, na página 32, da Portaria n° 365 do STN. E, segundo o diretor do Banco Central Henrique Meireles, gastamos R\$ 147 bi e, mesmo assim,

nossa dívida creceu, num movimento contrário ao nosso PIB, que decresceu 0,2%.

De outra feita, ainda que com distinta forma de ver as relações democráticas, de aproximar-se da sociedade civil reformada por FHC, destaca-se, também, a continuidade da política econômica orientada pelos organismos multilaterais, com um leve movimento de acentuação. O presidente do Banco Central, no *Diário on Line*, de 29 de outubro de 2003, afirmou que gastará 153 bilhões de reais para o pagamento dos juros da dívida externa brasileira.

Esses fatos continuam mostrando nossa submissão aos ditames do capital internacional, tal como criticávamos durante o governo anterior. Tal observação é uma crítica ao governo Lula, porém, neste contexto, procuramos, para além disso, trazer elementos de resposta à questão sobre o AGCS.

O Brasil, até 1° janeiro de 2005, assinará ou não tal acordo, que institucionaliza a educação, especificamente, a de nível superior, isto é, institucionaliza a transformação de direito social em mercadoria, diante da suposta queda de hegemonia dos Estados Unidos? Siqueira, mais uma vez, nos subsidia em outro ponto do AGCS:

O acordo apresenta ainda várias regras gerais – das quais destaco, Nação Mais Favorecida (MFN), Transparência, Regulamentação Doméstica, Reconhecimento e Restrições para Resguardar a Balança de Pagamentos – e regras de adesão “voluntária”, das quais destaco: Acesso ao mercado e Tratamento Nacional.

A primeira regra, MFN, estabelece que nenhum país pode receber tratamento inferior ao dado a um ou-

tro. Isso significa que se um país permitir competição em um determinado setor ou tenha acordos específicos bilaterais e/ou com um bloco de países (p.ex. Mercosul, Comunidade Européia, Nafta, etc)¹⁰, os mesmos benefícios/direitos devem ser estendidos aos demais países. Cabe ressaltar que quando o GATS foi assinado, os membros tiveram a permissão única de pedir isenção dessa regra, por prazo determinado; isto é, até 01/01/2005. Mas, conforme o Anexo do Art. II, essas isenções estão tendo sua pertinência revista e fazem parte das negociações atuais. **O Brasil e França, por exemplo, têm um Acordo específico, Santos Dumont, que exige a autenticação consular de diplomas e documentos por autoridade do país receptor.** (os negritos são nossos)

Neste texto, a autora analisa em detalhe as conseqüências do que potencialmente pode estar por acontecer, se a educação tornar-se equivalente a qualquer outro tipo de serviço, como revela a análise que transcrevemos anteriormente. Trata-se de um atentado à soberania e à cultura de muitos países, particularmente do Brasil, além de ser um assalto comercial à educação superior e ao Estado brasileiro, quando comparamos nossa maior parcela de IES às de países como os da Europa, o Canadá e os Estados Unidos da América.

Por outro ângulo, se olharmos as novas faces da educação superior, produzidas durante a administração Fernando Henrique Cardoso e que parecem estar sendo acentuadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ao lado do muito que ainda deve ser feito pela educação¹¹, em particular para o terceiro grau, vemos o grande vazio que a referida política

*Esses breves alertas
já nos assustam e
nos mostram a iminência
de radical mudança
de ethos da universidade
brasileira, do campo
acadêmico e do
novo paradigma
mercantil.*

pública, em prejuízo da nossa educação superior, tem produzido, para que universidades estrangeiras ou universidades corporativas venham preenchê-lo, assenhoreando-se das nossas instituições de ensino superior.

Destaca-se, no entanto, que esses breves alertas já nos assustam e nos mostram a iminência de radical mudança de *ethos* da universidade brasileira, do campo acadêmico e do novo paradigma mercantil, com eventual concretização do que está previsto para o ano de 2005, tema que merece toda a atenção, como assinala Wallerstein. Tal preocupação se acentua, dada a particular situação do Brasil, no que concerne à educação superior produzida durante o governo FHC e que, no atual governo, se apresenta duramente aprofundada.

Pensamos ser necessária uma visão acurada, de longo prazo, com base na economia política da educação, para trazermos mais elementos para a reflexão de tão importante tema, como o da educação brasileira, e tornar mais clara a “face do horror”, na precisa e assustadora expressão do professor Francisco de Oliveira.

O setor de serviços e a produção de valor - polêmica discussão

Para realizarmos tal análise de longo prazo sobre a educação superior con-

cebida como *serviço privado*, isto é, na condição de mercadoria, devemos localizá-la no departamento III da economia, detentor da produção improdutivo-destrutiva, onde o setor de serviços, o terciário, é não-produtor de valor, não-produtor de excedente econômico.

Esse departamento passa a fazer parte da economia capitalista, a partir da crise de 1929, que marca o início do século da social democracia e do Estado de Bem-Estar social. Ora, para melhor adensarmos o entendimento da iminência da transformação da educação superior em serviço, produzido por empresas terciárias, no interior da OMC, lançaremos mão dos trabalhos de Lauro Campos, especialmente de duas de suas obras, em que a *Teoria Geral*, de Keynes, é mostrada como ideologia e razões da crise do *Fordismo* e da emergência do que se vem denominando *neoliberalismo*, e na qual os deslocamentos do capital para os setores sociais e seu avanço planetário são marcas centrais. Nesse sentido, utilizaremos *A Crise da Ideologia Keynesiana*, a ser dada a público, em 2004, pela Editora Xamã, e a *A crise completa – a economia política do não*, publicada pela Boitempo, em 2001.

Na *Teoria Geral*, Keynes identifica o que é heterogêneo a um único bloco social homogêneo. Isto é, para justificar uma política econômica que buscasse resolver a diferença de ritmos entre a produção de valor no processo de trabalho e a sua realização no âmbito da circulação de mercadorias, que gera uma crise de demanda efetiva, Keynes estabeleceu a identidade entre a demanda por bens de consumo e a demanda por meios de produção, cuja soma se constitui-

ria na demanda global, homogeneizando indevidamente demandas qualitativamente diferentes.

Assim, ele concluiu que a verdadeira razão da crise de 1929, insuficiência da demanda efetiva, seria devida não à superprodução de meios de consumo e, sim, à insuficiente demanda de meios de produção.

Estabelecida essa hábil construção lógica, mas não histórica, apresentada n' *A Crise da Ideologia Keynesiana*, quando tornam homogêneas a reprodução da classe trabalhadora e a reprodução da classe proprietária dos meios de produção, bastaria, segundo Keynes, por meio de um novo Estado intervir no universo econômico e social para o aumento da demanda efetiva. Esse é o núcleo teórico que deve ser desmanchado, para mostrar a *Teoria Geral* como uma ideologia que visa justificar a hegemonia social democrata do século XX, que veio dar guarida às propostas da *socialdemocracia* e do Estado consumidor improdutivo destrutivo do século XX, que se reiteraria por toda a Europa.

A forma histórica que viria tomar o capitalismo, no século da social democracia e do Estado de Bem Estar Social, encontrava em Keynes a materialidade teórica para a prática política e para a regulação social. Assim como a mercadoria apresenta-se por meio de suas qualidades intrínsecas e oculta suas qualidades extrínsecas, que são sociais, Keynes conseguiu, no plano lógico, produzir, no âmbito da economia, a ideologia que daria sustentação ao grande compromisso de classes, produzido no século XX.

Se o fetichismo da mercadoria é a base para a ideologia liberal, isto é, é a cultura que funda as relações sociais

produtoras do pacto social no capitalismo, a ideologia keynesiana é sua forma histórica, no século social democrata. Lauro Campos antecipou, no plano teórico, ao estudar a obra do Lord John Maynard Keynes, o que, infelizmente, hoje assistimos, de forma concreta, em nível planetário.

Outra importante consideração, no que se refere à desconstrução da *Teoria Geral* realizada, consiste na demonstração da necessidade estrutural do capitalismo produzir - no processo de seu desenvolvimento que é, também, o de sua negação - o departamento III. Segundo o autor,

*Por cada homem rico,
haverá, pelo menos,
quinhentos homens pobres,
e a prosperidade de uns
poucos pressupõe a
indigência de muitos.*

esse departamento produtor de *não-mercadorias* é condição *sine qua non* para que o mundo fundado na produção generalizada de mercadorias, que entrou em crise nas primeiras décadas do século XX, possa se reproduzir “por mais cem anos”, até sairmos do túnel da escassez – que para Keynes era o capitalismo -, para atingirmos a luz do dia - o reino da abundância-, onde as forças produtivas romperiam o casulo das relações de produção capitalistas. É sintomático notar que, hoje, segundo alguns ideólogos, chegamos ao *fim da história e do último homem*, como pretendeu demonstrar Francis Fukuyama, em sua obra mais divulgada no Brasil.

Decorre da estruturação do departamento III, isto é, da produção da forma institucional do fundo público, que, desde Adam Smith, é a

própria afirmação de que o Estado capitalista, para além de representar o capital por meio de uma autonomia política relativa, sempre teve um papel econômico, sem o qual o capital jamais se reproduziria plenamente de forma privada, isto é, pela *Mão Invisível do Mercado*.

Na verdade, Campos, em outros trabalhos, ao analisar as políticas liberais e neoliberais, deixa claro que o capital, durante o longo processo histórico que vai da produção de mercadorias à produção de não-mercadorias, tem feito uso da pilhagem, do saque, da violência, do genocídio de povos para garantir a reprodução ampliada do capital.

Fica-nos claro o papel político, mas também, o econômico e o belicoso do Estado capitalista, no século da social democracia e do presente momento neoliberal, e oferece-nos a chave para desvendarmos o período do liberalismo clássico. Para Smith a primeira das despesas é com a *Defesa*, em seguida, com a *Justiça*, baseada na propriedade privada e, como decorrência, na desigualdade social entre os homens, chegando a afirmar de forma convicta, que:

Por cada homem rico, haverá, pelo menos, quinhentos homens pobres, e a prosperidade de uns poucos pressupõe a indigência de muitos. A prosperidade dos ricos provoca a indignação dos pobres que muitas vezes são levados pela necessidade e influenciados pela inveja a apropriar-se dos seus bens. E é só com a proteção do magistrado civil que o dono de sua valiosa propriedade, adquirida com o trabalho de muitos anos ou, talvez de muitas gerações, poderá dormir com segurança.¹²

O terceiro aspecto a que esse pensador escocês faz referência é a des-

pesa do Estado com serviços ou mesmo instituições que possam não interessar a uma ou várias unidades de capital, como, por exemplo, “a criação e a manutenção dos serviços públicos que facilitam o comércio de qualquer país, (...), boas estradas, pontes, canais navegáveis, etc, exigirão variadíssimos níveis de despesas nos diferentes períodos da sociedade”.¹³ A educação, para Smith, também é parte de tais despesas.

Trata-se de Estado que, na sua origem, subsume a dimensão pública à esfera privada, em benefício da última. E ao perscrutarmos essa obra, caminhando até o período presente, vemos que há uma linha de continuidade: as mudanças na forma de Estado estão sempre a serviço do capital e do trabalho alienado.

As modificações das esferas públicas e privadas mantêm relação direta com a produção e a realização do valor no processo produtivo consuntivo de mercadorias, o que teria levado Marx a dizer que a burguesia necessita revolucionar-se sempre para reproduzir-se, do que parece decorrer a expressão de um intelectual dos nossos dias, ao enunciar que, mais do que nunca, “o vício faz elogio à virtude”. Dada a crise do capitalismo e de seu *constructo* ideológico maior, o keynesianismo, mais do que nunca as empresas terciárias que ofertam serviços tendem a se expandir em detrimento do terciário do governo, que apresenta propensão ao encolhimento. No atual contexto de mundialização, a educação, particularmente a educação superior, aos poucos, vai deixando de ser incumbência do terciário do governo, outrora organizada por meio da racionalidade pública, onde se constituía em custo para o Estado que financia-

va a qualificação da mão de obra para sua utilização pelo capital. Assim, esse serviço passa a ser ofertado pelas empresas terciárias, pelos mercados de ensino que se apropriam de uma parte-alíquota do excedente econômico, sob a forma de lucro do capital-dinheiro de comércio; e, do lado da sociedade civil, com a renúncia do governo em prestar tal serviço por meio de seu terciário, tal oferta acarreta a transferência dos custos, que eram do Estado, para as unidades familiares, e o custo do serviço privatizado erode o poder de compra das famílias endividadas e divididas.

A *Folha de São Paulo*, de 18 de outubro do ano passado, registrava que o “ensino superior no Brasil vive um boom sem precedentes, impulsionado pela expansão da rede particular, em um processo considerado desordenado pelo atual governo”. Segundo dados do “Censo da Educação Superior 2002, divulgados em Brasília, apontam que nos últimos cinco anos foram criados quatro novos cursos por dia.”

Isto faz com que o horizonte de possibilidades das negociações, na OMC, sobre o *Acordo Geral de Comércio de Serviços* diretamente relacionado ao GATT, torne-se muito negativo para quem entende a educação, em particular a educação superior, como um direito e um instrumento de construção cultural de identidade política e de soberania dos países e que não a admitem na condição de mercadoria regida pela *Extended Order*: o fundamento último da universalização do capitalismo e do ultraliberalismo econômico.

As políticas econômicas consecutivas à crise de 1929, crise do mundo do capital possuidor, à época, de uma estrutura bidepartamental,

são devidas à herança de Keynes. A intervenção do Estado no domínio do econômico sempre esteve presente no capitalismo, como transparece nas duas obras supracitadas, assim como de outros autores como István Mészáros, S. Brunhoff, P. Mattick, E. Mandel, F. Oliveira etc. Na realidade, o Estado capitalista age tanto na infraestrutura quanto na superestrutura, a fim de garantir a acumulação do *capital em geral*.

Assim, o bom e velho fundo público, que toma sua forma institucional no século XX, parece estar nas características intrínsecas do capitalismo – o que contribui, como escreveram Luxemburgo e Lênin, para o oportunismo da social democracia – e, para produzi-lo, é necessário o departamento produtor de *não-mercadorias* cuja gênese, desenvolvimento e crise foram desvelados por Campos.

Esse é o núcleo ideológico da teoria keynesiana, que é, se não, outra forma histórica de uma teoria geral sobre a reprodução social da vida humana no *capitalismo*. Na *A Crise da Ideologia ...*, embora a crítica tome a obra de Keynes, o foco, para além dela, é o capitalismo como um todo nas suas diferentes fases, do que se depreende a potência crítica, cujo legado, ainda pouco explorado na academia e na política, para o desnudamento do perverso momento em que vivemos, particularmente para a educação superior e sua condição de serviço, como qualquer outra mercadoria do departamento III, com o objetivo de alargamento da mercantilização do setor de serviços e para fingirmos, se não *por mais cem anos ...*, por mais alguns, dependendo da correlação entre as forças políticas de Davos e de Porto Alegre.

É importante chamarmos atenção

para algumas transformações ocorridas em um dos períodos analisados pelo autor acima, que se estende, aproximadamente, de 1870 a 1910, quando a modernidade parece sofrer uma transição, com graves consequências.

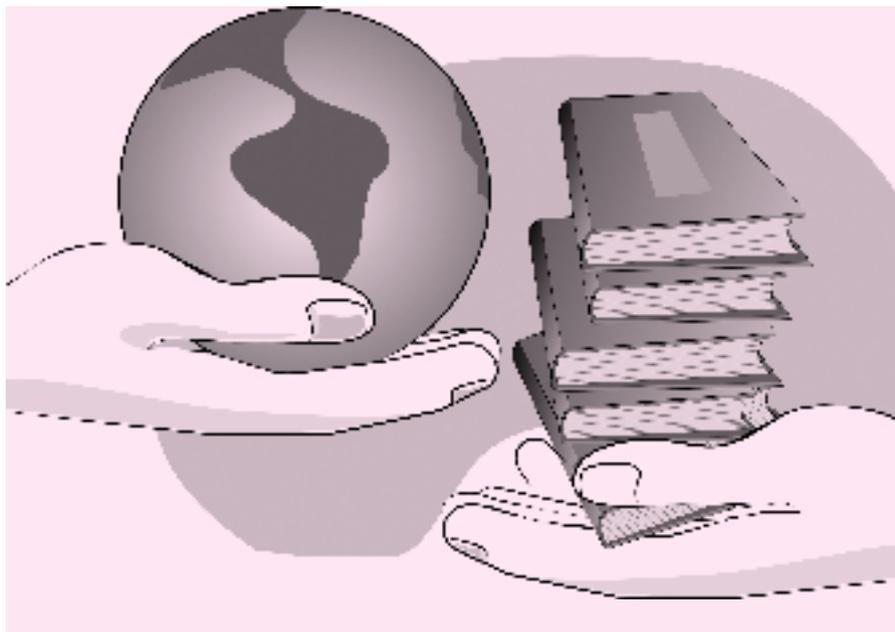
A população dos Estados Unidos sofreu um aumento de 132%: proporcionalmente, a classe trabalhadora aumentou ainda mais, passando de 3.5 milhões para 14.2 milhões. O número de assalariados, em 1849, era de 957 mil, aumentando progressivamente para 4.2 milhões, em 1914; depois, para 7 milhões, já em 1917. Também nesse momento são fundados os primeiros sindicatos: Cavaleiros de São Crispin, A Nobre Ordem dos Cavaleiros do Trabalho, que chegou a ter 700 mil filiados. Na década de 1880, surge o Partido Socialista e, em seguida, o Partido Comunista. Em 1905, foi fundada a *Industrial Workers of the World* (IWW), que se associou a outros clubes e outras entidades da sociedade civil pregando a luta de classes e o socialismo, nos Estados Unidos.

Há, nos primeiros momentos do imperialismo, uma superprodução de capital produzida por meio da superexploração que, ato imediato, transformou a aparência dos países que mais sentiam tais mudanças. Movimentos revolucionários surgem no México, na Europa Oriental e na Rússia. Tais eventos marcavam uma mudança estrutural no processo civilizatório burguês, dada a sua própria racionalidade, como, no plano teórico, analisou Campos e que nos serviram como referência para a análise do setor de serviços e a potência de seu devir, na *Organização Mundial do Comércio*.

John Reed, que foi jornalista, es-

critor e apaixonado pela causa socialista, não deixou de sentir e de traduzir esses fatos concretos para a literatura, além de cobrir quase todos esses eventos. Em um de seus livros, de forma sensível, auto-analisando-se e comparando-se com o que ocorria no mundo, escreveu em 1917:

Estou com 29 anos, e sei que este é o fim de um período de minha vida, o fim de minha juventude. Às vezes me parece também **o fim da juventude do mundo; certamente a Grande Guerra mexeu com todos nós**. Mas este é também o início de uma nova fase da vida, e o mundo em que vivemos está tão cheio de



mudanças rápidas, cores e significados, **que não posso deixar de imaginar as esplêndidas e as terríveis possibilidades da época que está por vir**. Passei os últimos dez anos indo e vindo de um lugar a outro, bebendo da fonte da experiência, lutando e amando, observando, ouvindo e provando coisas. Viajei por toda Europa, para as fronteiras do Oriente e para o México, vivendo aventuras, vendo homens mortos e mutilados, vitoriosos e sorridentes, visionários

e bem-humorados. **Durante minha vida, vi a civilização mudar, se estender e se suavizar; e a vi se destruir e se esfalar na explosão da sangrenta guerra.**¹⁴

Campos¹⁵, tal como Reed, traduz literariamente no excerto acima, nos mostra, com clareza, que depois da Crise de 1929, o capitalismo entrou na fase *Thanática*, no que se refere ao ser humano: faz isso, ao nos mostrar o núcleo ideológico das teorias de Malthus e Keynes.

Para o autor, a intervenção do Estado por meio de investimentos em *não-mercadorias* e em serviços improdutivos é a forma pela qual o pro-

blema axial do capitalismo, a insuficiência de demanda efetiva, é **temporariamente** resolvida dando início à *economia política do não*: a não-produção de riqueza, o não-desenvolvimento, o não-emprego, o trabalho não produtivo, ou seja, tem início a artificialidade da economia capitalista e a destruição do processo civilizatório burguês, por meio da mercantilização da esfera social da cidadania e da educação pública, isto é, dos direitos sociais e, *pari pas-*

su, do desenvolvimento e agudização da economia de guerra.

Reiterando o que Campos já analisou, um fundo público é produzido para a manutenção do capitalismo, não só no plano da economia, mas, sobretudo, no âmbito da construção do macroacordo social, isto é, na produção ideológica para a continuidade do capitalismo, como transparentemente afirmou Keynes. Trata-se da criação da cultura da social democracia pela via da produção de *não-mercadorias*, do Estado consumidor, destruidor e despótico.

Ao fazer esse movimento, nos mostra outro, o da esfera social da cidadania, que de modo artificial operacionaliza seu alargamento, por meio das políticas do Estado de Bem Estar, fazendo do Estado a instituição social central para a expansão do mercado, portanto, de redução da diferença de ritmos de aumento da produção e do consumo; daí, a necessidade da produção de *não-mercadorias* e do alargamento do setor serviços para garantir a demanda combatida pela distribuição de renda capitalista.

O desenvolvimento do departamento III, no momento em que o mundo das *não-mercadorias* entra em crise, ou seja, quando a economia tri-departamental entra em colapso, quer dizer, quando as *não-mercadorias* estão sendo negadas, implica a conseqüente transformação da educação superior em mercadoria, como de forma draconiana reza o GATT, com a força política da OMC, por meio da concretização do AGCS), mas não eliminando as possibilidades e, mesmo, a realidade das crises capitalistas: subconsumo, realização, sobreacumulação de capital, baixa da taxa de lucro, dívida públi-

ca e desproporção.

Na verdade, o custo de reprodução da força de trabalho pelo Estado capitalista, a fim de garantir mão de obra qualificada para o capital é, no momento atual, transferido para as famílias. Elas que têm que amargar a diminuição de seu salário ao assumir os custos de educação, saúde, transporte etc. Do ponto de vista dos funcionários do capital, à crise do mundo das *não-mercadorias* corresponde, para as empresas privadas, para os mercadores do ensino, a transferência, a doação do patrimônio público. No caso da educação e, particularmente, do ensino superior, tudo o que foi produzido a duras penas pelo poder público, por meio do tra-

O custo de reprodução da força de trabalho pelo Estado capitalista, a fim de garantir mão de obra qualificada para o capital é, no momento atual, transferido para as famílias.

balho do povo brasileiro, é entregue aos sanguessugas do capital em crise.

Nesse sentido, a educação é vista como fonte de lucro para o capital em crise agônica. O Estado, ao se retirar olímpicamente da esfera educacional, transfere para as famílias o custo e, portanto, estas têm diminuída sua renda disponível, o que contrai seu poder de compra contribuindo, sobremaneira, para o desencadeamento da crise de insuficiência de demanda efetiva.

Aí se manifesta, com clareza, o

que Malthus, Sismondi, R. Luxemburgo e, particularmente, Marx tinham apontado como sendo a causa derradeira das crises inerentes à sociedade mercantil mais desenvolvida, qual seja, a tendência que o capitalismo tem de desenvolver ilimitadamente as forças produtivas, em contraposição ao consumo limitado da sociedade, devido à necessária desigualdade na distribuição de renda sob o capitalismo.

Nesta fase *thanática*, o cidadão torna-se um usuário do Estado, em vez de sujeito político, como na fase *erótica*, já desde a segunda metade do século XVII, quando da vitória de Guilherme de Orange sobre seu sogro, Jaime II, em 1688, por meio da *Revolução Gloriosa*, desembarcando em solo britânico e tendo em seu estandarte os dizeres “*Em defesa da Liberdade, do Parlamento e do Protestantismo*”. Estavam postas as condições econômicas para o capitalismo, legitimadas pelo Liberalismo, e consolidava-se a tolerância religiosa.

A fase de *Eros* do capitalismo iniciara e, com ela, um novo processo civilizatório, com a presença de instituições sociais com autonomia relativa. Quanto ao Estado, é mais progressista do que o regime monárquico absolutista dos *Stuart*, ainda que já trouxesse, em potência, a fase *thanática* dessa forma de produção da vida humana: o capitalismo.

O modo de produção capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações, imprescindíveis para sua própria manutenção. A partir da crise de 1929, a reprodução do capital se faz por meio da produção improdutivo-destrutiva, com destaque especial “para a negação sistêmica do homem: a guerra”.¹⁶ O Estado, nesse sistema, ocupa lugar cen-

tral e, portanto, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais - mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos -, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política e da cultura.

Pois, ainda que o público derive do privado, e a ele se submeta, como o queria Locke, a compreensão da abrangência e da definição dessas esferas depende diretamente do movimento das relações sociais de produção que, por sua vez, constituem-se a partir da racionalidade do atual *modo de produção*: ao capitalismo, como bem mostra Campos nos seus livros, interessa a utilidade como ideologia justificadora do mundo fundado na mais desenvolvida sociedade mercantil produzida pelo homem, e não, a justiça histórica.

Os espaços públicos e privados são fluidos, mas distintos e relacionados entre si. De toda forma, o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento, somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e de suas crises, que instalam novas formas de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a sociedade e inauguram novos paradigmas políticos, alargando ou estreitando os direitos sociais e a possibilidade concreta da existência¹⁷. Razão direta, clara, para as reformas educacionais, em nível planetário, desde o início da década de 1990, na direção de transformar a educação em serviço privado, de mudar a identidade das instituições educacionais, em qualquer nível e a qualquer preço.

Aqui, nessa visada de longo prazo, encontram-se as maiores razões de nossos temores e de termos como um

alerta muito assustador as assertivas de Wallerstein, em agosto de 2003, no Rio de Janeiro, como já indicado.

Assim, a compreensão das mudanças no conteúdo histórico da cidadania e de paradigmas políticos, como se vê no Brasil, nas últimas décadas, de forma exemplar, somente pode ser feita no contexto de redefinição das esferas pública e privada, especialmente em momentos de crise e mudança do capitalismo. Isso nos permite compreender que a transformação da educação superior em mercadoria é algo mais concreto e iminente do que podemos ver, de pronto, no âmbito da OMC, e está a exigir muito mais dos movimentos sociais, do movimento sindical, dos partidos políticos, das associações científicas etc., como pôde ser visto na análise feita até agora.

O momento histórico do capitalismo, em sua fase concorrencial, atinge seu ocaso, no fim do século XIX, em função de sua racionalidade autofágica anteriormente delineada, tal como propõe Marx. Assim, a burguesia assume o poder político, bem como estabelece o seu ordenamento jurídico formal, abstrato e fundado no jusnaturalismo, como já anunciavam os dizeres do estandarte de Guilherme de Orange.

No entanto, diante da crise que se instaura, intensiva e extensivamente no período referido, tendo como marco histórico o ano de 1929, a linha de desenvolvimento da totalidade social, que tem como esfera fundante a economia, altera-se, impondo mudanças estruturais para a continuidade da autofagia social produzida pela coisificação do homem e pela destruição do próprio processo civilizatório construído no capitalismo. Um novo tempo se inaugura, denominado

fordismo, que tem o Estado de Bem-Estar Social como instituição central na sua nova forma fenomênica.

No âmbito econômico, o fordismo implicava numa alta produtividade do trabalho proporcionada pela mecanização do processo de trabalho aplicada ao gestual do trabalhador e, do outro, pela repartição de uma parte alíquota dos ganhos de produtividade para os trabalhadores assalariados, principalmente através do Estado. Esta repartição ocorre via fundo público que, no Estado do Bem-Estar, constitui-se no pressuposto do financiamento tanto da acumulação de capital, quanto no financiamento da reprodução da força de trabalho através dos gastos sociais. Neste sentido o salário indireto assume importância crucial no que diz respeito ao processo de reprodução ampliada do capital.¹⁸

A demanda autônoma do governo, por meio da emissão do *state money*, moeda inconvertível, irá garantir a eficiência marginal (fictícia) do capital, assim como a demanda de bens de consumo duráveis, feita pelos trabalhadores do terciário. Dessa forma, aumenta a dívida pública, na medida em que o motor da economia capitalista deixa de ser os setores vinculados à produção de mercadorias, e a economia capitalista passa a ser capitaneada pela produção de não-mercadorias, diminuindo, portanto, relativamente, a produção de mercadorias. Nos países hegemônicos, tem que haver uma diminuição do capital produtor para dar continuidade ao processo de reprodução ampliada pois, como afirma o maior ideólogo capitalista do século XX:

Os gastos “inúteis” podem, apesar disso, enriquecer no fim de contas a comunidade. A construção de

pirâmides, os terremotos e até as guerras podem contribuir para aumentar a riqueza....[...]”¹⁹

E, depois, complementa:

Se o Tesouro se dispusesse a encher velhas garrafas usadas com notas de banco, as enterrasse a profundidade conveniente em minas de carvão abandonadas que logo se cobririam com os detritos urbanos, e deixasse à iniciativa privada, de acordo com os bem experimentados princípios do *laissez-faire*, o cuidado de desenterrar novamente as notas..., o desemprego poderia desaparecer e com a ajuda das repercussões, (do multiplicador, CL) é provável que a renda real da comunidade bem como a sua riqueza em capital fossem sensivelmente mais altos do que são atualmente. Claro está que seria maisajuizado construir casas ou algo semelhante; mas se a tanto se opõem dificuldades políticas e práticas, o recurso citado não deixa de ser preferível a nada.²⁰

Na esfera política, o Estado do Bem-Estar Social caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes, produzido a partir de políticas e legislação sociais, tendo a função de garantir a demanda comprimida pela distribuição capitalista da renda, isto é, pela intervenção do público sobre o privado, em benefício deste último, por meio do departamento III, produtor de não-mercadorias.

A reprodução ampliada desse processo sociometabólico está claramente ancorado na esfera da política, de modo específico, na estrutura e funções do Estado. Este é o sujeito que emerge da crise bidepartamental para garantir a reprodução do mundo do capital. Nesse sentido, o Estado capitalista demandará não o que os

trabalhadores assalariados endividados e divididos não podem mais consumir mas, sim, produtos bélicos, espaciais, ou seja, não-mercadorias. Nesse caso, o Estado de Bem-Estar Social desempenha papel importante no referente ao financiamento da força de trabalho ao contratar, malthusiano-keynesianamente, trabalhadores improdutivos. Nesse sentido:

[...] o assalariado está excluído do consumo, a não ser enquanto este reproduz sua força de trabalho como realidade histórico-social. O governo keynesiano passa a consumir, no lugar do assalariado, aqueles valores de uso que o assalariado não pôde consumir e no lugar dos consumidores não capitalistas: também estes podem ser parcialmente excluídos, porque a demanda “autônoma” do governo garante a valorização do capital objetivada em não mercadorias, não-meios de consumo e não-meios de produção.²¹

Por intermédio das políticas públicas, o Estado de Bem-Estar Social exerce um papel econômico, político, jurídico e ideológico no processo de reprodução social do capital, que é de fundamental importância. Para ajustar, conforme a teoria de Keynes, a oferta em larga escala à demanda, tornou-se absolutamente necessário o aumento exponencial do déficit público, por meio da hipertrofia do processo de acumulação de capital, fundado no fantástico desenvolvimento do DIII, relativamente aos departamentos produtores de meios de consumo e de meios de produção. O desenvolvimento do DIII é uma necessidade imperiosa do capital, a fim de resolver a crise do mundo bidepartamental aprisionado no parasitismo da economia capitalista. Sob a óptica marxista, o capitalismo é o

mais revolucionário, transformador modo de produção até hoje existente. Ele tem que revolucionar constantemente as forças produtivas, as relações de produção, os valores, a ética etc. Para que o capitalismo continue seu desenvolvimento tortuoso, errático, em lugar de crescer a produtividade do trabalho, proporcionando um maior volume de mercadorias, os recursos que deveriam ser utilizados para o crescimento das forças produtivas são inteiramente desviados dos departamentos I e II, para integrar e desenvolver o complexo militar-industrial, o setor espacial etc. a fim de que o vetusto enfermo sobreviva por mais algum tempo. Nesse sentido, Mészáros assevera:

Todavia, a emergência do complexo militar-industrial, baseado na mesma tendência, é uma questão completamente diferente. De fato, as manifestações destrutivas dessa lei tendencial (taxa de utilização decrescente CL) – dificilmente visíveis na época de Marx – entraram em cena com ênfase dramática no século XX, particularmente nas últimas quatro ou cinco décadas. Por conseqüência, a antiga formulação socialista da superação da *escassez* por meio da produção de uma antes inimaginável *abundância* necessita também de um reexame radical à luz dos mesmos desdobramentos.

Evidentemente, Marx nem poderia sonhar com a emergência do complexo industrial-militar como agente todo poderoso e efetivo do deslocamento das contradições internas do capital. [...]

Todavia, o problema é que o capital, na sua forma menos restrita – ou seja, sob as condições da produção generalizada de mercadorias, que circunscrevem e definem os limites

do capitalismo -, põe em movimento não apenas grandes potenciais produtivos, mas também, simultaneamente, forças maciças tanto diversificadas como destrutivas. Conseqüentemente, por mais perturbador que isso possa soar aos socialistas, tais forças fornecem ao capital em crise novas margens de expansão e novas maneiras de sobrepujar as barreiras que encontra.

Dessa maneira, a dinâmica interna do avanço produtivo, baseada nas potencialidades objetivas da ciência e tecnologia, é gravemente distorcida, na verdade fatidicamente desencaminhada, com a tendência à *perpetuação* das práticas capitalistas viáveis – por mais perdulárias e destrutivas – e com o *bloqueio* das abordagens alternativas que possam interferir nas exigências fetichistas do valor de troca em auto-expansão.²²

Dessa forma, chegada a economia capitalista à senilidade, a via encontrada foi, como anteriormente ressaltado, o desenvolvimento do terciário do governo e das não-mercadorias, ou seja, o desenvolvimento das forças improdutivo-destrutivas. No momento atual, essa dinâmica entrou em crise e, no caso da educação superior, há uma tensão continuidade/ruptura, com franca desvantagem para a sociedade civil e concomitante ampliação do poder do capital, como, por exemplo, o grande interesse dos fundos de pensão na educação superior, tomada como investimento.

No período anterior, o Estado, então, torna-se consumidor estratégico para a valorização do capital garantindo, tanto as condições materiais de reprodução do capital, quanto as condições sociais de reprodução das classes sociais em luta. Nesse

momento, de crise do capital e do Estado, este último normatiza o processo de alargamento do setor privado ligado à educação superior, possibilitando transformá-la, de direito social, em mercadoria, já que o Estado se retira, na prática, do financiamento da acumulação do capital variável em prol do capital constante, com todas as mazelas que possam advir para a economia semi-integrada, como é a brasileira.

*Confuso e contraditoriamente,
o anunciado espetáculo
do crescimento por Lula
parece estar se traduzindo
no aumento das horas
trabalhadas, no aumento
da mais-valia, no aumento
da exploração
do trabalhador.*

Na fase positiva, de taxas de acumulação crescentes, de aumento do emprego, de taxas de lucro em ascensão, o *well/warfare state* administrava, despótica e autoritariamente, sob capa democrática, a relação, o “compromisso de classes”, produzindo, dessa forma, no século XX, um macroacordo social, que inexoravelmente estava fadado a crises, que depois que eclodiram, impuseram o enxugamento da cidadania e dos direitos sociais, particularmente da educação superior.

Por outro lado, o momento atual, que pode e deve ser caracterizado como de ruptura das relações sociais de produção, deixa claro o conteúdo negativo tão bem envelopado por Keynes, que se apresenta nas altas taxas de morbidez, de desemprego, de juros, de baixa escolaridade etc.

Ora, o panorama internacional nos apresenta um quadro nada alentador. A maior potência hegemônica tem desenvolvido uma política internacional claramente genocida.

Todas as tentativas efetuadas pela comunidade internacional no sentido de sobrestar a violência autofágica do mundo do capital em crise, como o protocolo de Kyoto, o Tribunal Permanente Internacional etc., têm sido sistematicamente desconhecidos, rompidos pelos EUA, império em decadência... *Pari passu*, as questões relativas às necessidades mais elementares do homem - trabalho, saúde, habitação, saneamento básico, educação e tantos outros - são subtraídas do cidadão transformado em *res*.

Nas economias semi-integradas, retardatárias, a crise da ideologia e da economia keynesianas se manifesta de forma mais virulenta. No caso brasileiro, depois do fazimento do “antiestado nacional”, pelo governo FHC, com a implantação de políticas públicas francamente neoliberais, a esquerda assume o poder, amplamente sufragada nas urnas. O medo, que seria a continuação das políticas do antigo governo, teria vencido a esperança. O real mostrou-se muito mais complexo.

Com a assunção de Lula ao poder, a sociedade - sofrida por anos de congelamento salarial, desemprego em alta, queda na formação bruta de capital fixo, taxas de juros exponenciais - esperava um redirecionamento da política econômica no sentido de dizer um não à subserviência ao FMI, de propor políticas públicas que viessem resgatar a enorme dívida social herdada do governo anterior, o que não aconteceu. O governo aumentou, em janeiro de 2003 a taxa

de juros em 0,5% e, depois, em 1% provocando como efeito imediato o pagamento de R\$500 milhões de juros da dívida pública ao dia, o que representa mais do que o dobro do mesmo gasto efetuado por FHC no mês de janeiro de 2002. A taxa de juros explosiva possibilitou o fantástico lucro dos Bancos, parasitas do setor financeiro: R\$ 13,4 bi dos sete maiores bancos e o BC com R\$ 31 bi de lucro no ano passado.²³

O autoritarismo que emana das políticas públicas levadas a efeito pelo governo federal, quando afirma que a única política macroeconômica possível é a que o Ministério da Fazenda e Banco Central estão perpetrando *contra* o povo brasileiro, quando impõe, por meio de rolo compressor, as reformas Previdenciária e Tributária, e a decisão de terceirizar, privatizar as universidades públicas brasileiras, como ficou claro neste trabalho e no seminário, realizado em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2003, patrocinado pelo Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial e da ORUS (Observatório Internacional de Reformas Universitárias) e, agora, com a decisão do MEC de doar dinheiro público para a valorização do capital por meio da compra de vagas nas IES privadas, onde se consolida a transformação do direito à educação em mercadoria. É uma das muitas contribuições do governo da esperança à consolidação do Estado mínimo.

Dessa forma temos a retirada sintomática do Estado, relativamente ao processo de reprodução do capital variável. Este é um claro indicador da crise porque passam tanto o Estado quanto o capital dominado pelas relações sociais de produção capitalistas, conforme acima desenvol-

vido. Em compensação, o financiamento ao capital constante, aos detentores dos meios de produção e subsistência continuará a ser feito pelo Estado despótico em crise.

Agora, no poder, os “homens do presidente” propugnam pelo discurso único, símile ao que existia no governo FHC. Atualmente esse discurso possui forma social mais autocrática e despótica, em consonância com o aprofundamento da crise internacional e da brasileira, em particular.

Nesse momento, o governo Lula, apresentado como governo da esperança, se alinhou, sucumbiu às imposições do capital financeiro internacional. Não por acaso, o governo atual investiu 0,24% do orçamento federal de 2003, enquanto o governo anterior investiu 1,5%. Já no que tange à relação com o capital financeiro, os trabalhadores tiveram, como em todas as crises, um aumento significativo nas horas trabalhadas para tentar garantir sua reprodução como classe social.

Neste momento de continuidade e aprofundamento das contradições capitalistas, o governo atual optou pela administração do capital em crise. Dessa forma, o trabalhador poderá ter diferida, no tempo, sua utopia (Mannheim) por um mundo melhor e, certamente, terá aumentada sua jornada de trabalho no processo de criação da riqueza social no seio do trabalho coletivo. Confuso e contraditoriamente, o anunciado **espêtáculo do crescimento** por Lula parece estar se traduzindo no aumento das horas trabalhadas, no aumento da mais-valia, no aumento da exploração do trabalhador.²⁴

Portanto, é inegável que o Estado autoritário e despótico produziu, neste “breve século XX”, o grande

macroacordo social, o século da social-democracia, quando os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de *neopatrimonialismo*, que, agora, se expressa no Estado mínimo neoliberal e na privatização dos direitos, especialmente na educação, com destaque para o seu nível superior, com base em um novo pacto social produzido pelas políticas públicas e pela formação de um novo ser social: o cidadão mínimo: *útil, só e mudo*. A educação superior, tornada mercadoria por meio do AGCS/GATT, na Organização Mundial do Comércio, é o ápice desse processo e acentua as contradições entre as forças de Davos e de Porto Alegre pondo, no horizonte, a alternativa que serve ao título do livro de Mészáros: socialismo ou barbárie?

Notas

1. MÉSZÁROS, István. *O século XXI socialismo ou barbárie?* SP, Boitempo, 2003, p.51.
2. SIQUEIRA, Ângela. Texto apresentado no III Seminário Nacional- Educação & Poder: tensões de um país em mudança. UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação, 3 a 5 de setembro de 2003.
3. NADER, R. e WALLACH, L. (1996). GATT, NAFTA, and the subversion of the democratic process. In MANDER, J. e GOLDSMITH E. (Eds.), *The case against the global economy*. San Francisco: Sierra Club, p.102-103.
4. KORTEN, D. C. (1996). *When corporations rule the world*. Connecticut: Kumarian Press Inc; San Francisco, Ca: Berrett-Koehler Publishers Inc., p.176.
5. WTO - World Trade Organization (1995). *The General Agreement on Trade and Services (GATS): objectives, coverage and disciplines*. Disponível no site www.wto.org/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm, p.278.

6. WTO - World Trade Organization (1995). The General Agreement on Trade and Services (GATS): objectives, coverage and disciplines. Disponível no site www.wto.org/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm, Art.I, 3, b – c.

7. SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. Bragança Paulista e São Paulo: EDUSF e Cortez editora, 2001 e SILVA JR, João dos Reis. *Reformas do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

8. Temas discutidos com detalhes nos livros referidos na nota anterior.

9. Chama-se atenção, neste ponto, para outra continuidade no governo Lula, como se pode ler na *Folha de São Paulo*, de 13 de setembro de 2003, quando afirmou "A sociedade brasileira pode fazer pacificamente e tranquilamente a revolução que não aconteceu em muitos países", disse o presidente, que antes de visitar a feira esteve na sede da Cutrale, maior empresa de suco de laranja do mundo.

10. Destaca-se aqui a política externa levada a termo pelo presidente Luiz Inácio da Silva, quando busca fortalecer e liderar o mercosul aproxima-se dos países do Pacto Andino e da África, buscando fortalecer-se, como David frente a Golias. No entanto, sem jamais poder contar com a onipotência e a onipresença do domínio econômico, da influência política e da hegemonia dos EUA, como David, podia contar com tais características deísticas na famosa passagem bíblica.

11. No site do Partido dos Trabalhadores de 08 de setembro de 2003 pode-se ler sobre a posição de Lula quanto à educação e a transferência de responsabilidade sobre ela do Estado para sociedade civil, possível, em parte devido à reestruturação promovida por FHC. Diz Lula: "Nós precisamos parar com idéia de que o Estado pode tudo, de que o governo pode tudo. É preciso que todos se perguntem sobre o seu papel enquanto cidadãos. O que estamos fazendo para dar a nossa contribuição para esse país. Tem muita gente dando contribuição, mas muita gente ainda pode fazer mais", disse o presidente. Segundo Lula,

os brasileiros que aprenderam a ler e a escrever devem socializar esse conhecimento com aqueles que não tiveram a mesma oportunidade e, assim, será possível acabar com o analfabetismo no país. O presidente citou o exemplo dos empresários que, se assumissem o compromisso de alfabetizar 10% de seus funcionários, tornariam possível acabar com o analfabetismo em um ano. "É preciso adotar essa campanha de alfabetização como se fosse uma campanha de vacinação contra o vírus do analfabetismo", disse o presidente.

12. Smith, Adam. *Riqueza das nações*. V.2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p.318.

13. Ibid. p. 335.

14. REED, John. Quase Trinta. Em: *Eu Vi Um Novo Mundo Nascer*. São Paulo : Editora Boitempo, 2001, p.23, grifos nossos, escrito em 1917.

15. CAMPOS, Lauro. *A crise completa – a economia política do não*. São Paulo : Boitempo, 2001.

16. "Da mesma forma, a produção que produz o homem passa a produzir o não-homem, a negação do ser humano, até produzir sua negação sistêmica e necessária: a guerra". *A crise completa*.... p. 14.

17. É interessante colocar em destaque o real foco do debate que se travou desde o início do processo de reforma do Estado brasileiro em quase todos os segmentos. Consistia, ele, na contradição público e privado. Ora, no capitalismo, a contradição entre o público e o privado *põe-se* em qualquer esfera social, em algumas vezes com maior força política num pólo, em outras no pólo antitético. Isso *põe-se*, também, no âmbito do Estado. E isto recoloca, na nossa visão, o foco do debate no lugar correto. Locke, em seu *Segundo Tratado sobre o Governo*, insistia que o poder político nascia da necessidade do ser humano viver em sociedade, por meio da realização de um *pacto social* e que se materializava no Estado. Posto isso o público, de pertença, portanto da sociedade, nela se originava e a ela deveria submeter-se. A soberania, para esse filósofo liberal, encontrava materialida-

de na sociedade, ela instituiu o Estado e nele a contradição entre o público e o privado, dado que ao Estado cabia zelar por cada um dos cidadãos e por toda a sociedade. Portanto, na forma histórica do capitalismo atual cabe à sociedade civil recolocar o público no devido lugar em relação ao seu pólo antitético, afirmando a dimensão política. A outra via já está se consolidando, em vista da racionalidade do capitalismo, o próprio Estado tem sua contradição intrínseca hipertrofiada na direção do privado.

18. LIMA, Carlos. *Trabalho, Estado e Crise*, In, Múltiplos olhares sobre a educação superior: a pesquisa como fio condutor, PA, EDUFPA, 2001, p. 135

19. KEYNES, J.M. *Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro*, Brasil/Portugal, Fundo de Cultura, 1970, p.129.

20. Ibid. pp. 129-130.

21. CAMPOS, Lauro. *A crise completa*.... op.cit. p.37

22. MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*, SP, Boitempo, 20002, pp. 675-676.

23. LIMA, Carlos. *O espetáculo do crescimento*, , Correio Braziliense, 21/03/04.

24. Ibid.

* **Carlos Lima** é doutor em economia pela Universidade de Paris I e Professor - pesquisador da Universidade de Brasília.

** **João dos Reis Silva Júnior** é doutor em Educação pela PUC e professor- pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

ção da mulher nas distintas esferas da sociedade, visto que as questões éticas atravessam, nos mais diferentes níveis, o cotidiano das relações humanas e das relações de gênero. Neste ponto, reafirmamos o nosso compromisso rumo à solução dos grandes problemas mais urgentes do nosso País e do nosso Estado.

Ao se considerar o contexto atual, observa-se que o contínuo avanço da economia global não parece garantir que as sociedades futuras possam, unicamente por mecanismos de mercado, gerar postos de trabalho, mesmo os flexíveis, compatíveis em qualidade e renda com as necessidades mínimas dos cidadãos. Verifica-se que o capital atual é alimentado pela força de suas contradições, fortalece o enorme volume de investimentos necessários à liderança de produtos e processos, numa competição acirrada por redução de preços e por qualidade na busca de eficiência, lucros e expansão do mercado. O capitalismo atual garante sua dinâmica também porque a queda dos preços dos produtos globais incorpora continuamente mercados (inclusão) daqueles que estavam à margem do **consumo por falta de renda**. Chama a atenção a quase unanimidade nas preocupações que envolvem a situação atual de aumento da desigualdade e de polarização no seio da sociedade. Sabe-se que o crescimento, sobretudo medido pela renda per capita, ajuda, acelera, mas sua ausência não impede o progresso em muitos campos importantes.

O novo padrão de acumulação do capital pelo impacto de tecnologias sobre o sistema de mercado em escala mundial produz alterações substanciais, não apenas no que diz res-

peito à criação de sistemas em grande escala, mas também na transformação de contextos locais e culturais (Harvey, 1994). Modificam-se as economias, as políticas, as práticas e os vínculos de toda a ordem com o resto do mundo, evidenciando-se uma crescente e insuportável pobreza, precariedade social em suas diversas manifestações, com forte ênfase nas relações sociais e nas formas de regulação do trabalho. Acentuam-se formas diversificadas de exclusão/inclusão (apesar do desemprego estrutural crescente — incapacidade de geração de empregos formais em quantidade e qualidade adequadas). As transformações em

O contínuo avanço da economia global não parece garantir que as sociedades futuras possam, unicamente por mecanismos de mercado, gerar postos de trabalho, mesmo os flexíveis, compatíveis em qualidade e renda com as necessidades mínimas dos cidadãos.

curso estão redefinindo o modo de vida dos cidadãos e o modo de operar das instituições. Nos mais diversos espaços sociais, diferentes valores morais, éticos e políticos constroem diferentes concepções de mundo, de homem e de mulher. Emergem questões sobre as noções de progresso e modernidade, sobre os paradigmas que vinham orientando as práticas tradicionais institucionais. Entre os governantes surgem desafios e perspectivas sobre as possibilidades de se desenvolver, mudar e crescer economicamente.

Não obstante as especificidades socioeconômicas, culturais e institucionais existentes entre as diversas regiões deste Brasil continental, é inegável que de norte a sul, e de leste a oeste, reina uma cultura patriarcal que discrimina a mulher. A discriminação gera o preconceito que legitima a discriminação contra a mulher. Podemos destacar, então, que a discriminação² poderia ser provocada por preconceitos ou motivada por interesses em manter privilégios.

O acirramento das desigualdades sociais, particularmente se expressa na participação da mulher no mercado de trabalho, especificamente no continente latino-americano, o que justifica a urgência de afinamento dos instrumentos conceituais que possibilitem um maior entendimento dessa realidade³. Falar da desigualdade de gênero implica falar da **igualdade** enquanto um fim que deve ser alcançado, contemplando as diversidades existentes na sociedade. A igualdade centrada nos direitos universalizáveis supõe ignorar as diferenças entre os indivíduos numa finalidade particular e considerar as pessoas diferentes como equivalentes (mas não forçosamente idênticas) para um propósito determinado. Pergunta-se: Como avaliar os progressos obtidos por mulheres em um tempo em que a violência (política, étnica, religiosa, esportiva e outras) atinge escala planetária, tornando tênues as fronteiras entre civilização e barbárie? Essas e muitas outras perguntas se fazem hoje às mulheres, nessa etapa simbólica em que a humanidade inteira deveria fazer um balanço pessoal e coletivo sobre a condição da população feminina no mundo, sobre os passos dados às

barreiras encontradas na construção da cidadania plena.

A visão negativa do sexo feminino historicamente assenta-se sobre um pressuposto inquestionável as “deficiências” da mulher decorrem de sua própria natureza. Para além do fato de existirem diferenças reais – anatômicas e biológicas - entre o homem e a mulher, essa posição, que pode ser denominada essencialismo genérico, ontologiza a diferença mostrando-a como constitutiva e essencial. Nessa perspectiva, a condição inferior da mulher é vista como natural, universal e imutável, e a dominação masculina aparece como necessária e justa. Assim sendo, é possível considerar que as variadas formas de discriminação experimentadas pelas mulheres ao longo da história, se apóiam em pressuposto conceitual que oferece justificativa teórica para as diversas práticas desigualitárias que se perpetuam a despeito da ocorrência de eventual mudanças favoráveis ao sexo feminino.

Nesse aspecto, o conceito de gênero constitui uma ferramenta para desmanchar, produzir efeitos práticos ou, dito mais apropriadamente desconstruir, a ligação entre mulher e natureza, e, assim, possibilitar o conhecimento da igualdade entre homens e mulheres. Possibilita a análise dos diferentes lugares de poder que mulheres e homens ocupam na sociedade, no mundo do trabalho e que devem ser identificados para compreender as repercussões diferenciadas nos aspectos da vida dos indivíduos de acordo com o sexo (Scott, 1999; 1992). Trabalhar com a perspectiva de gênero, é considerar, nos procedimentos de análise da realidade, que as relações estabele-

cidas entre homens e mulheres são relações sociais, da mesma forma que os papéis que lhes são atribuídos fazem parte de um complexo organizacional de toda a sociedade e de todas as instituições que a compõe. A palavra gênero é forte porque tem significado fartamente politizado, suscita diferentes reações na comunicação, conversação dos indivíduos, tanto de adesão como de oposição, nos jogos da linguagem surgidos nos diferentes espaços das sociedades modernas, conforme pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 1984). Construiu-se, assim, um modelo para se analisar o impacto e as influências dessas dimensões no trabalho, na saúde, na sexualidade e na vida reprodutiva de mulheres.

Ademais, a abordagem de gênero questiona a construção da cidadania e dos direitos das mulheres, tendo em vista que um dos desafios dos direitos humanos é encontrar caminhos para defender sua universalidade, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade. Trata-se portanto, do reconhecimento de uma dimensão da desigualdade social, até então não trabalhada, por se encontrar subsumida na dimensão econômica, ou seja, nas teorias de classe e nas teorias de estratificação social (Cruz, 1999). O desafio enfrentado pela mulher é ser cidadã com direitos plenos, é poder apropriar-se dos bens socialmente produzidos, é atualizar “todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado”. O conceito de cidadania faz apelo não apenas a destinos e projetos compartilhados, a processos de conquistas coletivas e a igualdade, mas também, ao princípio da alteri-

dade, baseado na concepção de universalidade. A cidadania implica o direito a ter direitos. (Arendt, 1990: 64). Os direitos das mulheres são direitos humanos, e as violações a esses direitos têm assento no gênero. Contudo, a violência e a discriminação contra as mulheres constituem algumas das mais sérias e difundidas violações aos direitos humanos que hoje enfrenta a comunidade internacional.

Apesar de reconhecidos, os avançados conceitos da Declaração Universal, como também de subseqüentes tratados de direitos humanos, não se encontram amplamente implementados⁴. Em 1975, a Conferência Internacional da Mulher, realizada no México, discutiu ampla temática que deu origem à convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. As mulheres, em nível global, assinalaram que a violência contra seus direitos requer muito mais atenção por parte de líderes comunitários, governos, meios de comunicação, organizações de direitos humanos e instituições internacionais. Essa convenção, adotada pelo governo brasileiro em 1979 e homologada em 1984, ressalta a necessidade da chamada discriminação positiva, hoje mais propriamente chamada de **ação afirmativa**, pela qual os Estados-Membros adotam medidas concretas e práticas para acelerar o processo de equiparação entre as mulheres e os homens. As defensoras dos direitos humanos das mulheres estão trabalhando em níveis locais, nacionais e internacionais para articular as experiências de mulheres a respeito de tais direitos. Existe o reconhecimento de que essa é uma dimensão da desigualdade

social, até então não trabalhada, por se encontrar subsumida na dimensão econômica, ou seja, nas teorias de classe e nas teorias de estratificação social (Cruz, 1999).

Os princípios de igualdade de gênero estão contemplados nas Constituições Brasileiras desde a de 1934, a qual se referia à igualdade “sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso, ou convicções políticas”. A Constituição de 1946 retirou as referências à igualdade por sexo, deixando a referência “todos são iguais perante a Lei”. Antes da Constituição de 1988, os valores dos benefícios rurais eram 50% do salário mínimo. No que se refere à família, observou-se também inúmeros avanços que caminham no sentido da democratização da família. Para Verucci (1999), essa seria a base da democracia.

A Constituição Brasileira de 1988 tenta mudar a condição das mulheres na sociedade e na família. Entretanto, mesmo em se tratando da Lei Maior do País, orientadora das leis ordinárias, a Constituição não tem força suficiente para romper com padrões culturais há muito tempo arraigados no relacionamento intergênero, tampouco para eliminar as desigualdades socioeconômicas entre homens e mulheres. Contudo, foi a que mais evidenciou a preocupação com a igualdade, incluindo no artigo 5º, dos Direitos e Garantias Fundamentais, os direitos à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, e no item I deste mesmo artigo, encontra-se a referência: “homem e mulher são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Constituição”. Também no campo dos direitos sociais, a partir da Constituição de 1934, todas as demais Consti-

tuições já previam a proteção ao trabalho da mulher, assegurando a igualdade salarial entre os gêneros; a proibição do trabalho noturno e insalubre; e o direito à aposentadoria com 30 anos de trabalho, ou seja, com redução de cinco anos em relação ao homem.

A Constituição de 1988 também foi responsável por diversos avanços nos direitos sociais de modo geral e, particularmente, nos direitos das mulheres e dos trabalhadores rurais, que se beneficiaram do princípio da universalização dos benefícios previdenciários. As regras constitucionais sofreram algumas modificações em função da reforma ocorrida no Sistema Previdenciário Brasileiro na segunda metade dos anos 1990⁵. A Previdência Social e o mercado de trabalho são exemplos clássicos de que se as garantias constitucionais dos direitos são um passo importante para melhorar a inserção da mulher na sociedade; não conseguem, “por decreto”, acabar com as desigualdades existentes nesse espaço. No âmbito do mercado de trabalho e da Previdência Social, a participação da mulher tem melhorado muito, mas existem ainda consideráveis desníveis intergênero que, em parte, têm como causa as discriminações sexuais existentes, bem como os fatores culturais.

Mais uma vez, também foi a Constituição de 1988 que mais avançou no tema dos direitos sociais. Entre esses avanços, destacam-se, por exemplo, a ampliação da licença à gestante de 90 para 120 dias, estendendo este direito às empregadas domésticas e às trabalhadoras rurais, sem prejuízo do emprego e do salário; a criação da licença paternidade de cinco dias; a proibição

de discriminação de exercício de funções nas relações de trabalho por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; a extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários aos empregados domésticos, que, na sua maior parte, se constituem de mulheres; a extensão da pensão por morte ao cônjuge ou companheiro do sexo masculino (até então o homem/marido ou companheiro não recebia os benefícios das contribuições previdenciárias da mulher); e a extensão da aposentadoria a todas trabalhadoras rurais, bem como a equalização do valor entre os pisos de benefícios rurais e urbanos.

Temos que dar um valor especial a esse tema e ao capítulo da família da Constituição de 1988, cujo debate quase passou despercebido do grande público, pelo pouco interesse da imprensa e da mídia, que, refletindo as limitações da opinião pública, não se deu conta de que é impossível falar-se de democracia na esfera pública se a democracia não começar em casa, na prática do cotidiano das relações entre homens e mulheres, entre adultos e crianças entre jovens e idosos. Se considerarmos a sociedade como algo vivo, cuja dinâmica se impõe na evolução e desenvolvimento dos seres humanos, a democratização da família está na base da democracia política e não é eventual, mas consequência desta. Para citar apenas alguns avanços constitucionais introduzidos na área da família, destacam-se: a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade conjugal; a coibição da violência doméstica; e o incentivo ao planejamento familiar. Nesse último ponto, o Brasil vem melhorando nas últimas três ou quatro décadas. A taxa de fecundidade

que determina o tamanho das famílias, caiu de perto de cinco filhos por mulher, nos anos 70, para dois. O número de pessoas na família caiu de mais cinco para três.

Apesar dos textos legais, os estudos indicam⁶ que as desigualdades de gênero ainda persistem como reflexo de padrões culturais da sociedade e, por vezes, são respaldadas na própria legislação ordinária (leis previdenciárias, trabalhistas e outras), na qual se encontram brechas para o descumprimento da norma constitucional. Todas as democracias ricas hoje – econômica e socialmente falando – passam nestas últimas décadas por, pelo menos, nove mudanças estruturais de fôlego, com alguma variação de velocidade. São elas: redução do tamanho das famílias; expansão da educação de massas; diversificação da estrutura ocupacional, com expansão e diferenciação das classes médias e redução de camponeses e trabalhadores não qualificados; mudança na organização e na jornada de trabalho; incorporação das mulheres à força de trabalho; tendência à redução das desigualdades de gênero e a adoção progressiva de ações afirmativas para a inclusão de minorias étnicas ou culturais; criação de uma rede de proteção social; circulação de informação política e cultural pela via dos meios de comunicação de massas; e crescimento dos setores intelectuais, científicos e de especialização técnica na classe média (Abranches, 2003).

Sabe-se que o Brasil está melhor que há dez, vinte ou trinta anos. Apesar das conjunturas negativas, não paramos de superar obstáculos. Nosso maior desafio, a desigualdade, pressupõe que antes reconheçamos que ela tem raízes profundas na

discriminação entre grupos socialmente excluídos (gênero/classe, etnia, geração). A igualdade entre mulheres e homens é fundamental para um efetivo combate à pobreza extrema e a fome no Brasil e no mundo. Com o crescimento descentralizado, é possível reduzir a desigualdade territorial da renda, mas, se não ado-

É fundamental dimensionar o papel desempenhado pelo atributo de gênero dos indivíduos na produção/reprodução do diferencial das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

tarmos uma atitude afirmativa em relação à discriminação de gênero, entre outras, continuaremos muito desiguais.

O país experimentou crescentes taxas de urbanização e períodos de altas taxas de crescimento econômico, em especial nos anos 1970. A partir dos anos 1980, a estagnação econômica foi predominante, mas, mesmo assim, a presença da mulher no mercado de trabalho continuou em ascensão, sendo que, nesta década, foi a presença da mulher na força de trabalho que conseguiu preservar a renda de muitas famílias pertencentes às classes média e baixa do país (Leone, 1996).

A presença feminina e a masculina no mercado de trabalho

Ao longo das últimas décadas, tem sido muito analisado e divulgado o fato da crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho remunerado, considerado também

uma das mudanças estruturais mais importantes no mercado de trabalho brasileiro. Há consenso que três fatores, agindo simultaneamente e de forma integrada, foram os responsáveis por essas mudanças: a necessidade de complementar ou mesmo prover a renda familiar, a abertura de postos de trabalho considerados mais ‘adequados’ para as mulheres e, naturalmente, uma mudança no papel da mulher na sociedade, em busca de participação mais ativa na vida social e nos destinos da sociedade. A reflexão sobre a dinâmica do mercado de trabalho possibilita analisar as diferenças para que não se transformem em desigualdades. A constatação das formas desiguais/diferenciadas de acesso ao mercado de trabalho das mulheres, aparece, portanto, como uma ferramenta útil para a intervenção e a definição de ações afirmativas. É fundamental dimensionar o papel desempenhado pelo atributo de gênero dos indivíduos na produção/reprodução do diferencial das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

Pode-se dizer que uma série de elementos específicos estabelecem diferenças importantes entre homens e mulheres, no momento de “escolher” uma profissão ou ocupação: 1. as experiências de socialização (na família, na escola, através dos meios de comunicação); 2. a necessidade de articulação do projeto familiar e profissional, de responsabilidades domésticas e de trabalho; 3. O acesso a modelos positivos e negativos de profissões bem sucedidas em diferentes áreas; 4) A autoimagem em relação à independência, auto-suficiência, inteligências abstratas, entre outros aspectos; 5)

O peso do fator cultural, segundo o qual, o êxito profissional, é explícito no caso dos homens e implícito, no caso das mulheres (elas devem em primeiro lugar, ser mães bem sucedidas).

A presença feminina no mercado assalariado quase dobrou entre 1979 a 1990, alcançando o número de quase 33 milhões de trabalhadoras em 1999, o que corresponde a mais de 41% da População Economicamente Ativa – (PEA/IBGE/PNAD - 1999). Embora a taxa de atividade dos homens historicamente sempre tenha sido maior que a feminina, o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro vem aumentando de forma significativa desde a década de 1960 e constitui um dos mais altos índices na América Latina. No Brasil, as mulheres assalariadas são 52,7% da força de trabalho. A taxa de atividade feminina entre 1985 e 1995 se ampliou de 37% para 53%, enquanto a masculina pouco se altera (passou de 76% para 78%). Em termos absolutos, este aumento significou o afluxo ao mercado de trabalho de 12 milhões de novas mulheres em uma década.

Compreende-se que:

“um crescimento dessa monta dificilmente aconteceria sem que dele resultasse uma importante mudança no perfil daquela que participa hoje do mercado de trabalho. De fato, até os anos 70, a mulher brasileira que disputava posições no mundo do trabalho *era majoritariamente jovem, solteira e sem filhos. Hoje, ela é mais velha casada e mãe.* O aumento da taxa de participação feminina foi sustentado pela entrada no mercado de trabalho das mulheres em idades mais elevadas, ou pelo fato

de que, ingressando mais jovens no mercado, dele não se retiravam ao iniciar sua carreira reprodutiva” (Guimarães, 2001, p.89).

Em 1999 no Brasil, 11,67% das mulheres empregadas no setor formal da economia estavam concentradas em apenas oito tipos de ocupações: professoras; funcionárias públicas; empregadas em funções administrativas; vendedoras; cozinheiras; empregadas em conservação e limpeza de edifícios; empregadas em serviços pessoais e de enfermagem; e costureiras. Com exceção das professoras do ensino secundário, as demais ocupações têm parti-



cipação inferior a 50% no extrato de renda de cinco ou mais salários mínimos (IPEA, 2002). Entretanto, informações extraídas, da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) – de declaração obrigatória de todos empregadores – indicam que a concentração ocorre em setores e ocupações mais sujeitos à informalidade, como o setor de serviços e comércio. Contudo, o perfil do mercado de trabalho expressa, entre outros aspectos, o resultado do processo histórico que conformou a sociedade, isso porque a inserção da mulher no mercado de trabalho está

longe de ser igualitária quando comparada com a dos homens. Ademais, do conceito de trabalho foram excluídas todas as atividades domésticas não remuneradas.

Na década de 1990, se aprofundou um processo de *flexibilização* das relações trabalhistas já iniciado nos anos 1980, resultando em aumento da informalidade e em precariedade das relações entre capital e trabalho. Apesar disso, a presença feminina no mercado de trabalho continuou crescente. Nesse período, quando a geração de emprego no Brasil, em especial na Região Sul, cresceu e vem crescendo num ritmo muito menor do que a busca de emprego; o *desemprego* foi colocado no centro das grandes questões e desafios para o país. A cada minuto, 47 pessoas se integram aos milhões de homens, mulheres, meninas e meninos que vivem hoje nessas condições (SEADE, 2002). Alguns estudos começam a evidenciar um fato até agora pouco explorado: o desemprego feminino também se caracteriza por especificidades e, mais uma vez, a situação da mulher é muito mais desvantajosa. As mulheres são, as mais afetadas pelo desemprego, com elevadas taxas que atingem, em média (100% da PEA menos 84,9% de ocupadas), cinco pontos percentuais mais elevadas que as encontradas entre homens. É relevante que as taxas mais baixas de ocupação estejam sendo verificadas no grupo etário mais jovem. O perfil da trajetória dos mais jovens aos mais idosos é, entretanto, semelhante na comparação entre homens e mulheres, com ambos os gêneros atingindo um pico na faixa dos 35-44 anos de idade, o que corresponde aproximadamente ao apogeu das

suas respectivas inserções profissionais (IPEA, 2002).

Nas áreas carentes do Brasil, os papéis de **chefia familiar** encontram-se entre as mulheres mais pobres; a maioria das casas têm mulheres como responsáveis, pois os homens freqüentemente migram para outras regiões em busca de emprego. É amplamente reconhecido também, o fato de que as mulheres (principalmente aquelas do meio rural), mesmo trabalhando ombro a ombro com seus companheiros, enfrentam mais dificuldades que os homens no acesso aos recursos produtivos: terra, capital, crédito, assistência técnica. Os empregados na agricultura em todos os níveis, não passam de 20%. As mulheres são hoje a maioria das pessoas analfabetas no mundo em desenvolvimento; recebem três quartas partes do que ganham os homens por um mesmo trabalho. Tem-se demonstrado que há grupos mais vulneráveis à pobreza; entre esses, encontram-se em primeiro lugar o das mulheres.

As mulheres economicamente ativas ultrapassam os homens economicamente ativos em anos de **escolaridade** (7 anos de escolaridade, em média, entre as mulheres e 6, em média, entre os homens), porém, elas recebem em média, salários menores. Observa-se que, seja qual for o nível de escolaridade e o setor de atividade considerado, os salários das mulheres são sempre inferiores aos homens. Assim, a escolaridade não se constitui um fator que permita às mulheres, o acesso a postos de trabalho de igual qualidade ou remuneração que os obtidos pelos homens. Isto significa que os avanços das mulheres com relação à escolaridade não têm sido suficien-

tes para modificar, de forma substancial, a desigualdade socioeconômica (FLACSO, 1995).

As mulheres têm sabido incorporar-se ao mercado de trabalho, contribuindo para o sustento da família, freqüentemente, se concentram, em escala mundial em postos mais precarizados de trabalho. Romper o “teto de cristal” parece uma meta escorregadia e distante só alcançada por um grupo seletivo e reduzido. Desde sua criação na década de 1970, a expressão “teto de cristal”, simboliza as barreiras culturais invisíveis, que impedem as mulheres a chegar aos postos mais altos na direção das empresas.

Tem-se demonstrado que há grupos mais vulneráveis à pobreza; entre esses, encontram-se em primeiro lugar o das mulheres.

No Brasil em 2003, temos 04 mulheres ministras. Na última eleição: foram eleitas 44 deputadas federais, 10 senadoras, 06 deputadas federais. Em Sergipe, o menor Estado da Federação, foram eleitas para o Senado Federal, 1 senadora (a primeira no Estado), 6 deputadas para a Assembléia Legislativa, 04 vereadoras para a Câmara Municipal. Apesar das décadas de desenvolvimento social e avanços na igualdade entre os gêneros, observa-se que a participação das mulheres sobretudo na política, mostra-se tênue, indicando a existência de barreiras artificiais (um muro transparente, porém sólido, o chamado “teto de cristal”) que engendram atitu-

des estereotipadas e prejuízos organizacionais.

A presença feminina em Sergipe

Particularmente em Sergipe, estudos realizados em alguns setores de trabalho, especialmente nas indústrias extrativas, informam um universo composto de trabalhadores composto por 93,2% e apenas 6,8% mulheres, inseridas em nichos ocupacionais, na burocracia administrativa e distanciadas do trabalho direto na produção. Nas engenharias, é total (42,9%) a hegemonia masculina; apenas 9,8% mulheres são engenheiras ocupadas com projetos e pesquisas. Da mesma forma, estudo realizado na indústria têxtil, setor tradicionalmente feminilizado, informa uma população de trabalhadores (304 ou 67%), composta predominantemente por homens. As mulheres apresentam presença reduzida em apenas 145 (33%) e concentram-se em *guetos* no trabalho administrativo e em funções de apoio. Por outro lado, no setor financeiro, em dois bancos estatais sergipanos, identificou-se a presença de 1.510 bancários (58,75% homens e 41% mulheres). Nesse universo, o número de sindicalizados é composto por 55% de mulheres e 45% de homens. Entretanto, elas apresentam frágil participação no movimento sindical. As estatísticas expõem de imediato, a assimetria existente nas relações de poder/hierarquia⁷ entre homens e mulheres (Cruz, 1999; 2000).

Conforme os estudos revelam, a inserção predominante das mulheres em determinados setores e ocupações é explicada pelos fenômenos: a *feminilização*⁸ e sua transformação qualitativa (*feminização*). A medida que aumenta a presença feminina

em uma ocupação, diminuem as remunerações, e a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão. A maior parte da distância salarial explica-se pela discriminação, e não pelas características produtivas, já que as mulheres, tendo maiores níveis educativos, teriam, por hipótese, maior rendimento ou produtividade. Mas também, a especialização de mulheres em determinado tipo de profissão e ocupações consideradas femininas, que, coincidentemente, são as que recebem menores níveis salariais, sugere, que pode ter havido um deslocamento, na discriminação, do número de anos de escolaridade para o tipo de escolaridade. No setor industrial dos países desenvolvidos, o salário médio das mulheres, representa três quartos do salário masculino, em parte por uma qualificação menor, mas também em razão de uma distribuição desigual pelos ramos dos setores econômicos e postos ocupados.

O leque restrito de profissões encontradas, e a inserção diferenciada de homens e mulheres no mercado de trabalho em setores profissionais e de carreiras é denominado de **segmentação ocupacional baseada no gênero** que comportam maior poder técnico e decisório. Os estudos atuais sobre o mercado de trabalho, freqüentemente vinculam os conceitos de *exclusão e segregação* e assinalam, alguns dos mecanismos sociais subjacentes à persistência dessas formas de desigualdade para com as mulheres no mercado de trabalho. As estruturas dos sistemas econômico e do regime de proteção social ainda frágeis e muito limitados, em nosso país, marcam distorções distributivas que as tornam me-

nos eficazes para os mais pobres excluídos. Esse sistema não havia se constituído, enquanto tal, um objeto de reflexão por parte dos especialistas do trabalho assalariado. É curioso que estes hoje expressem a idéia de tornar *a exclusão social como um método analítico para se compreender as mudanças atuais no mercado de trabalho* e desigualdades profissionais entre os sexos⁹ (Cruz, 1999).

A segmentação reporta-se à concentração de oportunidades de trabalho, para as mulheres, em setores específicos, e número reduzido de ocupações, dentro da estrutura produtiva, geralmente com desvantagens salariais e de condições de trabalho. Essa separação reflete-se na baixa remuneração das ocupações

As tarefas concebidas como femininas, vinculam-se, estreitamente, às relações interpessoais, e nessa medida, envolvem aspectos de afetividade, mais do que produção de bens materiais comercializáveis.

tipicamente femininas do setor de serviços (discriminação encoberta) bem como na dificuldade para estabelecer o valor de seu trabalho (autodiscriminação). A discriminação no exercício das ocupações é um dos fatores que explicam a desigualdade nos rendimentos intergêneros. Por exemplo: nos micro-empresendimentos conduzidos por mulheres, as dificuldades para estabelecer os preços dos produtos, ou nos empregos, as dificuldades para negociar ou aumentos salariais e promoções.

A industrialização e a urbaniza-

ção produziram uma divisão sexual¹⁰ do trabalho específica, que separou a esfera dos afazeres privado/doméstico/gratuito/feminino da esfera do trabalho público/produtivo/remunerado/masculino. Estabeleceu-se uma separação simbólica entre as mulheres e o dinheiro. As mulheres carregam a total responsabilidade do trabalho doméstico, no âmbito da família, executam as tarefas cotidianas, os cuidados e a educação das crianças, de tal forma que o cotidiano daquelas que trabalham ainda está marcado no mínimo por uma tripla jornada de trabalho. As tarefas concebidas como femininas, vinculam-se, estreitamente, às relações interpessoais, e nessa medida, envolvem aspectos de afetividade, mais do que produção de bens materiais comercializáveis. Os papéis da mulher no mundo do trabalho vêm sendo considerados como uma aparente extensão da vida doméstica, enquanto a participação dos homens é considerada como a do provedor (o homem deve obter o dinheiro para o sustento da família), trabalhando com o leque de atividades e opções profissionais, as quais raramente se ligam com a vida doméstica (OIT, MTb, 1998, p. 13).

Elas são vistas como pessoas destinadas primeiramente à vida privada e à dependência econômica: ao casamento, a geração de filhos; ao cuidado da casa com a família; em seguida, podem ser profissionais que se ocupam, em geral, do cuidado com crianças e adolescentes (professoras), pessoas doentes (pediatras, enfermeiras, fisioterapeutas, psicólogas, pedagogas, assistentes sociais e outras), pessoas idosas (cuidado dos pais, avós, parentes). Não se deve esquecer o papel da fa-

mília na vivência de experiências de democratização das relações sociais entre homens e mulheres. Se considerarmos a sociedade como algo vivo, cuja dinâmica se impõe na evolução e desenvolvimento de seres humanos, é impossível falar-se em equidade de gênero e democratização da esfera pública se a democracia não começar em casa, na prática do cotidiano das relações entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre jovens e idosos. Isso porque a democratização da família está na base da democratização política e não é eventual, mas consequência desta. As mulheres realmente estão vivendo mais. Mas têm uma sobrecarga de vida, pois trabalham, cuidam das tarefas domésticas, dos doentes, dos idosos e, claro, dos filhos.

Os documentos da OIT informam que as mulheres ocupam apenas de 1 a 3% dos Postos Executivos mais altos das grandes empresas. Contudo, as mulheres incrementam dia-a-dia sua cota de participação no trabalho e em postos de direção, e uma coisa mostra-se clara: *a taxa de mudança continua a ser lenta e desigual, em ritmo de avanços*. O estudo aborda os temas seguintes: a) Desigualdades atuais por razões de gênero que enfrentam as mulheres no mercado de trabalho e na vida pública e social; b) Avanços obtidos pelas mulheres em postos profissionais e de decisão, com estatísticas sobre as mulheres que ocupam os escalões mais elevados em instituições de serviços públicos, financeiras e bancárias assim como na política. 3) Participação de homens e mulheres no planejamento de políticas de ensino e formação, e nas estratégias para ajudar as mulheres a adquirir a

qualificação necessária para ocupar postos de direção. 4) obstáculos que impedem as mulheres no local de trabalho a desenvolver a carreira profissional, em que e porque, se diferenciam as profissões de homens e mulheres; 5) Estratégias para superar as barreiras encontradas pelas mulheres nos níveis de organização superiores. 5) Políticas, programas e iniciativas adotadas a nível federal, estadual e local para promover as mulheres em postos de direção. 6) Ação internacional, em particular, por parte da OIT, empreendida com o fim de fomentar a igualdade de oportunidades no emprego. Os especialistas advertem que não se deve desperdiçar e subestimar os talentos das mulheres. Ao tornar visíveis os abusos a que as mulheres se vêem submetidas, elas se vão transformando de vítimas em sobreviventes e em agentes políticos comprometidas em encaminhar suas vidas e transformar a sociedade.

Se outrora as mulheres foram mantidas mudas e submissas na esfera privada (esfera e papel de reprodução) no momento atual elas participam amplamente da esfera pública (trabalho produtivo e responsabilidades sociais) o que implica repensar a questão das modalidades de trabalho e de sua memória. As mulheres assalariadas têm demonstrado que são pessoas trabalhadoras, sabem ocupar postos que exigem responsabilidade, expressam flexibilidade, qualidades humanizadoras nos lugares de trabalho, adaptam-se com facilidade a diferentes ocupações exercidas no cotidiano, contribuindo para ampliar o nível das relações sociais. Na esfera privada, a mulher conquistou sua ida ao mercado de trabalho, criou nova relação de

igualdade no ambiente familiar e passou a exercer seus direitos reprodutivos. Elas vão construindo uma nova identidade existencial, favorável ao rompimento da identidade tradicional da mulher dona de casa, e criando novos modelos de referência. Na esfera pública, elas solicitam mais espaços de integração social e reclamam uma maior presença nos órgãos de decisão política, e assumem também o papel decisivo no desenvolvimento da ação voluntária em favor de camadas sociais excluídas, uma tendência que ganhará cada vez maior força nos próximos anos. Melhorar a igualdade de oportunidades entre gêneros no trabalho não é só o correto, senão também o mais inteligente.

A plena participação das mulheres, em condições de igualdade na vida política, civil, econômica, social e cultural nos níveis nacional regional e internacional e a erradicação de todas as formas de discriminação, com base no sexo, são objetivos prioritários da comunidade internacional (Declaração dos Direitos Humanos – Viena, 1993). Nos documentos e plataformas de ação aprovados em vários foros, convidam-se governos, organismos internacionais, organizações não-governamentais para participar das discussões e prever estratégias de ações no sentido de superar urgentemente essa situação de maneira favorável ao *empoderamento* de mulheres, significando o processo mediante o qual as relações desiguais de poder se transformam a favor das mulheres, através da obtenção de poder interno para expressar e defender seus direitos, obter maior confiança nela mesma, identidade pessoal, auto-estima e controle sobre suas próprias vidas,

relações pessoais e sociais. A promoção da equidade e da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens constitui um fato fundamental de discussão em diversas conferências internacionais recentes¹¹.

A tensão entre a igualdade e a diferença não pode deixar de ser forte. A igualdade centrada nos direitos universalizáveis supõe ignorar as diferenças entre os indivíduos numa finalidade particular e considerar pessoas diferentes como equivalentes (mas não forçosamente idênticas) para um propósito determinado¹². A noção de identidade multicultural depende da noção de diferença, no confronto com a diversidade, supõe que o sentido se constrói em contraste com o seu oposto, até mesmo negando-o e reprimindo-a. Toda identidade e em particular a identidade de gênero, se estabelece em oposição a uma outra identidade (Scott, 1992). As demandas de igualdade visam a fazer reconhecer a legitimidade de certas diferenças, mas isso requer a existência de uma linguagem universal comum. Segundo dados apresentados pelo “Controle da Cidadania” (Instituto do Terceiro Mundo, 1998), a violação dos direitos das mulheres é observada no maior acesso aos serviços básicos (educação, saúde, moradia, etc.) e nos modos como se inserem na estrutura econômica e política (atividade produtiva, emprego, recursos, exercício do poder) e nas formas particulares e graves em que a pobreza as afeta.

O novo século começou com uma declaração de solidariedade e uma determinação sem precedentes de livrar o mundo da pobreza. Na **Declaração do Milênio** da ONU (2003), os chefes de Estado e líderes

mundiais prometeram cooperar para atingir metas concretas de avanço do desenvolvimento e redução da pobreza até 2015. O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003 (IDH), “Desenvolvimento do Milênio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana”, traz os objetivos: 1: Erradicar a pobreza extrema e a fome; Meta 1: Reduzir para metade, entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas cujo rendimento é menor que 1 dólar por dia; Meta 2: Reduzir para metade, entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas que sofrem de fome; Objetivo 2: Alcançar o ensino primário universal; Meta 3: Assegurar, até 2015, que as crianças em toda a parte, rapazes e moças, conseguirão concluir um curso completo de ensino primário; Objetivo 3: *Promover a igualdade de gênero e dar poder às mulheres*; Meta 4: *Eliminar a disparidade de gênero nos ensinos primário e secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015*; Objetivo 4: Reduzir a mortalidade de crianças; Meta 5: Reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a taxa de mortalidade de menores de cinco anos. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio vinculam os países a fazer mais no ataque aos rendimentos inadequados, à fome generalizada, à *desigualdade de gênero*, à deterioração ambiental, à falta de instrução, aos cuidados com a saúde e água potável, e também incluem ações para reduzir a dívida e aumentar a ajuda ao comércio e transferências de tecnologia para os países pobres¹³.

O aumento dos índices de pobreza extrema e o aprofundamento das desigualdades na distribuição do acesso/ingresso no mercado de tra-

balho são dois fenômenos que afetam extensos setores da população mundial. Estudo realizado pela OIT (1996), concluiu que o negativo impacto das reformas econômicas e a transição para uma economia de mercado têm golpeado mais fortemente as mulheres do que os homens, com o conseqüente menor acesso aos alimentos, à atenção da saúde, à educação e ao emprego¹⁴. Para tratar da pobreza, é preciso compreender as suas causas, as causas radicais do fracasso do desenvolvimento. Estas questões são cruciais para o Desenvolvimento Humano Sustentável e continuam a merecer uma atenção prioritária na decisão política. Mas passam ao lado de um quarto fator, aqui explorado: os estrangulamentos estruturais que impedem o crescimento econômico e o desenvolvimento humano.

O controle nacional – pelos governos e pelas comunidades – é essencial para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Durante a década de 1990, os debates sobre o desenvolvimento concentraram-se em três conjuntos de questões. O *primeiro* foi a necessidade de reformas econômicas para criar estabilidade macroeconômica. O *segundo* foi a necessidade de instituições fortes e de boa governança — para impor o estado de direito e controlar a corrupção. O *terceiro* foi a necessidade de justiça social e de envolver as pessoas nas decisões que as afetam, a elas e às suas comunidades e países – uma questão que este Relatório continua a defender.

As mudanças são difíceis e supõem contradições pessoais, inovações que as mulheres estão enfrentando com maturidade e que estão colaborando para uma significativa

evolução coletiva, não seguida em paralelo pelo conjunto dos homens. Em muitos lugares do mundo, elas estão desafiando o universalismo da ideologia patriarcal, não com novos universalismos que são também universalistas, senão por meio do respeito ao trabalho conjunto a partir da diversidade. Elas estão trazendo novos valores ao próprio conceito de trabalho produtivo remunerado: liderança, cooperação, critérios de afetividade, capacidade para relações humanas, flexibilidade, qualidade no trabalho. Ao mesmo tempo em que questionam o tipo de família a formar, os filhos e filhas que desejam ter, contribuem para uma nova forma de organização familiar, trazendo para o debate, questões ligadas ao universo público e privado que ainda não receberam a necessária atenção.

Transformar a condição da mulher na sociedade e formular propostas que permitam seu avanço na cidadania plena, com total exercício de seus direitos, é, portanto, a grande tarefa pendente na contemporaneidade. São as regras sociais que transformam as condições biológicas das diferenças em verdadeira ação das mulheres a respeito de suas opressão e exploração. Esse processo exige novos paradigmas de orientação, novas maneiras de pensar, a criação de novos esquemas de pensamento, uma nova racionalidade no interior da matriz democrática societária e, mais precisamente, no interior de um saber social, sobre as razões da desigualdade e sobre os resultados das Políticas Públicas. A abordagem de gênero deve integrar as capacitações nos seus diversos Planos, Programas e Projetos de Desenvolvimento, estruturados para mulheres e homens.

A maior parte das situações que as mulheres enfrentam, seja no campo da ação dos movimentos sociais, seja na esfera de políticas públicas adequadas, exigem dos gestores, criatividade, novas respostas e soluções.

Os governos que quiserem estar sintonizados com esta nova realidade social, deverão atentar para as ações e demandas das mulheres por saúde, educação, creches, habitação e saneamento, porque já é amplamente reconhecido o papel de liderança que elas exercem nas comunidades e seu compromisso público. A governabilidade democrática demanda uma nova ordem de gênero, faz apelo à mudança das instituições, regras do jogo que governam as relações entre os indivíduos e os grupos, delimitam, por um lado, as oportunidades e, por outro, as restrições que os indivíduos e grupos enfrentam em sua relação com os demais em distintos âmbitos institucionais (Sojo, 2002). As instituições que podem ser formais (leis e organizações) e informais (produto da repetição e dos costumes) não só condicionam as interações entre as pessoas, senão também, e isso é muito relevante para a reprodução dos sistemas de desigualdades, as formas e expectativas que podem manter as pessoas em suas relações com as demais (Guell, 2000).

Os Órgãos do Estado, com destaque para aqueles que tratam mais diretamente das questões do desenvolvimento, encontram-se cada vez mais pressionados – pelos movimentos sociais e pelas agências internacionais de cooperação – a identificar os papéis que realmente cumprem homens e mulheres nos diversos setores da sociedade adotando medidas para corrigir as situações de de-

sigualdade entre eles. Dentro do Aparelho do Estado, os diversos setores, como executores, têm um papel fundamental no encaminhamento de soluções para questões relacionadas à fome, a pobreza, à miséria. Ademais, é provável que os líderes nacionais tomem as medidas de mudança necessárias, quando houver pressão das populações no sentido de lutar pelo tipo de políticas e ações que hão de criar empregos dignos, melhorar o acesso às escolas e erradicar a corrupção.

A revisão do nosso quadro social demanda implementar a capacidade institucional em vários setores para desenvolver políticas públicas, planos, programas e projetos voltados para reduzir ou eliminar, os obstáculos legais, administrativos, sócio-econômicos, e comportamentais com os quais as mulheres se defrontam nas várias esferas específicas da sociedade. Para alcançarmos o estágio de justiça social e, por que não, cultural, é necessário que se removam os obstáculos aos processos de autonomia, e autodeterminação: Revertendo as relações sociais de subordinação determinadas pela divisão sexual do trabalho – *o remunerado e o doméstico*; Ampliando as oportunidades e o acesso a recursos e benefícios; Assegurando a participação das mulheres nas esferas de decisão; Sensibilizando e conscientizando a sociedade sobre a necessidade de promover a igualdade e a equidade e sobre as vantagens que delas advirão, para mulheres e homens, no futuro. Para o fortalecimento desse processo, são propostas algumas diretrizes, elaboradas e incorporadas dentro da dimensão social do feminino e do masculino, apresentadas pelo Conselho Federal dos Direitos

da Mulher, para serem adotadas pelos governos de forma a garantir a implementação de Políticas, identificando-se elementos a partir de vários espaços: *família, mercado de trabalho, instituição.*

Alternativas para a cidadania plena: diretrizes para as políticas de gênero

Diretrizes Gerais

1. *Sensibilização e prevenção:* medidas de conscientização da sociedade quanto à gravidade do problema, divulgando a idéia da **não-violência** nos centros escolares e nos meios de comunicação;

2. *Educação e formação:* atuações nos centros escolares através da introdução dessa problemática nos conteúdos curriculares e dar prioridade aos valores de tolerância, respeito, paz e igualdade.

3. *Recursos sociais* – fortalecimento de infra-estrutura destinada a atender a vítimas da violência com incremento das unidades de atenção; desenvolver serviços de reabilitação e acompanhamento das vítimas; realizar cursos de formação para favorecer sua reinserção profissional e social; reforçar sua defesa legal; desenvolver programas de tratamento psicológico destinados às vítimas.

Diretrizes Especiais

I – Formulação de Políticas voltadas especificamente para a Mulher e Habitação, Programas Habitacionais que dêem prioridade às mães chefes de família (garantir por Lei);

II – Incentivos a Programas para a melhoria de Projetos Sociais de geração de renda, que dêem prioridade à Mulher (Garantir com Programas na Secretaria do Trabalho);

A perspectiva de gênero abre diferentes dimensões e questões relativas à participação da mulher e informa avanços na modernidade social em diferentes sociedades.

III – Fortalecer os mecanismos judiciais necessários para assegurar à mulher, acesso a justiça e promover as condições para acelerar o Ajuizamento de Medidas Cautelares e Execuções de Alimentos, com a finalidade de resgatar direitos violados ou na iminência de lesão;

IV – Estabelecer políticas, através de lei e ações efetivas, que combatam estereótipos que desvalorizam a mulher e instituir política de gênero no sistema educacional;

V – Promover Programas Educacionais Governamentais e Privados destinados a conscientizar os problemas da violência contra a mulher;

VI – Incentivar campanhas nos meios de comunicação, formulando diretrizes adequadas de divulgação, que contribuam para a erradicação da violência contra a mulher, enaltecendo o respeito e a dignidade;

VII – Promover o conhecimento e a observância do direito da mulher a uma vida livre de violência e o direito a ter seus direitos protegidos e respeitados;

VIII – Promover campanhas de Direitos das Mulheres saúde e reconhecimento de direitos reprodutivos e sexuais como direitos humanos universais;

IX – Promover a educação e treinamento de todo o pessoal do Judiciário e de policiais responsáveis pe-

la aplicação da lei, bem como do pessoal encarregado da implantação de políticas e prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher.

A construção de novos caminhos e a identificação de alternativas de ação têm um pressuposto: o conhecimento do já realizado, com a conseqüente reflexão sobre os resultados e os limites encontrados, para que se evitem os erros e se ilumine o conjunto das alternativas. A perspectiva de gênero abre diferentes dimensões e questões relativas à participação da mulher e informa avanços na modernidade social em diferentes sociedades. É uma tarefa de toda a sociedade desenvolver ações para avançar com uma mudança social de envergadura, elaborar e redefinir os papéis de gênero tradicionais que têm deixado as mulheres com falta de poder para decidir sobre suas vidas. Na “história do tempo presente” vive-se um período de rupturas em muitos níveis e de uma conseqüente redistribuição dos papéis sexuais tradicionais ou, pelo menos, de uma tentativa de repensar esses papéis. Por conseguinte, justifica-se uma revisão nas políticas públicas no sentido de redimensionar formas de atendimento com melhor qualidade de vida a grupos socialmente discriminados e excluídos da sociedade; particularmente, eliminando aspectos que contribuem negativamente para a situação da mulher, afetando sua condição de saúde, trabalho, educação, moradia, etc.

Referências bibliográficas

ABRAMO, L. *Imagens de gênero y políticas de recursos humanos en un contexto de modernización productiva. XX Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, out., p.1- 48. 1996.

ABREU, Alice Paiva. “Mudança tecnológica e gênero no Brasil: primeiras reflexões”, In: **Novos Estudos Cebrap**, 35, março. São Paulo. 1993.

ABRANCHES, Sérgio. Crescimento e desenvolvimento humano. **Revista Veja**, Abril, ano 36, no 28, p. 30, 16 de jul. 2003.

ARENDE, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Modernização do Trabalho e Tradição: Estudos de Casos sobre as Relações Sociais de Gênero em Indústrias Estatais de Sergipe**. Salvador: UFBA (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. BA. 1999.

----- **As Relações de gênero: a inserção da mão-de-obra feminina em contexto de racionalização do trabalho no setor de serviços**. Relatório mimeo. CNPq. 2000.

FUNDAÇÃO SEADE – **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados** – 2003. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/mulher/boletim05/principal01.htm>

FLACSO/INSTITUTO DE LA MUJER, **Mujeres Latinoamericanas em Cifras. - Tomo comparativo**, Santiago do Chile, 1995.

GUELL, Pedro. Subjetividade social y desarrollo, **Colección de Papers**, documento No 42, Instituto Internacional de Gobernabilidad em 2002, Disponível em: <http://www.iigov.org/papers/tema4/paper0042.htm>. 2002.

GUIMARÃES, Nadya A. Laboriosas mas redundantes, in: Revista **Estudios Feministas**, v. 9, Número 1, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of communicative action**. Vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press. 1984.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

IPEA. **Instituto de Pesquisas Econômicas**. Texto para discussão, n. 934 Relatório dez. 2002.

HIRATA, Helena S. “Reestruturação Produtiva, trabalho e relações de gênero”. In: **Revista Latino-Americana de Estudos del Trabajo**. São Paulo. Ano 4, N^o 7, p. 5-57. 1998.

LEITE, Elenice Monteiro. “Inovação Tecnológica, emprego, qualificação na indústria mecânica”. In: **Padrões tecnológicos e políticas de gestão**. São Paulo; USP/UNICAMP. 1988.

LEONE, E. Trabalho da mulher e Renda Familiar na Região Metropolitana de São Paulo na década de 1980. In: OLIVEIRA, C. A., MATTOSO, J. E. (orgs.). **Crise e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1996.

OIT - **Relatório da Organização Internacional do Trabalho** 1998.

ONU - **Relatório do Desenvolvimento Humano**. IDH - 1999. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>.

PNUD - **Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento** – Informe de Desenvolvimento Humano, 1997.

----- – Informe de Desenvolvimento Humano, 1998.

POSTHUMA, Anne Caroline e LOMBARDI, Maria Rosa. Gênero e Exclusão Social no novo paradigma. **XX Encontro Anual da ANPOCS** (GT Trabalho e Sociedade) - 22 a 26 de out.p. 1-42. 1996.

ROLDÁN, Martha. “Industrial Restructuring, deregulation and new JIT labour processes in Argentina towards a gender aware perspective?” In: Humphrey J. (ed) **Quality and Productivity in Industry : new strategies in developing countries**. IDS B.,v. 24. N. 2. April. 1993.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil da análise histórica**. Educação e Realidade, v. 16, n^o 2, p.5-22, Porto Alegre, jul-dez. 1990,

----- Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Debate Feminista**, ano 3, v. 5, p. 85. 104, mar.1992.

SEGNINI, Liliana.R.P. Mulher em Tempo. Novo. Mudanças Tecnológicas.nas Relações de Trabalho. (Tese de Livre Docência em Economia Política da Educação, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas), 1995

SOJO, Carlos. Gobernabilidad democrática en Centroamérica: Riesgos y oportunidades, **Paper No 48, Colección de Papers**, Instituto Internacional de Gobernabilidad. - disponível em: <http://www.iigov.org/papers/tema1/paper0048.htm>. 2002.

TOMASSINNI, Luciano. Gobernabilidad y políticas públicas, Urzúa, Raúl y Felipe Agüero (eds.). **Fracturas en la gobernabilidad democrática**, Santiago de Chile, Centro de Análisis de Políticas Públicas, Universidad de Chile, 1998.

WOOD, Stephen. The transformation of Work? In: **Tranformation of work?** Boston: Uwin Hyman. 1989.

VAZ, Alcides, C. Globalização e Relações

Internacionais, in: Revista **Múltipla**, n. 7, Brasília, Dezembro, 1997.

VERUCCI, F. **Direito da Mulher em mutação: os desafios da igualdade**. Belo Horizonte. Rel. 1999.

Notas

* *Palestra proferida na Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe, em solenidade de comemoração ao Dia Internacional da Mulher, Aracaju, março de 2003.*

1. Processo como “... a evolução do sistema internacional, particularmente no século XX, é marcada dentre outros aspectos, por dois processo estruturais da maior importância e que culminam com a prevalência, em escala global, de sistemas cujas lógicas e funcionamento se dariam, aparentemente, em sentidos contraditórios: o primeiro se refere ao crescimento vertiginoso de Estados nacionais, como resultado do processo de descolonização e da fragmentação ou desmembramento de outros Estados. No presente, mais de duas centenas de Estados soberanos integram o sistema internacional, conferindo-lhe alcance global em sentido quase absoluto. O segundo diz respeito a um sistema de relações econômicas (a própria globalização) em seus substratos comercial, financeiro e produtivo, e que talvez seja ‘menos global’ que os sistemas de Estados nacionais, se tomando em conta o grande contingente de países e segmentos sociais inteiramente aliados de seu alcance e de seus benefícios. Portanto, em tal perspectiva estrutural, as relações internacionais seriam caracterizadas na atualidade, pela coexistência de dois sistemas de articulação em nível global. Um fundamentalmente centrado no Estado-Nação e outro assentado em mecanismos e processos econômicos (produtivos, comerciais e financeiros) orientados pelo mercado e instrumentalizados por inovações tecnológicas nos campos da informação, da comunicação e dos transportes (...). Nesse sentido, a globalização, no tocante às relações internacionais, deve ser entendida não apenas em relação aos processos econômicos, que com o fracasso histórico do socialismo, passaram a ser orientados pela lógica capitalista de forma praticamente inconteste. Deve remeter também à expansão dos sistemas de Estados nacionais, e aos diferentes marcos regulatórios que a acompanham e que estão consubstanciados, em grande par-

te, em inúmeros regimes internacionais essenciais para o funcionamento da própria economia global, como o sistema multilateral do comércio da OMC e o conjunto de normas e expectativas que orientam o sistema financeiro internacional e o mercado internacional de capitais” (Vaz, 1999, p.64).

2. Discriminação é um conceito mais amplo e dinâmico do que preconceito. Ambos têm agentes diversos, sendo que a discriminação pode ser provocada por indivíduos e por instituições e o preconceito só pelo indivíduo. A discriminação possibilita que o enfoque seja do agente discriminador para o objeto da discriminação. Enquanto o preconceito é avaliado sob o ponto de vista do portador, a discriminação pode ser avaliada sob o ponto de vista do receptor.

3. Pesquisas de autores nacionais e internacionais que abordam a divisão social e sexual do trabalho em grandes empresas (Hirata, 1998), assim como a literatura existente sobre gênero e reestruturação produtiva (Abramo, 1976; Wood, 1989; Roldán, 1993; Segnini, 1995; Abreu e Sorj, 1995; Posthuma e Lombardi, 1996; Leite 1988; Cruz, 1999; 2000, entre outros) tendem a indicar que, entre os setores, empresas e atividades que empregam homens e os que empregam mulheres, não se constrói da mesma maneira o conjunto das descontinuidades ou rupturas que marcam os novos modelos produtivos.

4. Os princípios de amplo alcance sobre a dignidade humana implícitos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH), adotada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, foram elaborados em resposta aos horrores da Guerra mundial, na esperança de que o respeito pelos direitos humanos em todo o mundo evitasse no futuro uma guerra e genocídios semelhantes. A Declaração aborda, portanto, uma agenda ampla de direitos culturais, econômicos, sociais e políticos. Quando se refere ao gênero masculino, cita as bases para o reconhecimento dos direitos das mulheres, com sua proclamação inequívoca de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e estipula que os direitos humanos se aplicam a “todos por igual, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião, política e ou de qualquer outra índole, de ordem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”.

5. No entanto, essa reforma realizou ajustes paramétricos e não estruturais, com o objeti-

vo de, entre outros, aproximar o nível de contribuições ao pagamento de benefícios.

A segunda dimensão, que afeta a participação da mulher na Previdência Social, é a sua inserção no mercado de trabalho, na qual, conforme também já foi visto, a participação feminina tem características mais precárias em comparação a dos trabalhadores homens.

6. A esse respeito, consulte-se discussão apresentada no texto 24 do Instituto de Pesquisas Econômicas - (IPEA 2002).

7. Os estudos internacionais apontam estatísticas que informam: países nos quais o chefe de Estado é uma mulher; países nos quais o chefe de estado delegado é uma mulher; porcentagem de parlamentares mulheres em todo o mundo; porcentagem de afiliados a organizações sindicais que são mulheres; porcentagem de líderes de organização sindical que são mulheres.

8. A questão da Feminilização e feminização aparece na literatura com dois significados, a que correspondem metodologias e técnicas diferentes para a coleta e análise de informação. A *feminilização* das profissões expressa significado quantitativo ou refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos; enquanto a *feminização* aparece com significado qualitativo, alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio da análise do discurso.

9. Ver texto 28 do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA, 2002).

10. “Divisão sexual do trabalho”: é uma categoria utilizada pelas Ciências Sociais para indicar que, em todas as sociedades, homens e mulheres realizam tarefas distintas. Sem dúvida, as tarefas atribuídas a cada sexo variam de cultura para cultura. Por exemplo, na construção civil, grande parte das atividades são exercidas exclusivamente por homens, na maioria dos países, exceto na Índia, onde as mulheres trabalham normalmente nesse setor. Em alguns países da África, as mulheres praticamente monopolizam o comércio.

11. Tais como a Conferência Internacional sobre Pobreza e Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula do Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e a Conferência Mundial da Mulher (Pequim, 1995), e a VIII Conferência Regional da Mulher na Amé-

rica Latina e no Caribe, realizada em fevereiro de 2000, em Lima/Peru. Em todas elas, as organizações de mulheres tiveram incisiva influência sobre a estrutura das agendas, exigindo medidas para pôr fim à histórica e anacrônica discriminação que afeta a população feminina.

12. Essa é a razão por que houve quem se apressasse em afirmar o caráter artificial da oposição entre a igualdade e a diferença; em oposição à igualdade encontra-se a não-comensurabilidade dos indivíduos em função de certos objetivos (Scott, 1992).

13. O Consenso de Monterrey, de Março de 2002 — reafirmado na Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, de Setembro de 2002, e no Plano de Execução de Johannesburgo — dá um enquadramento a esta parceria entre países ricos e pobres. É difícil pensar numa altura mais propícia para mobilizar apoios para uma parceria mundial como esta. Em 2003, o mundo assiste a conflitos ainda mais violentos, acompanhados de maior tensão internacional e de medo do terrorismo. Alguns podem argumentar que a guerra contra a pobreza deve ficar para trás até que a guerra contra o terrorismo seja ganha, mas não têm razão.

14. O modelo atual de pobreza se feminiza. Distintas agências internacionais consideram que a pobreza é sexista. Isso porque, as mulheres freqüentemente vivem a face mais amarga da desumanização do modelo econômico. Em seu informe de 1997, o PNUD assinala taxativamente: “Nenhuma sociedade trata as suas mulheres tão bem como a seus homens”, referindo-se às desigualdades de gênero, observadas na maioria dos países estudados, inclusive em alguns cujo IDH é considerado bom.

**Maria Helena Santana Cruz é Profa. do Departamento de Serviço Social e dos Mestrados em Educação e Sociologia da Universidade Federal de Sergipe*

Violência: sua natureza e motivação em Hannah Arendt



Anatércia Ramos Lopes*

A violência tem se constituído num tema de discussão freqüente nos vários espaços da sociedade, a exemplo dos poderes públicos, da academia, da mídia e da população em geral. A partir do início dos anos 90, a violência ganha destaque no debate nacional. A criminalidade violenta se constitui num desafio para aqueles que pretendem explicá-la e para aqueles que se ocupam da formulação e execução de políticas para combatê-la, dada sua natureza complexa em termos da diversidade

e transitoriedade de suas motivações. Não obstante, a relevância da violência no debate atual, esta é um fenômeno histórico que se manifesta, nos vários contextos sociais, sob formas específicas e plurais.

Enquanto um aspecto concreto do mundo da vida, a violência se revela através do tempo e do espaço e se constitui numa forma de comportamento humano que ganha visibilidade com a bala que sai de um revólver, com a lâmina de uma faca ou com a chama de um simples palito de

fósforo e se traduz também em gestos, palavras e imagens. Vista muitas vezes como corriqueira, banal, natural, óbvia etc., a violência possui um caráter arbitrário, que demanda um exame aprofundado sobre suas variadas formas de expressão e de motivação.

A violência é um aspecto da vida social e deve ser tratado como tal. Isso possibilita a articulação entre violência e ordem social, na perspectiva da construção de uma abordagem sobre a violência por sua dimensão estruturadora, modeladora das relações

sociais. Maffesoli (1987) afirma que a violência tem, igualmente à sua negatividade, uma dimensão positiva que desempenha um papel na vida em sociedade. O caráter positivo da violência pode ser observado em sua atuação instrumentalizadora, em termos da introdução de mudanças na sociedade, especialmente no contexto da modernidade. Violência que busca justificativa no clamor pelo progresso, pelo desenvolvimento econômico e que se realiza em nome de uma *racionalidade modernizante*, que contraditoriamente se materializa sob formas de intervenção social, econômica, política e cultural coercitivas e excludentes. A violência motivada economicamente e articulada com o capitalismo passa por cima de valores e regras de convivência social, que estejam em desacordo com o desejo de acumulação e consumo. Mas, para Maffesoli, a violência tem uma *funcionalidade* na estruturação da sociedade, pois contribui para o rejuvenescimento do tecido social e tem como contraponto a violência difusa e desarticulada, traduzida em agressões mesquinhas que ameaçam a estrutura e fragmenta as relações, promovendo a dissolução social.

Guattari (1981) se interessou pelo potencial renovador da violência em determinadas circunstâncias histórico-sociais. Estudou o *caráter molecular violento* das ações de *gangues, grupos de amotinados* etc. existentes nos centros urbanos. Guattari investigou os confrontos moleculares realizados por esses grupos, mais especificamente as formas de organização e a produção de novas subjetividades. A violência, nesse contexto, se articula com interesses e motivações emancipadoras e revolucio-

A violência, dada sua complexidade e imprevisibilidade, só pode ser analisada de modo contextualizado, tomando-se por base a relação com o campo social no qual se inscreve.

nárias, embora o autor reconheça que não necessariamente essas ações produzam a transformação da realidade e uma crítica real da sociedade, na medida em que, desses confrontos moleculares, pode decorrer tanto o melhor quanto o pior.

Boudrillard também se interessou pela violência que se manifesta na modernidade, principalmente a relacionada à conduta de jovens. Observou que a violência presente no mundo moderno está menos relacionada com o arcaísmo e mais articulada com o que denomina de hipermodernidade, pois, através da violência, os sujeitos buscam a fama, por mais efêmera que esta seja. Enfim, há uma indagação latente sobre os nexos possíveis entre violência e sociedade moderna, tendo em vista que a modernidade, identificada como marco de progresso, cidadania, democracia e civilidade, contraditoriamente registra *um número crescente de crimes, atos de violência, agressões, comportamentos destrutivos e anti-sociais* (Costa, 2000:5), indicando uma rotinização da violação dos direitos humanos. Desde o século XIX, entidades de direitos humanos denunciam e evidenciam formas antigas e formas atualizadas de violência, mas se deparam com a impossibilidade de ver diminuída as condições nas quais os próprios ho-

mens submetem seus semelhantes a situações de desumanização, quando os coloca como objeto de coerção física e coação psicológica.

Pensar a violência articulando-a com a modernidade não exclui compreendê-la como uma constante antropológica, inerente à espécie humana e como uma constante histórica, inerente à vida social em sua historicidade. Essa articulação se deve ao entendimento de que a violência, dada sua complexidade e imprevisibilidade, só pode ser analisada de modo contextualizado, tomando-se por base a relação com o campo social no qual se inscreve. Michaud (1989) observa que o fenômeno da violência apresenta *variações que afetam a brutalidade da vida segundo as épocas ou grupos sociais*. Argumenta que, de acordo com as pesquisas sociológicas, um alto nível de violência constitui o aspecto normal da vida de muitos grupos sociais.

Elias (1994), em seu estudo sobre a história dos costumes, refere-se a uma forma *refinada, racionalizada* que a emoção apresenta na sociedade civilizada, implicando isto mudanças na agressividade, uma *amenização dos atos de violência*. É certo que tal constatação se sustenta num estudo comparativo entre épocas, principalmente considerando que a violência e a possibilidade permanente da morte violenta pareciam fazer parte dos valores de sociedades, como as antigas e medievais, por exemplo. No entanto, Elias observa que o processo civilizador que, segundo ele, resultou na rejeição e condenação da violência praticada por seres humanos, é marcado por uma constante tensão entre pacificação e violência. Muitos se lançaram à crítica a essa visão de pacificação das

sociedades ocidentais. Há um consenso no que se refere à diminuição da violência, mas argumenta-se que esta jamais desapareceu, apenas assumiu novas articulações e novas formas. É inegável a constatação da violência praticada, nas várias partes do mundo, em nome da manutenção dos interesses de grupos dominantes.

Não obstante, a referência, esquemática, a alguns estudiosos que tematizam a violência, é inegável que este tema se constitui num campo aberto para a atualização das ciências sociais. É inquestionável também a contribuição de Hannah Arendt acerca da temática, mesmo que sua incursão no campo da violência esteja circunscrita ao âmbito da política. Porém, isso não lhe tira o mérito de ter contribuído para o aprofundamento do tema e para a elaboração da crítica às visões apologéticas da violência. Assim é que, nos limites do nosso trabalho, pretendemos, através da exposição das idéias de Arendt contidas em seu ensaio intitulado “Sobre a Violência”, contribuir para a sistematização de subsídios teóricos, no âmbito das ciências sociais, que possam enriquecer a discussão sobre a violência.

Pensar a violência, do nosso ponto de vista, exige logo de imediato que se faça a opção entre a concepção de violência relacionada à idéia de natureza humana, que tem seus fundamentos na tradição organicista, e a concepção de violência como ação, decorrente da condição humana, que tem por base o pensamento político de Hannah Arendt. É comum a associação entre violência e natureza humana, porém, a afirmação de que o homem tem uma natureza e que a explicação desta levará à compreensão da violência apresenta

limitações. Primeiro, a análise sobre a natureza humana esbarra, logo de início, na impossibilidade de sua própria definição, a qual exige uma resposta à infundável questão filosófica: *quem somos nós?* Para Arendt, a resposta a esta questão remete imediatamente ao plano do sobrenatural, à idéia de “criador”, de algo que transcende a capacidade explicativa do homem. Segundo, a combinação entre violência e natureza humana tende a uma visão do comportamento violento como natural, próprio ao “animal” humano, o qual se constitui numa espécie entre tantas outras que formam o reino animal. A concepção de natureza humana resulta na *definição do homem como animal rationale, de acordo com a qual distinguimo-nos de outras espécies animais em nada além do atributo adicional da razão* (ARENDR, 2001:46). Nesta perspectiva teórica, a violência é entendida como decorrência da bestialidade e irracionalidade, implicando isto uma aproximação do animal homem com outras espécies animais, com o *agravante* de que podemos ser mais *perigosos*, porque possuímos o dom adicional da razão, o qual nos possibilita criar conhecimento e tecnologia com objetivos imprevisíveis.

Arendt rejeita a concepção de violência como decorrência da bestialidade e da irracionalidade. Para a autora, em certas circunstâncias, a violência – o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as conseqüências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça. Afirma que isto não significa remeter este agir a uma dimensão não humana ou meramente emocional. Concordamos, com Arendt, que a possibilidade de reflexão sobre ho-

mem, suas relações e sua existência, remete à reflexão sobre a condição humana.

Os homens são seres condicionados por sua própria existência no mundo, pois o que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, serão sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante (ARENDR, 1995:17). A partir desta reflexão é que estamos buscando entender a violência enquanto realidade que paradoxalmente é condicionante e condicionada no contexto das relações sociais.

Diferentemente da reflexão sobre a natureza humana, enquanto tentativa de caracterização de uma suposta essência humana, a reflexão sobre a condição humana se orienta para a identificação, compreensão e explicação das atividades e capacidades humanas. Diz respeito à reflexão sobre a conexão das atividades referentes ao *labor, trabalho e ação* com *as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade*. Refletir sobre a condição humana, numa perspectiva arendtiana, significa, necessariamente, relacionar teoria e prática. Aqui, retomamos de modo mais direto o assunto que é objeto desse texto, a violência, concebida como um produto da *vita activa*, como resultado das atividades humanas, como algo que está sempre presente

nos *negócios humanos*, o que lhe confere um destaque na história da humanidade, desde seus primórdios.

Se relacionada com a natureza humana, a violência é vista como inata, decorrente do instinto, do lado irracional e bestial do animal homem. Se relacionada com a estrutura social, a visão é a de que a violência é necessária, inevitável, resultado de determinadas condições de existência dos seres humanos, o que se constitui numa forma de naturalização desta, numa justificativa para sua permanência nas relações sociais.

Pensar a violência por sua pressuposta inevitabilidade na vida em sociedade tem sido um argumento justificador, tanto da práxis conservadora quanto da práxis transformadora. Entre os defensores da manutenção da ordem social, a violência é vista como um meio necessário de coação, como um instrumento imprescindível à adequação do indivíduo ou grupo à ordem. Este argumento é conhecido por todos que tenham um conhecimento, mesmo que mínimo, da história da humanidade e suas atrocidades, reveladas pela escravização antiga e medieval, pelo holocausto moderno, pelas várias formas de intolerância contemporâneas e pelas antigas e sempre atuais crenças e práticas que definem um mundo e excluem todos os outros – a exemplo da pretensa superioridade norte-americana, que orienta sua caminhada rumo ao controle hegemônico do *Império*, visto por Hardt e Negri (2001) como “uma nova lógica e estrutura de comando, como o poder supremo que governa o mundo, o qual não deve ser confundido com imperialismo, nos termos da extensão da soberania dos Estados-nação europeus para além de suas fronteiras.”

Pensar a violência por sua pressuposta inevitabilidade na vida em sociedade tem sido um argumento justificador, tanto da práxis conservadora quanto da práxis transformadora.

Entre os que criticam a ordem social excludente, a violência é vista como um instrumento (necessário) de combate à opressão. Segundo Arendt, Marx, por exemplo, reconhece que a violência tem um significado inegável nos processos de transformação social, embora não lhe atribua o papel principal nesses contextos. Diz a autora (2001:18): “Marx estava ciente do papel da violência na história, mas esse papel era para ele secundário; não a violência, mas as contradições inerentes à velha sociedade, iriam conduzi-la ao seu próprio fim. O surgimento de uma nova sociedade era precedido, mas não causado, por irrupções violentas, que ele relacionou às dores que precedem – mas não causam – o evento do nascimento orgânico. Na mesma via, ele considerou o Estado como um instrumento da violência sob o comando da classe dominante; mas o poder real da classe dominante não consistia nem se assentava na violência.” O reconhecimento da inevitabilidade da violência nos processos de ruptura, não implica que há em Marx uma apologia da violência como um meio necessário para o combate à uma violência anterior.

Em Sartre, ainda segundo a autora, a concepção de violência segue uma outra lógica, a qual revela o imperativo da violência face à necessidade de destruição da desumanida-

de. Esta linha de raciocínio, argumenta Arendt, resulta em uma visão apologética da violência, agora vista como um meio de combate a uma violência anterior. Para Marx, a autocriação humana resulta do processo de trabalho, através do qual se realizam as relações entre os homens e a natureza e destes entre si, implicando isto uma idéia de atividade pacífica. Diferentemente de Marx, Sartre associa o processo de autocriação humana com a violência. Para Sartre, a violência é o remédio possível contra si própria, é a possibilidade de liberação de um indivíduo. Entre Marx e Sartre há concordância sobre o fato de que *o homem não deve sua existência a si mesmo, tanto como membro da espécie quanto como indivíduo* (ARENDRT, 2001:19). Sartre e, de resto, todos aqueles que concebem a violência como estritamente necessária à emancipação de grupos ou indivíduos, que fazem apologia da violência como um meio de combate a uma violência anterior, entram em desacordo com Marx, que vê a autocriação humana como resultado de uma atividade pacífica, o trabalho.

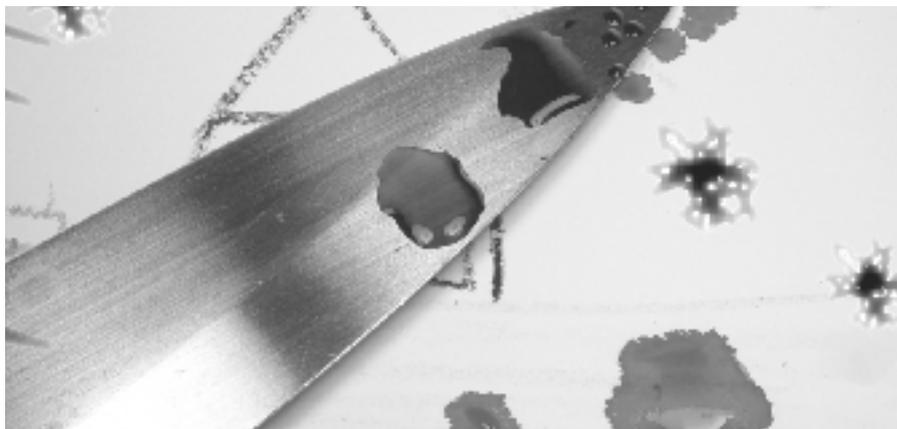
Arendt observa que é infrutífera, em termos da concretização do sonho de libertação da opressão, a apologia da violência como instrumento de luta contra uma violência anterior, embora reconheça que, em determinados contextos, a realização da justiça exige o recurso à violência, o que significa dizer que *a violência pode ser justificável, mas nunca será legítima*. É inquestionável, para todos nós, o uso da violência em defesa da integridade física e psíquica, quando o perigo está visivelmente próximo e imediato. Há um desacordo entre Arendt e os apo-

logistas da violência: “Se considerarmos a história em termos de um processo cronológico contínuo, cujo progresso é ademais inevitável, a violência sob as formas da guerra e da revolução pode parecer constituir a única interrupção possível. Se isto fosse verdadeiro, se apenas a prática da violência fosse capaz de interromper processos automáticos na esfera dos assuntos humanos, os apologistas da violência teriam ganho um ponto importante (ARENDRT:2001, 30).” Por esta perspectiva, a violência não pode ser vista como a única possibilidade de ação orientada para a transformação da realidade social. Admitir a inevitabilidade da violência significa rejeitar qualquer possibilidade de ação comunicativa assentada na vontade comum, no entendimento recíproco.

Há, entre os cientistas sociais, uma relutância em pensar a violência como um fenômeno em si mesmo (ARENDRT, 2001) e um consenso acerca da concepção de violência como uma expressão do poder. Max Weber, por exemplo, vê o poder como imposição da vontade de um sobre a ação de outro, independentemente da vontade deste, o que significa pensar a violência como um meio para alcançar um determinado objetivo. Na essência desta definição de poder está o modelo teleológico de ação, que remete à idéia de finalidade, significando isto que a ação objetiva alcançar um fim, como, por exemplo, um comportamento desejado. Para isso, aquele que espera a resposta do outro (comportamento desejado), utiliza-se de meios (ameaça de sanções, persuasão, manipulação de alternativas de ação etc.) para influenciar o comportamento do outro e atingir seu objetivo. O proble-

ma é que Weber, entre tantos outros cientistas sociais, diz Arendt, não distingue poder de violência, atribuindo a ambos significados similares, por conceberem que os dois possuem a mesma função no que diz respeito aos meios pelos quais se realiza a dominação do homem sobre o homem.

Ao contrário de grande parte dos cientistas sociais que desconsidera a distinção conceitual entre poder e violência, Arendt rejeita esta junção e argumenta que a concordância com esse raciocínio implicaria aceitar como sustentáculo teórico a concepção de Marx de que o Estado é o instrumento de poder da classe dominante. Arendt prefere sustentar sua posição acerca da necessidade de desmanchar a *equação poder político*



co igual à organização dos meios de violência, apoiando-se em teóricos que se opõem à visão do Estado como um instrumento de opressão, que atende aos interesses da classe dominante.

Diferentemente dos que reduzem o poder a um instrumento de dominação, cujo objetivo é a obediência, quer seja aos homens, quer seja às leis, Arendt pensa o poder para além da relação mando e obediência, buscando captar a diversidade de suas manifestações. As bases dessa refle-

xão são as concepções de apoio e consentimento coletivo, posto que a definição de poder remete à idéia de dependência: “O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido (ARENDRT, 2001:36).”

Arendt observa que a distinção entre poder e violência, se presta ao cuidado de não cometer o mesmo equívoco de outros cientistas sociais, que se apropriam das palavras poder e violência como sinônimos, desconsiderando que há entre elas diferenças de natureza lingüística e de natureza histórica. Se o poder deriva do assentimento e do apoio do grupo,

do potencial de comunicação lingüística, a violência, ao contrário, deriva da ação instrumental. Se o poder depende de legitimação, a violência depende de justificação e orientação, porque é um fim em si mesma. De acordo com Arendt, a violência nunca terá legitimidade, porque depende quase que exclusivamente de implementos e, na maioria das vezes, prescinde de números para ser operacionalizada.

A diferenciação em termos conceituais não significa negar o fato da

relação entre essas duas instâncias do mundo real, já que freqüentemente a violência se manifesta combinada com formas de poder. A esta combinação comum talvez se deva a tentação de pensar estas duas instâncias como similares, a exemplo do que se segue: “Visto que nas relações internacionais, tanto quanto nos assuntos domésticos, a violência aparece como o último recurso para conservar intacta a estrutura de poder contra contestadores individuais – o inimigo externo, o criminoso nativo - de fato é como se a violência fosse o pré-requisito do poder, e o poder, nada mais do que uma fachada, a luva de pelica que ou esconde a mão de ferro, ou mostrará ser um tigre de papel (ARENDDT, 2001:38).”

O fato é que embora o poder recorra à violência como um meio para assegurar sua permanência, quando os comandos estão fragilizados, daí não devemos depreender que o poder brota da violência e que esta última garante a continuidade deste. A violência não gera poder e pode implicar a destruição deste. Um indivíduo, sem grupo de apoio e consentimento, fica desprovido de capacidade de usar a violência com sucesso. Quanto mais o poder se manifesta em sua *forma pura*, menos visível é a violência e o contrário também é verdadeiro, cabendo ressaltar, ainda de acordo com Arendt, que só raramente a violência e o poder se manifestam em sua *forma pura*.

Arendt resume da seguinte forma a discussão sobre violência e poder: “politicamente falando é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em

risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desapareção do poder. Isto implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não-violência; falar de um poder não-violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo. ... não pretendo equacionar a violência ao mal; quero apenas enfatizar que a violência não pode ser derivada de seu oposto, o poder, e que, a fim de compreendê-la pelo que é, teremos de examinar suas raízes e sua natureza” (ARENDDT, 2001).

Só muito raramente o poder e a violência podem se manifestar em suas formas puras. Freqüentemente, poder e violência aparecem combinados. A violência não é o *a priori* do poder; ao contrário, quando se manifestam combinados, há sempre a antecedência e predominância do poder em relação à violência. A violência não é identificada necessariamente com o mal, e, se não é a condição *a priori* para a existência do poder, também não é sua consequência. Em síntese, a compreensão e explicação da violência não decorre da análise do poder já que ambos não se confundem, mas, sim, do exame de suas *raízes* e de sua *natureza*.

É necessário lembrar mais uma vez que Arendt rejeita a idéia de que a violência é inata, uma decorrência do instinto. A autora critica os investimentos em pesquisas, tanto das ciências sociais quanto das ciências naturais, que buscam incansavelmente encontrar respostas para o *enigma da “agressividade” no comportamento humano*, através de analogias com o comportamento de outras espécies animais. Esses estudos reforçam a tese de que a violência é natural, já que a agressividade é vista

como um *impulso instintivo*, cujo funcionamento está relacionado às necessidades humanas, tal qual os instintos sexuais e de nutrição, por exemplo. Por esse raciocínio, há uma necessidade fisiológica nos animais, incluindo aí o homem, de liberar a agressividade. Como, segundo especialistas, a liberação da agressividade, diferentemente de *instintos reativos*, sexuais e de nutrição, que se realizam respectivamente por estímulos, parece independe de provocações de qualquer natureza, reforça-se a idéia de que a violência entre os seres humanos é natural, não carecendo de justificativa para se realizar, já que é classificada como instinto espontâneo, intrínseco à fisiologia do organismo. Essa concepção apresenta uma contradição interna, ao tornar sem sentido o pressuposto de que o homem distinguiu-se dos outros animais pela razão e ao pressupor que por ser possuidor de racionalidade, o homem utiliza-se desta para criar instrumentos que tornam seu potencial de violência infinitamente maior e mais perigoso do que o de qualquer outro animal. Contraditoriamente, o uso da razão torna o homem irracional, dada a sua natureza instintiva. Assim, se não é mais a razão o diferencial do homem no reino animal, se mesmo a razão nos faz produzir uma violência bestial, o que então nos possibilita a distinção em relação a outras espécies? Segundo Arendt, a ciência reclama para si esse lugar. Estaria no conhecimento sobre si próprio, em termos dos padrões comportamentos que *derivam* de outras espécies animais, a possibilidade de o homem controlar racionalmente seus *instintos*.

Dado que as pesquisas com animais objetivando a compreensão,

por analogia, do comportamento humano, pouco acrescentaram ao que já é conhecido acerca do enigma da agressividade humana. Visto que tanto nas ciências naturais quanto nas ciências sociais, os resultados das pesquisas se prestam mais à justificação da violência como natural e menos à sua explicação, Arendt refuta veementemente essas “teorias e suas implicações”. Argumenta que a irracionalidade pode ser relacionada momentaneamente com os sentimentos humanos, a exemplo do ódio, o qual freqüentemente pode produzir a violência. Mas, a ausência ou presença da emoção no comportamento humano não é determinante da racionalidade. Constatar que, em determinadas condições, o homem vivencia situações que podem ser classificadas como desumanas, não significa igualar este a outros animais, que não contam com o atributo da razão. Como diz Arendt (2001): “Não há dúvida de que é possível criar condições sob as quais os homens são desumanizados – tais como os campos de concentração, a tortura, a fome -, mas isto não significa que eles se tornem animais; e, sob tais condições, o mais claro índice da desumanização não são o ódio e a violência, mas a sua ausência conspícua.”

Isto não significa concordar com os apologistas da violência, mas reconhecer que a ofensa ao senso de justiça vigente freqüentemente desencadeia o ódio, o qual pode ter como desdobramento a violência. Pode-se aqui, certamente, questionar a realização da justiça por conta própria, como também a idéia de que a violência se justifica como instrumento de combate a uma violência anterior. Porém, o que objetivamos

mostrar aqui é que, por mais ilegais e irrefletidos que sejam os atos violentos praticados pelo homem e por mais contradições que apresentem com a noção de civilidade, *não significa que eles sejam inumanos ou “meramente” emocionais* (ARENDR, 2001:48), e sua compreensão fica limitada quando se tenta explicá-los por causas biológicas. Compreender e explicar a violência entre os homens implica buscar sua motivação, em termos da orientação da ação dos indivíduos. A violência só pode ser analisada de modo contextualizado, tomando-se por base a relação com o campo social no qual se inscreve, dado o seu caráter imprevisível.

Para Arendt, a motivação principal para a violência é o ódio orientado para o desmascaramento da hipocrisia, pois, “tirar a máscara da hipocrisia da face do inimigo, desmascará-lo e às maquinações e manipulações diabólicas que lhe permitem dominar sem valer-se de meios violentos, quer dizer, provocar a ação mesmo sob o risco da aniquilação, de sorte que a verdade possa aparecer – estes ainda estão entre os mais fortes motivos da violência” (ARENDR, 2001:49).

Nesse sentido, a violência guarda em si um relativismo, visto que está diretamente relacionada com valores e crenças que orientam ações de indivíduos e grupos. A compreensão da violência envolve componentes subjetivos – diferentes olhares, segundo os vários critérios formulados pelos grupos sociais. A “verdade” depende do ponto de vista e, por conseguinte, a concepção de violência e o próprio saber sobre esta são relativos, pois dependem do contexto sócio-cultural no qual se inscrevem e das próprias condições de

A violência que se manifesta na sociedade como prática cotidiana e como estruturante das relações sociais interfere na definição de estilos de vidas, tipos de comportamentos e formas de aglutinações, de ações reativas e passivas.

existência do grupo.

Face o exposto até aqui, é inegável o esforço de Arendt em trazer luz aos estudos sobre a violência, visto que ela desloca o conceito de uma visão orgânica e justificadora, que a situa no domínio do instinto, para uma concepção instrumental, só justificada como *re-ação*, limitada a situações específicas (legítima defesa por exemplo) e contextualizada historicamente. No entanto, deve-se observar também que a reflexão de Arendt sobre a violência está mais articulada com os contextos políticos e com as práticas governamentais do que com a violência cotidiana, a qual, dada sua regularidade e permanência, parece romper qualquer noção de limite. Esta violência do dia-a-dia, denominada por alguns como violência niilista, já que se realiza no próprio ato e parece tudo permitir, está sempre encontrando caminhos para se reproduzir e ampliar suas formas de manifestação. Esta observação deve guardar as devidas ressalvas, dado que o texto de Arendt intitulado “Sobre a violência” foi escrito entre 1968 e 1969, motivado pelo contexto da época, fortemente marcado por movimentos políticos questionadores da opressão. Demonstra a autora uma intenção de refletir sobre a natureza e as raízes da vio-

lência que se manifesta no campo da política, o qual se constitui em seu principal objeto de estudo.

A violência, compreendida como uma manifestação da *vita activa*, poderia ser relacionada com a idéia de desordem social? Ou poderíamos dizer que a violência pode ser entendida como um *status*, um *poder* a se constituir? É fato que, na atualidade, a violência se insere nas múltiplas lógicas de organização que derivam do mundo social atomizado, no qual nem indivíduos e nem grupos parecem reconhecerem valores coletivos. O fracasso do Estado ante o controle da violência parece indicar um desamparo das sociedades. A vida, modernamente concebida como *bem supremo*, parece perder esse valor. A violência que se manifesta na sociedade como prática cotidiana e como estruturante das relações sociais interfere na definição de estilos de vidas, tipos de comportamentos e formas de aglutinações, de ações reativas e passivas. A desvalorização da vida se revela freqüentemente nas múltiplas formas de criminalidade violenta.

Hardt e Negri, ao analisarem as mudanças que vem se processando no mundo globalizado, adotam a denominação *Império* para se referirem à nova forma global de economia e à uma nova lógica de estrutura e de comando vigente na contemporaneidade. Constatam que os *desenvolvimentos políticos do ser imperial estão fora de medida* (HARDT e NEGRI, 2001:377). Considerando que historicamente a humanidade esteve sempre pautada numa idéia de justiça e que esta implica medida, seja no sentido da igualdade ou da proporcionalidade, e mais, que justiça e virtude se com-

binam mutuamente, os autores levantam a seguinte questão:

“Estamos, então, simplesmente fazendo uma tola afirmação niilista quando dizemos que na ontologia do Império o valor está fora de medida? Estamos alegando que o valor, a justiça e, melhor dizendo, a virtude não podem existir? Não, em contraste com aqueles que de há muito alegam que o valor só pode ser afirmado na figura da medida e da ordem, argumentamos que o valor e a justiça podem viver num mundo incomensurável e serem alimentados por ele. (...) Ni Dieu, ni maître, ni l’homme – nenhum poder ou medida transcendente determinará os valores do nosso mundo. O valor será determinado apenas pela contínua inovação e criação da humanidade por ela mesma” (HARDT e NEGRI, 2001:378-379).

Parece que os autores reafirmam aqui o princípio da esperança que encontramos em Arendt. A idéia de criação e recriação do mundo em sua totalidade, que, no contexto atual, significa que se valores são destituídos, outros novos são criados. Supomos que se de um lado a violência, em suas múltiplas formas implica a desconstrução do valor da vida, de outro, o surgimento e difusão de novos valores e normas pode significar a garantia de continuidade da convivência humana e da possibilidade de que a idéia de humanidade, historicamente perseguida, supere a barbárie e se concretize num *mundo humanamente sustentável*.

Se Arendt fala da violência motivada pela necessidade eminente de realização da justiça, podemos destacar que a diversidade das carências sociais, as quis promovem a exclusão, a persistência da impunidade criminal, a corrupção etc. estão in-

trinsecamente associadas à violência que ocupa cada vez mais os espaços nas relações sociais. O crime, a revolta e a vingança têm clara implicações com a impossibilidade de auto-sustentação. A violência que se traduz na transgressão da ordem, que compromete os níveis de reconhecimento do outro, promovendo a desqualificação do sujeito é um produto da sociedade, na qual o conceito de moralidade desaparece em decorrência da impotência do sujeito face à garantia da própria sobrevivência.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. V. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1994.

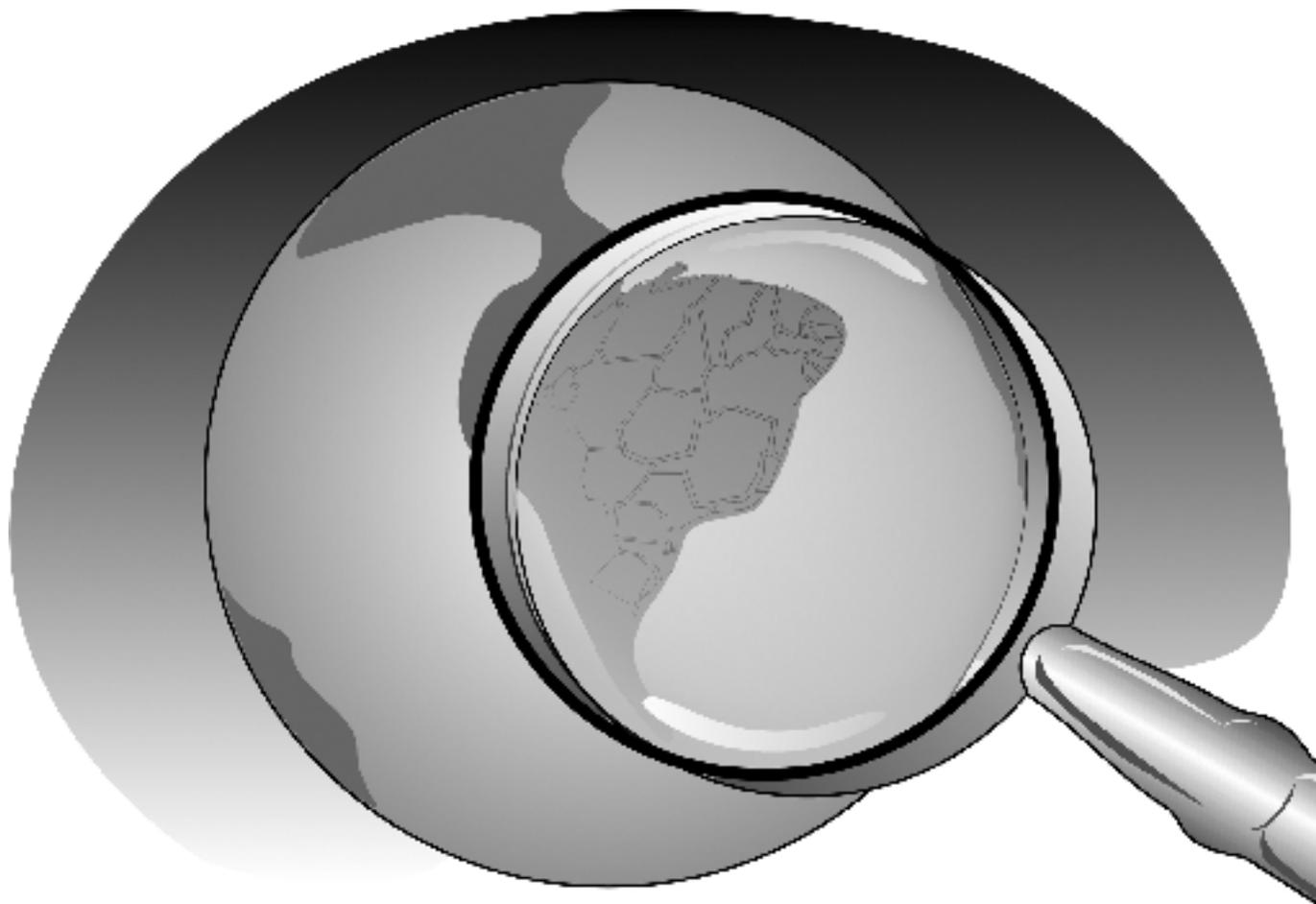
HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais/Edições Vértice, 1987.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

**Anatércia Ramos Lopes é professora de sociologia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFBA.*

As Políticas Públicas no atual contexto brasileiro universalidade versus focalidade



Ana Laura Bressan*

Um breve histórico das Políticas Sociais:

Do ponto de vista histórico, as políticas públicas tornam-se objeto de interesse intelectual e político, no rastro da notável expansão do intervencionismo estatal, a partir da Segunda Guerra Mundial, fato que tornou o campo da política mais complexo.

“É que esse campo deixou de se ater aos clássicos temas como *elei-*

ções, partidos, instituições, governo (ou o que na língua inglesa é denominado *politics*), para englobar aspectos que indicam ações coletivas (ou *policies*), engendradas por uma gama de interesses em jogo, tendo como referência a satisfação de necessidades sociais. Daí, a estreita relação que se estabeleceu entre políticas públicas e direitos sociais, conquistados por movimentos democráticos no curso do século XX”.

(PEREIRA, STEIN, 2003, p. 80).

Nas democracias avançadas, ainda neste período, o Estado capitalista passa a desempenhar um novo papel, qual seja, o de regular a economia e a sociedade, constituindo, desta forma, a principal fonte de provisão e de financiamento do bem-estar dos cidadãos. Tal Estado apoiava-se nas teorias construídas por John Maynard Keynes e por William Beveridge. A primeira refere-se princi-

palmente à intervenção do Estado na economia, a fim de que pudesse assegurar altos níveis de atividade econômica, de emprego e de consumo. A segunda recomendava a construção de um sistema de seguridade social que contemplasse, além dos seguros, de natureza contributiva, a assistência social, de natureza distributiva (PEREIRA, STEIN, 2003).

As referidas teorias foram inseridas na sociedade tendo como compromisso o pleno emprego, a introdução e ampliação de uma série de serviços sociais, cujo caráter marcante era o da universalidade dos mesmos, e estabelecimento de uma rede de garantias que permitissem às pessoas, consideradas socialmente vulneráveis, a manutenção de padrões de vida digna, acima da linha de pobreza.

Reconheceu-se, pois, que a política social desse período passou a fazer parte de um conjunto de deveres e direitos, suplantando a tradicional preocupação com os indigentes e, tão-somente, com a manutenção da ordem pública. Este conjunto de deveres e direitos somente pôde ser proporcionado pelo aumento do gasto público na área social, agregado, fundamentalmente, à ampliação da articulação do Estado com a sociedade. As políticas públicas desenvolvidas ganharam uma conotação histórica, institucional e normativa, que as diferenciava das fórmulas anteriores de combate à pobreza, caracterizadas pela ausência de direitos.

Desta forma, ao lado da viabilização dos direitos sociais por meio de tais, foram sendo criadas as condições para o pleno exercício dos direitos civis e políticos (os chamados direitos individuais), garantindo a todos os cidadãos o acesso aos meios

de trabalho e de participação política. Esta nova caracterização dos direitos sociais, concretizados agora por políticas públicas, explica a natureza dos mesmos: eles apresentam-se como direitos de *crédito* do cidadão em relação ao Estado e dever de *prestação* dos poderes públicos às legítimas demandas sociais (direito à saúde, ao trabalho, à educação, à assistência social).

A partir dos anos 1970, assiste-se a importantíssimas mudanças no processo de intervenção pública, que se originaram da crise vivida na economia capitalista mundial. Tal crise acabou por redundar em uma desconfiança na viabilidade do “Estatuto Social”, já que os vetores considerados como pré-requisitos de seu funcionamento (Estado-nação soberano, sindicatos fortes, relações de trabalho bem definidas e institucionalizadas, salários amparados legalmente, pleno emprego) já não mais o sustentavam.

Tendo em vista tal fato, no início dos anos 80, as teses neoliberais começam a ganhar força – hoje são elas hegemônicas – no que diz respeito às políticas públicas, cujo modelo está contido no conjunto de reformas dos sistemas de proteção social, orientado para a sua privatização, fragmentação, focalização e criação de programas sociais e de emergência, dirigidos à população ou a grupos “carentes” (Pereira, Stein, 2003). No foco da orientação propugnada pelas teses neoliberais, está a desarticulação dos direitos sociais, ressuscitando antigos procedimentos de ajuda mútua, tendo como base a solidariedade, pelo prisma de uma nova “divisão social do bem-estar”.

No fim dos anos 80, através do Consenso de Washington, houve um

verdadeiro condicionamento das nações à adequação aos ajustes econômicos voltados para a maximização do desenvolvimento e da distribuição de riquezas. Acreditava-se que a estabilidade econômica e a liberalização da circulação de mercadorias e capitais acarretariam em um conseqüente reordenamento das finanças estatais e, com isso, uma maior distribuição de renda. A década de 90 foi o momento para a implementação destas teses.

Logo em seguida à sua implementação, o pacto de Washington, aceito pelos países dependentes do Banco Mundial e FMI, recebeu severas críticas, originárias estas da imensa maioria que sofre com os seus efeitos reais, bem como críticas que partem do interior destes próprios organismos multilaterais, cujo discurso volta-se então vagamente para o papel dos Estados Nacionais, nesse novo “equacionamento global”, fundado agora sobre as idéias de Desenvolvimento Sustentado. O final dos anos 90 constitui-se, destarte, no momento histórico em que, internacionalmente, o Consenso de Washington veio sendo discutido e posto em xeque.

Também na década de 1990, o constante aumento da pobreza e das desigualdades se colocam como pedra de toque na chamada esfera pública internacional, tornando-se passível de ações por meio de esforços não mais individuais, mas, sim, conjuntos. Realiza-se, em 1995, na capital da Dinamarca, Copenhague, a Cúpula para o Desenvolvimento Social, cuja discussão fundamental recaiu sobre a questão social, retirando-se daí várias diretivas para o seu adequado enfrentamento. Defendia-se a tese de que, até o ano de 2000,

desde que tomadas todas as medidas aprovadas nesta Cúpula, chegar-se-ia à erradicação das desigualdades sociais ou, pelo menos, de sua minoração a níveis toleráveis. As medidas aprovadas relacionavam-se sobretudo ao aumento dos investimentos sociais diretamente ligados ao PNB dos países centrais. Há que se reconhecer, no entanto, que, desde o ano de 2000, tais diretrizes vêm sendo descumpridas e o quadro de pobreza vem aumentando significativamente.

Devido ao fato de que “os problemas de desenvolvimento e da pobreza chocam-se com o desafio da globalização”, a questão social é, hoje, objeto de análises internacionais (Ricúpero, 1999).

Tradicionalmente, no Brasil, o Estado tem sido o último a responder diretamente às questões sociais. Neste campo, tem prevalecido o princípio da subsidiariedade, já que o Estado transfere para a sociedade as responsabilidades mais fundamentais, restringindo-se, apenas, à execução de ações consideradas emergenciais.

Não por outro motivo, tem-se utilizado o Estado da estratégia da delegação, manipulando os subsídios, as subvenções e as isenções por meio do mecanismo de convênios e atribuição de certificados aos “colaboradores”, numa pretensa relação de parceria ou de co-produção de serviços sob o financiamento estatal. Como o Estado sempre destinou para esta área restritos recursos financeiros, houve uma elevação no que diz respeito à seleção de entidades sociais e pagamentos simbólicos de *per capita*, estabelecendo, com o conjunto de entidades, uma atitude ambígua e discriminada de acomodação de interesses econômicos e políticos.

O próprio Estado atribuiu à assistência social a competência de transitar sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam, no entanto, direitos sociais, mas apenas benevolência meramente paliativa

Desta forma, o próprio Estado atribuiu à assistência social a competência de transitar sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam, no entanto, direitos sociais, mas apenas benevolência meramente paliativa (Mestriner, 2001).

No final do século XX, apresentando-se como Estado mínimo, segundo as correntes neoliberais, reforça-se sua posição de recuo, que se consubstancia na idéia de que desobrigado está de cumprir o seu “dever social de Estado”. Tais deveres, consoante tal concepção, são entendidos como obrigação do cidadão, da sua própria família, da comunidade e da sociedade. O Estado, neste contexto, responsabiliza-se somente pelas situações limites, isto é, pelas situações extremas, norteando-se por um alto grau de seletividade direcionada aos estritamente pobres, isto é, aos indigentes, por intermédio de uma ação humanitária coletiva, e não como uma política dirigida à viabilização da igualdade entre os indivíduos. Como fundamento desta mudança de paradigma, estão princípios como justiça social, ética social e solidariedade, sem, entretanto, estarem rela-

cionados intrinsecamente à manutenção e concretização dos direitos sociais.

A tendência ao reforço desta subsidiariedade aparece claramente, no início do terceiro milênio, numa conjuntura social e econômica bem mais complexa, momento histórico no qual o país vive uma verdadeira situação de fratura social, qualitativa e quantitativa, não conseguindo se afastar das profundas perversidades e perplexidades pelas quais passam povos em todo o mundo.

“Assiste-se a uma modernização do capitalismo que, contando com novas possibilidades informacionais e tecnológicas, articula um novo padrão de acumulação para os países centrais, com sérias consequências para as demais nações, que vêm subvertidas as suas bases produtivas, com cancelamento e que, sem condições de implementar novas áreas de trabalho, ficam sujeitas ao desemprego em massa, com sérias implicações sociais” (MESTRINER, 2001).

Segundo Cohn, se somarmos todas as características históricas de tentativa de aplicação de políticas sociais, verificamos que estas se configuram como um sistema de proteção social composto por inúmeros programas e políticas setoriais apostos uns aos outros, de baixa eficiência e eficácia, de vida efêmera, e impermeável ao controle público. Em resumo, herdase, no presente, um enorme aparato institucional voltado para ações na área social e que, tomado em seu conjunto, na prática acabam por reproduzir as desigualdades sociais ao invés de se traduzirem em políticas sociais compensatórias das desigualdades originadas no mercado.

Se quisermos reverter essa lógica

que vem imperando na área social, teríamos que redefinir a articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Isso significa reconhecer que, ao contrário do que postulava a concepção desenvolvimentista dos anos 50 e 60, o desenvolvimento social não decorre automaticamente do desenvolvimento econômico, mas que, no atual contexto de globalização das economias e dos mercados, e no decorrente processo de ajuste estrutural que vêm experimentando economias do Terceiro Mundo, a tendência atual é de o crescimento econômico vir acompanhado de um decréscimo da capacidade de criação de novos empregos, e, no caso particular das economias brasileiras, do volume de postos de trabalho já existentes associado a uma crescente deterioração da qualidade do emprego; e que esse processo traz consigo uma crescente seletividade seja da força de trabalho empregada, seja dos setores econômicos com capacidade de competitividade no mercado externo. (Cohn, 1995).

Reverter essa lógica significa que a nova articulação entre política econômica e política social implica o reconhecimento de que aquela contém uma forte dimensão social (pelo que pode representar enquanto aumento do poder aquisitivo real dos segmentos sociais de mais baixa renda e de criação de novas oportunidades de geração de renda por meio de políticas específicas) e que, reciprocamente, esta contém uma forte dimensão econômica, até pelo que representa enquanto oportunidade de criação de novos empregos e de demanda para o setor produtivo. (Cohn, 1995).

Talvez o maior desafio que se apresenta hoje para a reversão dessa

lógica que vem regendo as políticas sociais no país reside em superar o raciocínio contábil — de "caixa" — como critério exclusivo de formulação e implementação de políticas sociais e, portanto, de extensão dos direitos sociais e do acesso dos setores mais pobres da sociedade a benefícios e serviços sociais básicos. Em resumo, o desafio presente consiste em romper os grilhões do que vem sendo denominado de *ditadura dos economistas* (vale dizer, de um modelo econômico específico de acumulação), buscando compatibilizar desenvolvimento e crescimento econômico com democracia social. (Cohn, 1995).

É diante desse quadro que se apresentam as principais questões que animam o debate atual na área sobre a relação Estado/mercado, público/privado, universalização/focalização, centralização/descentralização, alimentado pela voga dos preceitos neoliberais que propugnam uma reforma do Estado tendo como pressuposto a lógica do mercado imprimindo dinamismo e racionalidade às sociedades modernas.

O debate acerca das Políticas Sociais na atual conjuntura:

Parte-se da leitura e concepção de que as Políticas Sociais, tais como a Assistência Social, são direito do cidadão e dever do Estado, asseguradas na Constituição Federal, em seu art. 6º.

Para nortear a discussão:

“Escreveu Aristóteles que a finalidade da política é a vida justa, que se realiza pelo bem comum, tornando iguais aos desiguais, por meio da lei. Mas, para se alcançar a justiça política, é necessário realizar-se antes a justiça distributiva (...).

Aristóteles enfatizou que a lei, para ser justa, precisa distinguir o que é participável e o que é partilhável. Partilhável é aquilo que não pode ser repartido porque, se for dividido, desaparece, perde a sua realidade. O poder, por exemplo, é participável. Já os bens e as riquezas são partilháveis. A lei justa para o que é participável deve determinar que todas as pessoas são iguais perante a lei. Isso é isonomia. E que todos têm direitos de participar do poder. Isso é isegoria. A lei justa para o partilhável é aquela que encontra uma medida pela qual a repartição dos bens e das riquezas sociais produza a igualdade entre as pessoas. O critério dessa medida, segundo Aristóteles, é a quantidade total de bens e riquezas da sociedade, a partir das relações de troca. Portanto, o critério é impedir que, pela troca, a desigualdade cresça” (SUPLICY, 2002, p. 33, 34).

Dessa forma, ao se discutir as políticas sociais, na atual conjuntura brasileira, universalização/focalização, a questão da lógica do seu financiamento e da prestação de benefícios e serviços, e, neste caso, da sua produção ocupam lugar central no debate atual, e que se desdobra em termos da compatibilidade entre os objetivos propostos por cada política setorial — e dos respectivos programas aí presentes — da área social; da disponibilidade, origem e constância dos recursos disponíveis e previstos para sua efetivação; e da sua eficiência quanto a atingir os objetivos e o público-alvo previamente definidos. E se não é novidade que as políticas e programas sociais no Brasil não preenchem esses quesitos, entender sua lógica e buscar elementos que permitam imprimir-lhes ou-

tra racionalidade torna-se tarefa das mais urgentes para a construção de uma sociedade mais igualitária, vale dizer, mais democrática, como preconiza o art. 3º, da Constituição Federal brasileira (Cohn, 1995).

No entanto, imprimir uma nova orientação às políticas sociais, no sentido de torná-las mais equânimes, e, portanto, capazes de contemplar a diversidade das necessidades dos diferentes segmentos sociais, confronta-se com a herança de um sistema de proteção social no país, caracterizado por um alto grau de centralização, com definição de prioridades e diretrizes ditadas pelo nível federal; oneroso, pela superposição de programas, clientela e serviços intra e entre as esferas federal, estadual e municipal; acentuadamente privatizado, com parcela significativa dos serviços sendo prestada pelo setor privado — lucrativo e/ou filantrópico; discriminatório e injusto, porque o nível de renda e/ou inserção no mercado de trabalho acabam por se transformar, na prática, no principal critério de acesso aos benefícios e serviços prestados; com fontes instáveis de financiamento, provenientes de recursos fiscais e tributários complementados por outros de variada natureza, compondo um conjunto desarticulado e fragmentado, além de variável quanto à sua vinculação ou não a gastos específicos, entre outros (Cohn, 1995).

Devemos encarar como central a articulação necessária, mas tradicionalmente negada das políticas econômica e social, e a subsunção dos direitos humanos à macroeconomia do Plano Real, que engessou sistematicamente os investimentos, promoveu uma sangria de recursos para a especulação financeira, por meio

A subsunção dos direitos humanos à macroeconomia do Plano Real, que engessou sistematicamente os investimentos, promoveu uma sangria de recursos para a especulação financeira, por meio do pagamento de encargos da dívida pública.

do pagamento de encargos da dívida pública, inviabilizando o crescimento da produção, do emprego e, conseqüentemente, da renda.

Sem articulação e investimentos em políticas sociais universais, é praticamente impossível escapar do engodo fácil e cômodo do assistencialismo tão conhecido do povo brasileiro, e que tão duramente nega aos cidadãos seus direitos constitucionais, já que, isoladamente, nenhuma política ou programa será capaz de superar os limites estruturais postos na realidade brasileira.

O atual programa do Governo Lula:

Para que possamos entender o embate a que pretendemos chegar, é necessário falarmos um pouco a respeito do Programa Bolsa Família, para isso, transcreveremos as informações a respeito do mesmo obtidas através de seus meios de publicização:

O Programa preconiza que foi implantado para enfrentar o maior desafio da sociedade brasileira que é combater a fome e a pobreza e promover a emancipação das famílias mais pobres do país.

É um programa de transferência de renda destinado às famílias em

situação de pobreza, com renda *per capita* de até R\$ 100,00 mensais, e que, segundo o Programa, associa à transferência do benefício financeiro o acesso aos direitos sociais básicos como saúde, alimentação, educação e assistência social.

Há ênfase ao dizer que, além de aumentar os valores dos benefícios, aumenta também o compromisso das famílias atendidas com os objetivos do programa, através do cumprimento de condicionalidades.

“O Bolsa Família aumenta os benefícios, mas aumenta também o compromisso e a responsabilidade das famílias atendidas. Para continuar recebendo o Bolsa Família, elas terão de manter em dia a caderneta de vacinação dos filhos, comprovar sua presença na escola, freqüentar os postos de saúde da rede pública, e também, quando oferecidas, participar de atividades de orientação alimentar e nutricional e de programas de alfabetização, cursos profissionalizantes, etc”. (Cartilha do Bolsa Família, 2003)

O Programa é fruto da unificação dos programas de transferência de renda do Governo Federal. Segundo o mesmo, o objetivo dessa união é aumentar a qualidade dos gastos públicos, a partir de uma gestão coordenada e integrada, de forma intersectorial. Prevê programas complementares, de modo a criar reais possibilidades de autonomia e independência.

Mensagens básicas publicadas:

* Nova concepção: visão completa do conjunto de necessidades e carências básicas das famílias pobres (ao invés de atendimentos de aspectos isolados).

* Eficiência nos gastos públicos exige políticas de transferência de

renda coordenadas e gerenciadas de maneira integrada (evitando a fragmentação e dispersão setorial).

Vantagens básicas publicadas:

* Expansão do atendimento.

* Substancial aumento no valor dos benefícios, maior volume de investimentos em relação ao passado.

* Pactuação entre o governo federal, estados e municípios com a intenção de potencializar as ações de todos no combate a pobreza.

Exemplos desses programas são o Auxílio Gás (também conhecido como Vale Gás), o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação e o Cartão Alimentação, todos sob o financiamento do Governo Federal.

O Auxílio Gás, do Ministério das Minas e Energia, destina R\$ 7,50 por mês às famílias para complementar o preço do botijão de gás. O Bolsa Escola, do Ministério da Educação, paga R\$ 15,00 para cada filho entre 6 e 15 anos, até o limite de três filhos por família. Já o Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde, atende às famílias que têm filhos de até 6 anos, pagando R\$ 15,00 por filho, até o limite de três filhos.

O Cartão Alimentação, do Ministério de Segurança Alimentar e Combate à Fome, destina R\$ 50,00 por mês às famílias do Programa Fome Zero, tenham filhos ou não.

Todos esses programas foram unificados no Bolsa Família e, através de informações a respeito do Programa, esse se justifica dizendo que o problema é que, além dos antigos programas oferecerem benefícios que isoladamente são baixos, cada um funciona inteiramente separado dos outros, com diferentes cadastros de beneficiários, e parte significativa das famílias está inscrita em apenas um programa.

Algumas famílias não recebem o Bolsa Alimentação, mesmo tendo filhos pequenos. Outras famílias recebem o Bolsa Alimentação, mas não fazem parte do Bolsa Escola, ainda que tenham filhos em idade escolar. Dessa forma, o dinheiro que cada família recebe não corresponde ao que ela teria direito.

Algumas famílias recebem mais de um benefício e famílias vizinhas, em condições iguais, nada recebem. Por exemplo: algumas famílias não recebem o Bolsa Alimentação, mesmo tendo filhos pequenos. Outras famílias recebem o Bolsa Alimentação, mas não fazem parte do Bolsa Escola, ainda que tenham filhos em idade escolar. Dessa forma, o dinheiro que cada família recebe não corresponde ao que ela teria direito.

“Foi justamente para corrigir esse problema, garantindo mais recursos a toda a família e melhorando o uso dos recursos públicos, que o Governo Federal está lançando o Bolsa Família, a evolução dos programas de complementação de renda no Brasil. Como o próprio nome diz, o Bolsa Família visa dar proteção integral a todo o grupo familiar, e não apenas a alguns de seus membros. Adianta muito pouco dar apoio a um membro da família sem levar em consideração os demais. Assim, o Bolsa Família considera todo o grupo familiar e, junto com os recursos financeiros para a complementação da renda, vai esti-

mular as famílias beneficiadas a freqüentar e utilizar os serviços da rede pública de saúde, de educação e de assistência social, oferecendo apoio e oportunidades para todos os seus membros” (Cartilha do Bolsa Família, 2003).

O Programa também diz que, em parceria com os estados e os municípios, o Bolsa Família ativará outros programas, como os de alfabetização, capacitação profissional, apoio à agricultura familiar, geração de ocupação e renda e microcrédito, criando para as famílias portas de saída da situação de exclusão em que vivem.

“A idéia é integrar esforços para permitir que as famílias avancem na direção de uma vida mais digna. O Bolsa Família assegura que as famílias atendidas possam alimentar melhor seus filhos, garantindo para as crianças boas condições de saúde e de aproveitamento escolar. O Fome Zero, o programa do Governo Federal de combate à fome que visa garantir a segurança alimentar e nutricional da população brasileira, é uma prioridade. O Bolsa Família fortalece a agenda do Fome Zero e contribui com seu objetivo de assegurar três refeições por dia para todos os brasileiros à medida em que amplia o acesso à alimentação e cria portas de saída da situação de exclusão”. (Cartilha do Bolsa Família, 2003).

Para todas as famílias selecionadas com renda mensal *per capita* de até R\$ 50,00, o Bolsa Família atenderá mensalmente com um benefício fixo de R\$ 50,00, tenham filhos ou não. Além desse valor fixo, as famílias com filhos entre 0 e 15 anos terão um benefício variável, de R\$ 15,00 por filho, até o limite de três benefícios.

Para as famílias com renda mensal maior que R\$ 50,00 até R\$ 100,00 *per capita*, o Bolsa Família vai depositar mensalmente o benefício variável de R\$ 15,00 por filho, de 0 a 15 anos, até o limite de três benefícios.

“Além da renda familiar, outros indicadores sociais de pobreza e exclusão, tais como escolaridade, condições de moradia e saneamento, analfabetismo e acesso a serviços públicos serão considerados na seleção das famílias que participam do Bolsa Família. A unificação dos programas vai permitir uma gestão mais racional da política de transferência de renda do Governo Federal, pois reduzirá substancialmente todos os sistemas administrativos e de controle dos atuais programas, permitindo uma fiscalização muito mais eficiente, inclusive no combate a eventuais fraudes e desvios. Além disso, vai possibilitar a realização de avaliações mais precisas sobre o resultado da aplicação dos recursos do Programa e seu retorno para a sociedade e as famílias atendidas. Todos os objetivos dos programas de transferência de renda atuais estão mantidos dentro do Bolsa Família e serão acompanhados pelos ministérios setoriais (Educação, Saúde, Segurança Alimentar e Combate à Fome e Assistência Social)”. (Cartilha do Bolsa Família, 2003).

O maior entrave que encontramos no Programa é o fato de que, como dito anteriormente, ele une diversos programas em um só e busca a formação de um Conselho interministerial para a sua coordenação e orientação.

Como vimos, não há um Ministério específico que o assuma, a orien-

tação que os profissionais encontram é que seu “Plantão de dúvidas” funciona através do mesmo telefone de atendimento do Programa Fome Zero.

Outra dificuldade é devida ao fato de que a “seleção” dos usuários do programa é feita via Governo Federal, e nem mesmo os técnicos envolvidos em sua operacionalização sabem identificar com exatidão quem são esses profissionais incumbidos de tal tarefa. A única certeza é que essa “seleção” se dá através do Sistema de Cadastramento Único, que, no caso de alguns municípios, é feito pela área social. Não há exigência de um técnico ou setor específico para a realização desse cadastramento, nem treinamento para os profissionais que lidam diretamente com ele.

Como tivemos a oportunidade de trabalhar cotidianamente com esse sistema, podemos levantar as seguintes dificuldades de sua aplicação:

Como não há uma fiscalização efetiva, pode haver fraude no sistema, como por exemplo, omissão ou manipulação de dados fornecidos, como no valor exato da renda *per capita*, no número de filhos, endereço; podendo ocasionar duplicidade de atendimento e, conseqüentemente, não atendimento a outras famílias;

Morosidade no processo de preenchimento dos campos. Peca pela minuciosidade e acaba entrvando o trabalho, uma vez que um campo é seqüencial a outro e, portanto, determinante ao próximo;

Como não são os profissionais da área social os responsáveis para elencar as famílias a serem inscritas no programa e como os municípios não têm conhecimento da disponibilidade do número de vagas a serem atendidas, há uma distorção no que entendemos por descentralização e

parceria, já que a única etapa do processo que pode ser classificada como descentralizada e através de parceria é a da coleta de dados referentes às famílias, qual seja, digitação dos dados de cada família que se pretende que seja incluída no programa. A etapa primordial e cabível a técnicos da área social, como os assistentes sociais, fica a encargo ainda não se sabe ao certo de quem, desconsiderando fatores e realidades locais e, principalmente, o trabalho do assistente social, que, lidando cotidianamente com a população, consegue identificar melhor as necessidades de seus usuários;

A falta de orientação e esclarecimentos a respeito do programa gerou um desentendimento por parte dos maiores interessados, que seriam seus próprios usuários, técnicos que lidam diretamente com este e governo local. Nenhum destes sabem conhecer ao certo as diretrizes desse Programa e para que serve, conseqüentemente, as pessoas que recebem o benefício não sabem porque foram transferidas de um programa para outro e, como há demora na transferência de programas, não entendem por que continuam recebendo o mesmo valor do antigo programa e outras pessoas já recebem o valor no novo programa;

Há um desentendimento entre as diversas secretarias que coordenavam os antigos programas: Educação, Saúde e Assistência Social. Como não há acesso destes nos dados de inclusão/exclusão de um programa para outro, gera desencontro de informações a respeito das pessoas que fazem parte de cada programa.

Todo esse empasse gera diversas hipóteses:

Até que ponto o Bolsa Família

satisfaz as necessidades das pessoas em situação de exclusão social?

O programa atende somente situações emergenciais ou realmente inclui as pessoas no real significado das políticas públicas?

Se forem somente situações emergenciais, o que essas pessoas consideram como emergência?

Se realmente inclui, por que o “público selecionado” continua sendo sempre o mesmo?

As pessoas inseridas no programa são, necessariamente, o público alvo do Serviço Social?

Qual é o perfil da população atendida pelo programa e se estas compreendem os mecanismos do mesmo

Conclusão

Dentro de um quadro geral de exclusão crescente somado a uma tradição problemática de organização da sociedade civil, autoritarismo e desmando governamental, a proposta é focar a questão das políticas públicas sociais e se estas privilegiam a auto-organização da sociedade, economicamente falando.

Enfocar as políticas públicas supõe o levantamento de questões construídas em torno do sentimento de insuficiência de um Estado, pautadas em um imaginário de atribuir ao Estado um sentido de ser defendido também por uma teoria política construída sobre este tema.

A pergunta que se faz é: estaríamos creditando importância demais ao Estado? Quais papéis o Estado, enquanto categoria teórica, justificada historicamente, com funções político e administrativa, tem de necessariamente cumprir e como o faz?

O Estado, por sua natureza agônica, competitiva; por representar diferentes grupos sociais, e de interesses,

acaba dirigido pelos mais poderosos, e/ou organizados, de forma a que a questão social não seja resolvida nem se torne prioridade do governo. Continua fragmentada em questões focais, individuais ou paralelas; as vítimas continuam sendo atendidas, respondendo isoladamente e assumindo a culpa pelo seu drama social (MARTINS, 2003). A questão é: tendo em vista que o Estado não tem pretensões de resolver as urgências sociais, as políticas sociais participam do jogo político de forma a incrementá-lo?

Nos dias atuais, em que o mercado dita as regras do jogo, propomos buscar caminhos que procurem trazer entendimento, clareza e práticas que, no Brasil, atuam “no sentido de minorar desigualdades, contrariando, no limite, a lógica privatizante do Estado e o desregramento do Mercado” (PEREIRA, STEIN, 2003).

Em termos metodológicos, interessa refletir e identificar as representações que alimentam o agir político no Brasil, em sua recente inserção na modernidade.

Por fim, focar aspectos relativos às políticas públicas, impõe refletir sobre o conceito de ação política, buscando ver o que estas representam na cena histórica atual, despolitizada, pobre, massificada, ideologizada, enfim, na cena inculta de nosso país. E no plano global, mundializado, convém refletir sobre o papel desempenhado por estas políticas. Minorar desigualdades, nesse sentido, traria, por conseguinte, maior igualdade e, segundo Tocqueville, desde que se entenda a igualdade como condição *sine qua non* da liberdade, já que na sociedade democrática não burguesa a liberdade seria fruto da igualdade de condições.

Referências bibliográficas

CARTILHA NACIONAL DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. Brasília. Material Impresso, 2003.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão sócia*. Uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

COHN, Amélia. Políticas Sociais e Pobreza no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. São Paulo, n. 12, jun/dez de 1995.

KOWARIC, Lúcio. *As lutas sociais e a cidade*. São Paulo: passado e presente. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

MARTINS, Luci Helena Silva. *Relatório para exame geral de qualificação em Doutorado*. Franca: UNESP, 2003.

MESTRINER, Maria Luiza. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo, Cortez, 2001.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P., STEIN, Rosa Helena. Assistência Social no contexto das políticas públicas. In: *Pacto pela paz, uma construção possível*. São Paulo: Peirópolis, 2003

RICÚPERO, Rubens. A crise ótima de século. In: *Revista do Correio da Unesco*, São Paulo, mai. 1999.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. *Renda de Cidadania: a saída é pela porta*. São Paulo, Cortez, 2002.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A democracia na América*. Tradução de J. A. G. Albuquerque. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, p. 185-317, 1979.

YASBEK, Maria Carmelita. *A assistência social na conformação da identidade subalterna*. Tese de doutoramento em Serviço Social. São Paulo, PUC, 1992.

* Ana Laura Bressan é mestranda em Serviço Social na linha do Programa Serviço Social: Mundo do Trabalho, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Franca/SP.

Educação política e militância partidária: experiências e reflexões

Martha D'Angelo*

Do ponto de vista que nos interessa, o estudo da história e da lógica das diversas filosofias dos filósofos não é suficiente. Pelo menos como orientação metodológica, deve-se chamar a atenção para as outras partes da história da filosofia; isto é, para as concepções de mundo das grandes massas, para as dos mais restritos grupos dirigentes (ou intelectuais) e, finalmente, para as ligações entre estes vários complexos culturais e a filosofia dos filósofos.

(Gramsci, 1978: 32)



A questão das consciências (real e possível) perpassa a reflexão sobre o erro político, tema que, segundo Gabriel Cohn, foi abordado somente por Gramsci, de maneira muito rápida, e André Gorz, em suas considerações sobre determinismo e liberdade na história. Contrapondo-se a todas as concepções que enfatizam os determinismos, e reforçando a ação livre como pano de fundo da história, Gorz chega a admitir a possibilidade, em algumas circunstâncias, de uma total inversão entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva. Esta inversão pode significar a reabilitação do erro político, ou o reconhecimento desse "erro" como uma opção legítima. É possível que, diante de determinadas condições objetivas, se faça uma opção de alto risco, ou até mesmo suicida. "Por que serei obrigado a aceitar o que as condições objetivas tentam me impor? Eu posso preferir morrer lutando. Mesmo que me demonstrem que todas as determinações objetivas levam a isso, eu não sou obrigado a aceitar. Quer dizer, não adianta me mostrar que existe um sentido inscrito na história. É preciso também que eu o aceite". (Cohn, 1995:26)

Tomando como ponto de partida as observações de Cohn, podemos estabelecer uma aproximação entre as mais diferentes manifestações de resistência política, desde a "opção" pelo suicídio dos índios guarani kaiowá do Brasil e do Paraguai, durante a década de 1980, ou dos homens-bomba palestinos, até as manobras mais arriscadas dos militantes de partidos políticos clandestinos do Brasil, Chile e Argentina, durante o período de ditadura militar desses países. Na literatura marxista, a ênfase nas condições objetivas tem sido predominante, em detrimento da dimensão subjetiva. Esta tendência está intimamente ligada ao viés racionalista próprio ao legado de Marx. A compreensão de racionalidade da história que perpassa suas obras se mantém presa ao conceito de razão do Iluminismo. O predomínio da necessidade sobre a liberdade em Marx, apesar de não se confundir com o historicismo teleológico de Hegel, acaba por não considerar devidamente o papel dos indivíduos e o acaso na história. A necessidade de suscitar o debate em torno destas questões no momento em que se discute a formação de um novo partido de esquerda no Brasil, e o desejo de confrontar a minha experiência e balanço pessoal de militância partidária com outras realizadas no mesmo período, inspirou a pesquisa empírica cujo resumo será apresentado a seguir.

As entrevistas com antigos militantes são os elos que unem, nesta pesquisa, história, memória e educação política. O recorte em relação à experiência partidária, se por um lado impõe limitações ao trabalho, por outro chama a atenção para um campo pouco explorado nas pes-

O predomínio da necessidade sobre a liberdade em Marx, apesar de não se confundir com o historicismo teleológico de Hegel, acaba por não considerar devidamente o papel dos indivíduos e o acaso na história.

quisas educacionais. Pensar a educação a partir deste referencial pode contribuir para uma nova percepção da prática política no âmbito não institucional e também para a transformação de algumas práticas escolares. Neste caso, é a partir do próprio recorte que outros espaços sociais são desnaturalizados e vistos com um olhar de *estranhamento*.

Três premissas deram sustentação teórica ao recorte da pesquisa e à análise dos relatos autobiográficos:

1- "A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica" (Thompson, 1998: 302)

2- A rememoração do passado, na perspectiva do materialismo histórico, leva à libertação do presente. (Walter Benjamin 1994: 222)

3- A organização partidária é a principal ferramenta da classe trabalhadora para sua emancipação. (Marx, em *O Manifesto Comunista*)

Essas três afirmações se apresentam também como justificativa para o trabalho empírico, que reúne um conjunto de 10 entrevistas com pessoas entre 39 e 57 anos militantes e/ou ex militantes de partidos que reivindicam a teoria marxista. Todos começaram essa participação entre os 19 e 25 anos, o que não é surpreendente, pois a abertura em relação ao mundo, o desejo de transfor-

má-lo, o desprendimento, a generosidade que a vida partidária requer, são mais marcantes na juventude. Quanto à composição social, 6 são de origem operária e 4, das camadas médias. O tempo menor de militância entre eles é de 5 anos, e o maior é de 33 anos.

O objetivo da pesquisa é analisar e avaliar, a partir da experiência dos militantes, o trabalho educacional desenvolvido por dois partidos marxistas, atuantes nas décadas de 1970 e 80. A intenção não é, portanto, verificar erros e acertos das políticas implementadas, ainda que o aspecto pedagógico tenha possivelmente influenciado no processo de elaboração dessas políticas. Na elaboração deste trabalho, a carga de subjetividade inerente aos depoimentos não diminui o valor deles; ao contrário, são as diferentes percepções e formas de vivenciar os acontecimentos que permitem uma visão mais abrangente do objeto pesquisado.

Acompanhando, em certa medida, a seqüência das narrativas, o material empírico foi organizado em três partes: motivações iniciais, acontecimentos marcantes e avaliação das experiências. A apresentação dos dados e a organização do texto seguem esta ordem.

Motivações iniciais.

Os motivos que levam as pessoas a aderirem a partidos marxistas são variados, mas há traços comuns nessas motivações que podem ser identificados. Em suas reflexões políticas Hannah Arendt (1992: 252) admite que um dos motivos que levam as pessoas a aderirem a partidos revolucionários é a descoberta, nos que foram oprimidos e rejeitados pela sociedade, de certos traços de huma-

nidade que vêm sendo extintos nas pessoas. Isto se manifesta, por exemplo, nos trabalhadores e proletários, assim como nos homossexuais, judeus e outros grupos não absorvidos completamente.

Observando-se nos depoimentos as motivações que levaram à filiação partidária, um dado significativo é a força dos apelos emocionais e humanitários. Na maioria das falas encontramos explicações como: "a vontade de mudar a realidade do povo humilde, miserável, me levou para a política" (A.M.G.) ou "Filiei-me ao Partido (...) porque minha formação cristã me comprometia com o bem estar de todas as pessoas" (M.M.F.), ou ainda "O companheirismo e a solidariedade eram, para mim, as coisas mais importantes do partido" (S.F.A) Num depoimento emocionado, (C. G.) lembra que foi o sentimento de solidariedade com os militantes do M.E.P. presos em 1977 que levou-o a se filiar a um partido marxista. O sentimento de solidariedade com os perseguidos e os excluídos aparece, por vezes, quase como uma justificativa teórica da necessidade do partido. A expressão "vontade política" expressa bem essa mobilização inicial. Além da carga emocional apresentada nas respostas, é significativo o fato de ninguém ter feito referência a leituras ou ao "caráter científico" do marxismo para justificar sua opção partidária.

Mas a permanência na organização não depende, evidentemente, da intensidade dos sentimentos, e sim de um conjunto de variáveis de caráter subjetivo e objetivo. Num primeiro momento a identificação com o grupo e o que ele propicia pode ser um elemento poderoso, como nos



*Entre pessoas
intelectualizadas,
na maior parte das vezes
a incoerência fica encoberta
por discursos elaborados
e racionalizações.*

revela este depoimento: "A vida interna do partido, as possibilidades que ela abria de elaboração, discussão e compreensão do mundo, e de intervenção na realidade me deixaram apaixonada. Tudo, absolutamente tudo, para mim ficava ligado à vida partidária." (E.A.M.)

Este encantamento não aparece em todos os depoimentos e quando isto acontece nem sempre é tão duradouro. Há uma entrevista, por exemplo, que mostra uma situação onde o próprio nível de expectativa, o grau de exigência, e a convivência pessoal, levaram a uma experiência completamente diferente:

"Havia muita ilusão a respeito das pessoas que formavam o partido quando eu comecei a militar. Eu achava que não ia ter problemas em termos pessoais. Aos poucos fui per-

cebendo que havia competição ali dentro, sobretudo competição intelectual, vaidades, e outras atitudes em desacordo com a fraternidade e a solidariedade. Aquilo era uma coisa que eu não gostava, que não tinha nada a ver comigo. Mas ninguém parecia perceber ou se importar muito com isso naquela época (1976-1980). Não sei se hoje isto mudou." (M.C.P.)

Nem sempre é fácil reconhecer a falta de sintonia entre o que se diz e o que se faz. Entre pessoas intelectualizadas, na maior parte das vezes a incoerência fica encoberta por discursos elaborados e racionalizações. Isto dificulta a visibilidade de problemas como disputa de poder pessoal ou de prestígio. Numa sociedade competitiva e hierarquizada como a nossa, seria ingenuidade imaginar que algum coletivo possa estar isento de conflitos desta natureza. O problema maior não é, portanto, a existência do conflito em si, mas a disposição ou não de encará-lo. O trato desses problemas costuma ocorrer quando eles adquirem uma visibilidade praticamente incontestável. Esta atitude revela uma reserva compreensível, dada as características da organização partidária, ou ela é um descuido perigoso, tendo em vista a grandiosidade da tarefa a que o partido se propõe?

Considerando-se que a maioria dos depoimentos revela a experiência partidária como responsável pela criação de uma segunda natureza, o aspecto subjetivo adquire uma grande importância. A forma mais explícita de se referir a este fato aparece neste depoimento:

"Apesar de todos os problemas que a militância traz, principalmente na sua vida familiar e profissional, não posso me queixar. Afinal o que

sou hoje, com as qualidades e os defeitos, devo ao Partido. Tudo o que sei e penso foi construído nestes 20 anos dentro do Partido" (J.M.F.).

Tomando ao pé da letra esta afirmação, devemos concluir que o papel educacional da família e da escola, neste caso, foi reduzido a zero. Relativizando um pouco o conteúdo da fala, podemos interpretar sua radicalidade como uma maneira de revelar a irrelevância do que foi aprendido na família e na escola, em relação ao que foi aprendido no partido. Mas as duas interpretações confirmam a formação de uma segunda natureza através da educação partidária. Mesmo nos depoimentos onde a importância da experiência partidária não é tão acentuada, há elementos que revelam a permanência de uma marca muito forte e duradoura na vida das pessoas. Um dos entrevistados, por exemplo, reconhece a sua experiência como "frustrante", pois o partido que ajudou a construir se mostrou incapaz de atingir seus objetivos, mas reconhece também que "A militância num partido marxista reorientou minha visão de mundo e forneceu-me a esperança necessária para continuar vivendo" (M.M.F)

Resumindo a forma como esta marca se manifesta, encontramos a seguinte observação:

"O militante, quando faz parte de uma organização política que pretende mudar a realidade, é levado a se colocar como agente desta mudança. Isto implica numa postura permanente de se opor às injustiças sociais sob qualquer forma, de tentar agir de alguma forma sobre elas. Ele tem uma postura de questionamento, de inconformismo, de não acomodação, que permanece mesmo quan-

do a pessoa "sai" da militância mais ativa. Sempre fica uma marca, um saldo desta ação militante na vida das pessoas." (C.M.M.)

Acontecimentos marcantes

Assim como nas respostas sobre as motivações que levaram ao ingresso no Partido existe uma combinação de sentimentos humanitários e vontade política, também verificamos um traço comum nas respostas relativas aos acontecimentos mais marcantes na vivência partidária. Todas destacam a participação em eventos significativos da vida política brasileira nos últimos 30 anos, e/ou o contato com certas dimensões da realidade que os livros escolares ignoram ou mostram de maneira superficial e distorcida. Dois depoimentos são exemplares a esse respeito:

Os aspectos que mais diferenciam a cultura escolar da cultura dos partidos - a distância entre teoria e prática e o peso do coletivo - também explicam a resistência de muitos militantes em relação à Universidade.

"O ano de 1978 foi o ano que entrei em contato com a pobreza. Queimados é um dos locais de mais carência da Baixada Fluminense. Ouvir e vivenciar os problemas daquelas pessoas foi de grande ensinamento." (M.C.P.)

"Logo no início de minha militância participei da Campanha das Diretas, que foi muito importante na

minha formação (muitos debates, panfletagens, comícios, co-dirigi o comitê de São Gonçalo). Greve geral de 1983, que precedeu a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e onde fiz o meu primeiro piquete de greve no meu colégio. Co-dirigi a greve geral de 1989. Campanha de Lula em 1989." (J.M.F)

Todos os entrevistados se referiram, como experiências marcantes em sua formação política, a fundação da Central Única dos Trabalhadores e a campanha eleitoral de Lula em 1989. No que diz respeito à atuação política e à educação escolar, alguns depoimentos mostram uma incompatibilidade quase total entre as duas. Em dois episódios narrados onde esta questão aparece, a avaliação sobre o posicionamento do partido é bastante crítica.

"Quando eu fui para o movimento secundarista, (em 1981 ou 82, a questão de data está meio confusa), eu entrei num colégio importante, o Colégio Henrique Laje. Com mais de 20 anos comecei a fazer o segundo grau no curso de Construção Naval. Na verdade o objetivo era somente fazer o trabalho político, bem, ganhamos o Centro Cívico, mas não adiantou nada. Aí a crítica que eu vou fazer. O partido devia se preocupar, não sei se se preocupa hoje, mas deve se preocupar, no meu caso, que não tinha o segundo grau, teria que ser tarefa minha estudar, e não era tarefa minha estudar, a tarefa minha era fazer política. Acabou que eu fiquei na escola, um ano no Centro Cívico, não estudei, não entrei um dia em sala de aula no segundo semestre, e perdi de ano. (...) Só fui concluir meu segundo grau agora, em 2002, depois de tantos anos..." (S.N)

Numa outra entrevista a incompa-

tibilidade também fica muito clara:

"Eu lembro que quando eu vim fazer pós-graduação (...) na UFF, tinha um incômodo claro no meu núcleo quando eu dizia: amanhã eu não venho porque eu tenho curso de pós-graduação. "Você vai lá para quê?" Era quase como se a academia pudesse corromper o meu pensamento e criar uma outra pessoa que talvez não se compatibilizasse mais com o partido." (...) em relação à academia havia um olhar desqualificador." (E.A.M.)

A falta de prestígio da academia entre militantes não pode ser vista de modo unilateral, pois há uma reciprocidade neste sentido. Para além do preconceito ou do sectarismo, a avaliação negativa que eles fazem também é um indicador do pouco envolvimento da Universidade com os mais graves problemas da sociedade brasileira, o seu elitismo e despolitização. Os aspectos que mais diferenciam a cultura escolar da cultura dos partidos - a distância entre teoria e prática e o peso do coletivo - também explicam a resistência de muitos militantes em relação à Universidade.

Avaliação das experiências

Apesar de existir uma unanimidade quanto à importância e valor da experiência partidária na vida das pessoas, há em alguns depoimentos críticas duras a certas práticas educacionais e posturas:

"Eu acho que a estrutura partidária deixa pouco espaço para a reflexão, porque... porque, enfim, porque as discussões servem para a ação, e se tem que agir(...) Talvez pelo desnível entre a base e a direção, e o autoritarismo da cultura brasileira, eu não sentisse a autonomia da base



(...) Como é que a gente faz para enfrentar isso? Tinha toda uma proposta do partido com cursos, com atividades, que colocavam os militantes em contato com alguma produções. Mas eu acho que de uma forma muito doutrinária, e isto me incomodava. (...) O militante revolucionário tem que ser preparado para a autonomia intelectual.(...) Apesar dos esforços que a gente fazia, eu nunca vi um caminho de fato para este problema. Eu fui para a equipe de formação, fiquei na equipe de formação, mas eu acho que não ajudei, talvez até tenha atrapalhado... Eu penso muito na formação dos militantes, esse problema foi determinante no meu afastamento do partido. Porque eu sentia nas plenárias que os militantes repetiam, inclusive usando sempre as mesmas expressões, o que a direção ou a circular diziam. E eu pensava, aonde isto vai levar? Que novo homem nós estamos construindo? Apesar disso, tem uma coisa fantástica (...) uma dimensão dessa formação, que nos tira da condição de protozoários e nos coloca num outro patamar, que é a intervenção na luta de classes, e isto o partido sempre

fez. (...) Eu não tenho dúvidas que com todo o doutrinário, com todo o esquematismo, a experiência de militância no partido me deixou a anos-luz de distância em relação à média das pessoas, em termos de formação política." (E.A.M.)

Num outro depoimento, o principal problema apontado foi: "às vezes, as organizações marxistas revestem-se de um caráter messiânico que as torna incapazes de cumprir o seu papel fundamental: organizar a luta política." (M.M.F.).

As contribuições mais importantes que a militância partidária possibilita foi resumida nos seguintes termos por um dos entrevistados:

"A atuação política amplia os horizontes das pessoas ao fazê-las acompanhar, discutir e se interessar por quase tudo que acontece na sociedade e a ter contato, através da atuação política, com pessoas de diferentes setores sociais, ou mesmo de regiões diferentes, de categorias diferentes, enriquecendo a experiência pessoal de cada um. Esta ampliação se dá também no sentido de ela passar a questionar ou ser questionada até mesmo sobre aspectos do comportamento social, pois a prática e as concepções do militante "de esquerda" podem levar ao maior conhecimento ou a conflitos sobre questões como racismo, machismo, etc., mesmo na sua vida pessoal." (C.M.M.) "O partido marxista é uma escola de vida" (C.G.)

De um ponto de vista estratégico, que importância pode ter uma pesquisa como esta? Talvez o seu maior mérito seja o de quebrar o silêncio existente sobre o assunto, pois dentro dos partidos não existe muito interesse em estudos desta natureza, e no campo educacional a

maior parte das investigações gira em torno do universo escolar. Quanto ao conteúdo do trabalho especificamente, o aspecto mais importante é a possibilidade de reconhecimento de alguns pontos do muito ainda a ser feito no plano teórico e organizativo para que os partidos marxistas consigam superar as suas fragilidades e limitações. Acredito que os que apostam no espontaneísmo têm também elementos empíricos para repensar sua posição. A separação existente hoje entre um certo marxismo acadêmico e o marxismo militante empobrece a ambos, pois reproduz e reforça a separação entre teoria e prática. Numa observação que visa a superação deste problema, Leandro Konder (1992: 133) reconheceu: "O pensamento que provém de Marx e que, mal ou bem, atravessou o século XX combatendo não tem nenhuma chance de sobreviver refugiado em universidades ou em institutos científicos; e também não tem nenhuma possibilidade de resistir à autodissolução se renunciar ao rigor teórico, realizar um *sacrificium intellectus*, abandonar as exigências de reflexão e tornar-se instrumento de alguma seita"

A mesma preocupação sobre as diferentes apropriações do legado de Marx se manifesta num balanço de Florestan Fernandes (1995: 144) onde a contribuição dos estudos marxistas realizados na academia foi avaliada de forma bastante crítica: "Os acadêmicos se apossaram dos textos clássicos do socialismo revolucionário. Chegaram a torná-lo tão preciso que acabaram lidando com um marxismo morto, uma espécie de teologia tomista ou de metafísica kantiana (como se pode exemplificar com Althusser). A erudição afogou o

Em países como o Brasil, existe uma tentativa de substituir a luta de classes por uma luta entre a bandidagem e as "pessoas de bem". Todo o sensacionalismo do noticiário sobre violência, corrupção e tráfico de drogas cumpre esta função.

que havia de inventivo e de provocativo para a reflexão e a contribuição das gerações posteriores. Ora, o destino de sua obra não era esse - mas o de fundir as idéias dos filósofos às ações rebeldes dos operários, gerando forças sociais de construção de uma sociedade nova.

A transformação da obra de Marx em doutrina, a descrença nos partidos e a tese do fim da luta de classes têm levado a um fatalismo histórico ou a se acreditar em mudanças sociais significativas através de revoltas de jovens, mulheres, negros e outros grupos marginalizados. Em países como o Brasil, existe uma tentativa de substituir a luta de classes por uma luta entre a bandidagem e as "pessoas de bem". Todo o sensacionalismo do noticiário sobre violência, corrupção e tráfico de drogas cumpre esta função. No plano internacional tenta-se reduzir tudo ao terrorismo. A descrença nos partidos existe até mesmo em pessoas e grupos que participam de mobilizações de cunho estritamente político, como as grandes manifestações contra o G 7 e a ocupação do Iraque. Situações como a crise argentina, de total descompasso entre a radicalidade das lutas e a existência de uma alternativa política, também são exemplares.

Por outro lado, a incapacidade das classes dominantes de atender às demandas sociais torna necessário um grau de organização e politização cada vez maior. Embora exista uma diversidade grande entre os países capitalistas de todo o mundo, a lógica do mercado é a mesma em todos eles. A contradição entre a mundialização do econômico e a fragmentação do político mostra a necessidade de respostas globais. A superação das injustiças sociais e da ideologia do fim da história exige a retomada do referencial teórico construído por Marx. Por isso mesmo, os grupos militantes que reivindicam seu legado não podem ser esquecidos.

Referências bibliográficas

ARENDETT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. /Walter Benjamin. São Paulo: Brasiliense, 1994 (obras escolhidas v. 1)

COHN, Gabriel. "Razão e História" in *Liberalismo e Socialismo: velhos e novos paradigmas* (vários autores) São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995. (Seminários e Debates)

FERNANDES, Florestan. *Revolução, um fantasma que não foi esconjurado*. Revista *Crítica Marxista* V. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. *O Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes 1988.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado - História Oral*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

* **Martha D'Angelo** é profa. da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ

A concepção de criança em Platão e Rousseau

Marcos Antonio da Silva*



Introdução

Antes de entrarmos no assunto proposto, cabe notar que pelo menos dois esclarecimentos prévios se fazem oportunos. Primeiro, *discurso*, aqui, deve ser entendido segundo a acepção proposta por Roland Barthes, já há algum tempo em seu *Fragmentos de um discurso amoroso*, segundo a qual: “*Dis-cursus* é, originalmente, ação de correr de cá para lá; são idas e vindas, ‘caminhos’, ‘intrigas’. O amante [o filósofo] não pára, com efeito, de correr dentro da própria cabeça, de encetar novos caminhos e de intrigar contra si mesmo. Seu discurso existe **unicamente por ondas de linguagem**, que lhe vêm ao sabor de cir-

cunstâncias ínfimas, aleatórias”¹. Nisto reside, pensamos, a essência mesma de todo discurso, principalmente aquele de matiz filosófica: ele (o *dis-cursus*) é aleatório e está preso às circunstâncias e vicissitudes histórico-contextuais que o cercam.

Segundo, e como uma consequência direta do primeiro, que as posições teóricas (discursos) aqui analisadas revelam posturas que se deram no curso da história, e que por isso mesmo podem ser justificadas, contextualmente. Assim percebidas, pois, ficará mais claro o entendimento que ao final possamos vir a formar das concepções propostas por Platão e Rousseau e de algumas de suas principais implicações teóri-

cas e práticas. Neste sentido, pois, os discursos – enquanto constructo explicativos – constituem demarcações teórico-práticas e históricas que se conformam ao momento dado em que são construídos.

1. A perspectiva platônica

Um primeiro e relevante dado que se nos apresenta, e que simplesmente não podemos desconsiderar, é que a referência à criança, no contexto da filosofia platônica, se apresenta intrinsecamente relacionada com a educação, a *παιδεία*² grega. Esta, numa acepção demasiado geral, sempre foi entendida como um meio pelo qual se transmite – de geração a geração – a cultura (*παιδείσις*) de uma sociedade.³ Daqui, efetivamente, surgem duas especificidades que afetam diretamente o conceito de *educação*. A primeira assume a educação como portadora da característica de “... transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas [no âmbito de uma cultura] e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas.”⁴ Esta foi a noção que prevaleceu entre os primeiros gregos. A segunda, por sua vez, assume que a educação apresenta o caráter de formação do homem, entendida esta como o amadurecimento do indivíduo⁵ na sua integridade. Se a primeira diz respeito, *stricto sensu*, à cultura e a segunda à educação, consideradas isoladamente como o foram durante muito tem-

po, cabe notar, entretanto, que foi com os gregos, sobretudo aqueles que viveram nos séculos V e IV a.C. que se deu a síntese entre ambas posturas e se instaurou o ideal da formação integral do homem.⁶ Efetivamente, Platão se insere aqui.

Claro está, tal síntese implica conhecer a educação como processo que consiste na formação da mente (por meio da literatura, da filosofia e da ciência), do comportamento moral (através da música e da arte) e do corpo (mediante a ginástica). Sobre essa perspectiva de educação, que se converte em questão de alcance atual, é menester ter presente o diagnóstico seguinte que registra Jaeger.

“No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância.[...] Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente.”⁷

Neste contexto, vale observar, a educação praticada com as crianças na Grécia clássica – tendo nos escravos instruídos seus primeiros pedagogos⁸ – tinha por base os textos de Homero (onde se expunham sobre as virtudes e habilidades guerreiras, o cavalheirismo, o amor à glória, à honra e à valentia) e as fábulas⁹ que, enquanto composições realizadas pelos poetas destinadas a ensinar às crianças os grandes valores da sociedade (cultura) grega, são questionadas e criticadas por Platão no Livro II da *República* porque, segundo entende, os poetas não são bons conselheiros para instruir a juventude.

Nesse sentido, é importante ter

em mente a idéia que tem Platão das fábulas. Em palavras que Platão põe em boca de Sócrates está dito: “Não compreendes – disse eu – que primeiro ensinamos fábulas às crianças? Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades. E servimo-nos das fábulas para as crianças, antes de as mandarmos para os ginásios.”¹⁰ O entendimento que expressa Platão aqui é o de que às crianças deve-se moldar, já em seus primeiros anos de vida, a alma.¹¹ Em razão de tal concepção destaca, ademais que: “Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, seleccionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se.”¹²

Estas primeiras observações, claro está, fazem dar-nos conta de que estamos em meio ao contexto propiciado pelos séculos V e IV a.C. A Grécia, nesse momento, se mostra como uma sociedade estratificada e sustentada pelas diversas colônias que a compõem.¹³ Sem embargo, é essa sociedade que serve de berço à educação ocidental: seus pressupostos basilares se assentam nas concepções ali forjadas. Em síntese, nesse contexto surgem as primeiras concepções de criança enquanto *ser de aprendizado*.

Sócrates, que exerceu grande influência sobre Platão, efetivamente, foi o primeiro a refletir sistematicamente sobre a educação e, por conseguinte, sobre a criança. Para Sócrates, conforme expressa Platão em *Protágoras*, a criança *será o homem*

de amanhã.¹⁴ Mais ainda, Sócrates entende que sua formação e consequentemente o conhecimento que possa vir a formar do mundo está condicionada ao conhecimento que, em primeiro lugar, possa ter de si. Vale lembrar aqui a postulação socrática fundamental que se expressa na máxima “*conhece-te a ti mesmo*”.

Claro está que, para Sócrates, o autoconhecimento é a base do conhecimento, *stricto sensu* falando. Ora, se assim o é, então uma pergunta chave se coloca: como esperar que isso seja possível à criança? Efetivamente Sócrates assume – e isso é o que podemos extrair de alguns dos diálogos platônicos mais importantes como *Apologia de Sócrates*, *Protágoras* e *Fédon* – que a criança deve ser educada sempre no sentido da busca e aprendizagem intuitivo-individual da verdade, a qual não pode restringir-se à aparência discursiva e à dialética retórica que pregavam os sofistas de sua época. Esta concepção de criança – enquanto *ser de aprendizado* – é assumida por Platão na *República*. É mais, a criança, nessa perspectiva, é concebida como ser de aprendizagem do *bom* e do *justo*.

Com efeito, Platão – por meio da fala de Sócrates – assim entende a criança: “Portanto, como dizíamos de início, os nossos filhos devem logo participar em jogos mais conformes com a lei, pensando que, se eles forem contrários, é impossível que daí se formem homens cumpridores da lei e honestos.”¹⁵ De fato, aqui estão presentes duas importantes idéias: primeiro, que as crianças aprendem, “por imitação”, a partir das lições oferecidas pelos mais sábios (os homens mais experimentados); segundo, que às crianças deve ser ensi-

nada a obediência às leis de sua sociedade. Estas idéias se clarificam mais quando lemos as palavras seguintes que pronuncia Sócrates: “Parece-me, Adimanto, que o impulso que cada um tomar com a educação, determinará o que há-de seguir. Ou cada ovelha não busca sempre sua parilha?”¹⁶

Neste contexto, portanto, observamos algumas das principais preocupações platônicas acerca da educação da criança. No que concerne à educação é menester considerar o que propõe Platão sobre: a) o processo de formação dispensado às crianças em suas respectivas classes (embora Platão centre sua atenção na classe dos guardiões) após seu nascimento e com respeito à boa educação;¹⁷ b) a procriação dos filhos, o papel dos homens (guardiões do rebanho), a posse e educação das mulheres e dos filhos e a diferenciação dos sexos;¹⁸ c) a “idade própria” para o homem e para a mulher e a “época dos homens”;¹⁹ e, d) a educação dos jovens e o acompanhamento que deve ter dos pais.²⁰

Isto posto, não cabe dúvida, Platão é autor de uma filosofia ampla e de difícil síntese. Não obstante, se pode dizer que suas preocupações se centram no conhecimento,²¹ por um lado, e na política, por outro. No que respeita à primeira – o conhecimento – é célebre a *Teoria dos dois mundos* que constrói fundamentalmente para opor-se ao relativismo sofístico, muito propalado em sua época. Com relação à segunda – a política – é emblemática a teoria que elabora, na *República*, em defesa do *Estado Ideal*.

Com efeito, é no âmbito dessas preocupações – traduzidas pelas duas grandes teorias (teses) que elabora, a *Teoria dos dois mundos* e *Teo-*

ria do Estado Ideal – que se insere o discurso platônico sobre a criança. Neste contexto, vale ressaltar, a noção fundamental de criança, em Platão, está associada diretamente ao modo como aquela se comporta diante dos pais: a criança, afirma Platão, impõe, contra o exercício e governo da razão, sua vontade aos pais. Daqui resultam duas conseqüências cruciais para a concepção de criança: um, a criança é, para Platão, um “pequeno tirano”²² e dois, em vista de tal comportamento – abusivo para Platão – o Estado deve ocupar-se da educação da criança.

Na obra *A República* esse entendimento aparece como resultado direto das análises de Platão sobre a problemática da constituição da justiça (seus preceitos) e da constante luta contra a injustiça. Aquela representa o maior anseio do homem livre e sábio (o filósofo-rei),²³ que deverá educar os demais no sentido do justo e do harmônico; esta manifesta exatamente o desequilíbrio entre o que é justo e harmônico. Ante o exposto, alguns esclarecimentos se impõem como necessários para que possamos compreender minimamente a natureza dessas idéias e suas principais implicações pedagógicas. Mantenhamo-nos adstrito ao texto da *República*.

Este texto, que sem dúvida é o escrito mais lido, traduzido e interpretado do conjunto da obra de Platão, em todos os tempos,²⁴ coloca a ênfase no processo pelo qual se dá a constituição da justiça e, por conseguinte, da sociedade (Estado) ideal. O tom empregado, ao longo de todo o texto, é marcadamente pedagógico. (Não nos esqueçamos que as preocupações centrais de Platão são o conhecimento e a política). As duas, com efeito, se “casam” para possibi-

litar o fim teleológico perseguido por Platão: *a justiça*.

A justiça, nesse texto, assume, de imediato, aspecto social, e ao longo do processo mesmo de sua constituição traça-se, rapidamente, uma imagem do surgimento da sociedade harmônica entre os homens e do projeto através do qual se cria uma cidade de homens justos, governada portanto com justiça. Entretanto, todo este aspecto social, que desvela a construção da justiça, está baseado numa firme proposta pedagógica que postula que a formação do indivíduo, desde sua mais tenra idade (criança), deve ser competência e atribuição do Estado, que é o responsável por sua educação. Aqui, deve-se ressaltar, os filhos – sobretudo aqueles da classe dos guardiões –, depois de escolhidos entre os mais robustos e mais capacitados, são separados de seus pais com objeto de receber a melhor educação.²⁵

Neste contexto, cabe observar, aos governantes (Estado) é imposta a tarefa de promover a formação do cidadão justo. Efetivamente falando, aqui entra em cena, com toda força, uma concepção de educação que vai revolucionar – por assim dizer – todas as concepções ulteriores de educação. Em outras palavras, a educação, segundo esta concepção, se encontra antes e depois da constituição do Estado: antes, na formação dos governantes e, depois, proporcionando as bases de uma formação equilibrada (da criança que será o homem de amanhã) e a felicidade do cidadão, na medida em que este estará conformado à função que deve desempenhar na sociedade ideal.

Como arquiteta Platão todo este edifício do saber justo que culmina com a constituição do Estado Ideal?

A criança é concebida por Platão como um “pequeno tirano”: ela quer “reinar” solitariamente e não conhece limites.

Primeiramente, deve-se ter claro, o discurso sobre a constituição desse Estado perpassa toda a obra, mas é notadamente no Livro IV da *República* onde Platão o delimita concretamente. Nele Platão afirma que a sociedade ideal (a sociedade perfeita e justa²⁶ por ele imaginada) é aquela onde existe uma harmonia entre as classes que a compõem – os guardiães (que se destinam ao governo da cidade), os militares (guerreiros) e os artífices – e onde têm vigência as quatro virtudes fundamentais: 1) a sabedoria (*sophia*) que é característica dos guardiães; 2) a coragem (*andreia*) típica dos guerreiros; 3) a temperança (*sophrosyne*) que é indispensável a todos como meio possibilitador da harmonia entre as classes sociais; e, por fim, 4) a justiça (*dikaiosyne*) que assegura a “acomodação” dos indivíduos em suas respectivas classes sociais: *a cada indivíduo corresponde uma função na sociedade.*²⁷

Daí resultam duas conseqüências que afetam diretamente a concepção de criança: 1) a criança, ao nascer, já está socialmente determinada (no âmbito da classe a que pertence) e, por conseguinte, a educação que deva receber também: filho de guardião, guardião será; filho de artesão, artesão será. Este fato impossibilita, claro está, a mobilidade social; e 2) compete à educação propiciar os meios necessários para garantir o equilíbrio e a harmonia social.²⁸

A harmonia, com efeito, se assegura na medida em que a criança seja educada para a temperança.²⁹ Aqui os exemplos desempenham papel fundamental. O equilíbrio, por sua vez, en-

volve a educação da alma naquilo que respeita suas disposições (faculdades) naturais: o apetito, a emoção (a dimensão espiritual e seus sentimentos) e a razão. Diz Platão, no Livro IV, que à primeira cabe aprender obedecer; à segunda aprender assisti-la (acompanhar, assessorar); e à terceira cabe aprender governar.

De acordo com Platão, é o equilíbrio ou desequilíbrio entre o exercício dessas três faculdades (disposições naturais) e sua relação com as quatro virtudes antes citadas que possibilita efetivamente as condições necessárias e suficientes para a realização da justiça ou da injustiça, respectivamente. Aqui, diga-se de passagem, reside o grande dado acerca da compreensão do que vem a ser a criança para Platão.

Constata Platão, a criança não dispõe nem do conhecimento nem das condições necessárias básicas para “administrar” essas disposições naturais.³⁰ Por natureza, 1) a criança não obedece ao apetito, ela quer tudo desregradamente; 2) a criança não assiste suas emoções, ela quer sempre ser o centro de tudo e impor sua vontade sobre todos os demais; e 3) a criança não governa sua razão, suas reações são sempre pautadas pela afetividade e pelo estado de ânimo que impera no momento dado.

Por tudo isso, a criança é concebida por Platão como um “pequeno tirano”: ela quer “reinar” solitariamente e não conhece limites. Neste sentido, a criança – a exemplo do tirano, diferentemente do filósofo que a tudo governa (e daí tal con-

cepção verossímil) – é escrava dos mais sórdidos prazeres e apetites. Em uma palavra: a criança não é “ser senhor de si”. Em boca de Sócrates encontramos, nesse contexto, primeiro um questionamento e em seguida um esclarecimento sobre esta questão, que se expressa nos seguintes termos:

*“Ora a expressão, «ser senhor de si» não é ridícula? Com efeito, quem é senhor de si será também, sem dúvida, escravo de si, e o que é escravo, senhor, porquanto é à mesma pessoa que se faz referência em todos os casos. [E continua]. Mas esta expressão parece-me significar que na alma do homem há como que uma parte melhor e outra pior; quando a melhor por natureza domina a pior, chama-se a isso «ser senhor de si» – o que é um elogio, sem dúvida; porém, quando devido a uma má educação ou companhia [aqui Platão supõe a presença dos pais na educação das crianças, na medida em cede às suas vontades], a parte melhor, sendo mais pequena, é dominada pela superabundância da pior; a tal expressão censura o facto como coisa vergonhosa, e chama ao homem que se encontre nessa situação escravo de si mesmo e libertino.”*³¹

Em resumo, para educar esse a quem ele chama “pequeno tirano”, Platão entende então que, tão logo nasça e passado apenas o momento de aleitamento e sua breve adaptação à vida, junto a mãe, a criança deve ser retirada da família e entregue ao Estado. A este compete, com efeito, cuidar da educação dos filhos dos homens na cidade ideal.

2. A perspectiva rousseuniana

Agora, superada essa breve incursão no pensamento antigo, tentemos analisar como a criança é percebida no equador da modernidade – mais precisamente nos meandros da “construção” da ilustração – através do pensamento de Rousseau.

Primeiramente, vale sublinhar, o pensamento rousseuniano é o resultado de sua própria experiência de vida frente às vicissitudes, paradoxos e resistências que esta lhe impôs. Ademais, que tal pensamento apresenta linearidade e continuidade de temas que estão intimamente inter-relacionados. Seu tema prioritário é a propositura de um novo ordenamento social, civil, que está presente no *Contrato social*, e a defesa intransigente da individualidade do *Homem* (entenda-se, desde criança) frente a todo e qualquer contexto social “civilizado”.

Tal temática é abordada em franca oposição ao otimismo dos enciclopedistas, que viam no uso da razão a grande panacéia dos males humanos e a chave para a libertação do homem. Rousseau, ao contrário, entende que a razão foi a grande causadora da ruína do homem. A razão, afirma Rousseau, foi determinante – ao longo de todo o processo evolutivo pelo qual passou a sociedade humana – na “criação” de necessidades “sociais” artificiais; na substituição do *amor-a-si-mesmo* (*amour-de-soi*), categoria conceitual utilizada por Rousseau para equivaler – enquanto sinônimo – àquilo que entende como o fundamento do instinto de autoconservação da espécie (própria do homem natural), pelo *amor-próprio* (*amour-propre*), que reflete o individualismo vivenciado na sociedade civilizada existente;³² e no ins-

taurando das desigualdades sociais, mediante o estabelecimento da hierarquização entre as classes sociais, que são radicalmente contrárias ao modo de vida dos homens no *estado natural*. Neste, todos os indivíduos são iguais e livres e interdependem uns dos outros. Com efeito, para Rousseau, assinala Eby: “O estado de inocência e felicidade inicial do homem foi destruído por sua inteligência. A racionalidade foi, ao mesmo tempo, a causa de sua delinqüência moral e de todos os seus infortúnios.”³³

Este tema, não cabe dúvida, é tratado por Rousseau sucessivamente em várias de suas obras. Em *Discurso sobre as artes e as ciências* ele se opõe com vigor ao suposto poder esclarecedor da cultura: as artes e as ciências, ao contrário do que se diz, afirma Rousseau, não só não têm contribuído para depurar os costumes, mas os têm corrompido. Por sua vez, em *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens* defende que o homem da cultura é produto das sucessivas impurezas que foram agregadas ao homem natural que, por natureza, é bom, mas a sociedade o corrompe. No *contrato social*, outro texto de grande poder explicativo de sua teoria social, formula uma teoria jurídica que dá sustentação à sua forma de entender a construção da sociedade (civil). E, por fim, no *Emílio* expõe sua teoria pedagógica maior, a qual complementa a teoria do contrato social.³⁴

Um segunda apreciação a ter em conta, diz respeito ao fato de constatarmos que o pensamento de Rousseau guarda “certa” semelhança com o de Platão. Como Platão, Rousseau tem uma preocupação fundamental com a política e com a peda-

gogia. Com efeito, é a partir dessa preocupação que se dá, na filosofia rousseuniana, uma imbricação natural entre educação e política. Em outras palavras, pode-se mesmo afirmar que a política é posta em prática a partir de uma *pedagogização* da construção do “estado natural” no “estado de sociedade”. Ademais, como Platão, Rousseau entende que a educação é uma atribuição do Estado e, mais, que tal atribuição se converte numa função é pública, embora a figura do preceptor seja necessária conforme admite em todo o corpo do *Emílio*.

Tal idéia se nos apresenta como norteadora de toda construção teórico-filosófica de Rousseau em suas várias obras, notadamente no *Contrato social* e no *Emílio*. Mais, tal idéia se expressa por meio de uma concepção prévia de homem que se põe de manifesto em todas as suas obras: *o homem é bom, por natureza, mas a cultura o corrompe*. Aqui já se mostra com toda força uma distinção básica no pensamento de Rousseau, a distinção entre cultura e educação. A cultura é tida sempre como algo nocivo ao homem, porque produto de uma sociedade,³⁵ enquanto que a educação “pode” vir a ser uma construção (Rousseau tinha a compreensão de que a educação é processual) salutar ao espírito humano, desde que conduzida segundo preconiza no *Emílio*, isto é, preservando a individualidade da criança.

Daqui decorre uma interpretação dominante segundo a qual Rousseau, no *Emílio*, construiu efetivamente dois sistemas de educação, cujas especificidades se mostram em total antagonismo. O primeiro desses sistemas se destina a fundar as bases para a construção de uma sociedade

que possa acolher o homem natural, que é radicalmente diferente do homem social: se a característica daquele é a liberdade individual e a igualdade no trato com os demais, a deste é a ausência dessas virtudes, isto é, o individualismo e a desigualdade entre iguais. O segundo dos sistemas, por sua vez, está orientado a possibilitar da inclusão do homem natural na sociedade existente à época de Rousseau, sociedade que ele considera essencialmente artificial. De acordo com Frederick Eby, “este constituiu o problema do *Emílio*. Muito antes de ingressar na vida social, **a individualidade da criança** – seu sentimento de independência, bondade interior, julgamento e resistência – deve ser construída para suportar as influências degradantes da vida social.”³⁶

Em palavras de Rousseau o problema do *Emílio* aparece assim formulado:

*“Ora, as necessidades mudam conforme a situação dos homens. Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem ao ser relegado aos desertos, é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles.”*³⁷

Disto resulta uma concepção de educação que, para alguns autores, assume as proporções de uma verdadeira revolução copernicana.³⁸ Esta educação, efetivamente, é revolucionária a partir de sua meta última, isto é, de seu objetivo maior: a preservação das qualidades naturais do ho-

mem – bondade e pureza – na sociedade harmoniosamente construída. Aqui já se coloca com toda clareza possível uma tese muito polêmica no pensamento de Rousseau – a construção harmoniosa da sociedade – que muitos interpretam, equivocadamente, como sendo a defesa de um retorno ao “estado natural”.

Claramente, contudo, deve-se ter presente que “Rousseau não predica a volta ao homem natural como a regressão a um suposto estado primitivo, mas este estado constitui, por assim dizer, o ponto de referência em direção ao qual se volta toda consideração de tipo social e moral.”³⁹ Esse entendimento, nos parece, é aclarado pelas palavras de Eby, quando afirma: “O fim supremo [da educação] a ser atingido é uma sociedade na qual as nobres virtudes primitivas – coragem, resistência, temperança, igualdade, fraternidade, simplicidade e liberdade – são realizadas por todos os cidadãos.”⁴⁰

Com o objetivo de melhor assentar a concepção de criança que expõe Rousseau, doravante nos centraremos fundamentalmente no conteúdo de sua obra pedagógica máxima – *Emílio ou da educação* –, porque marco importante na história do pensamento educacional moderno e fundamental para a compreensão da reflexão de Rousseau sobre o bom e justo ordenamento social desejável. Sobre esta questão, vale destacar, não se compreende a obra rousseauiana sem a leitura do *Emílio*.

Pois bem, a primeira grande “revolução” que opera Rousseau nesta obra é o que vamos denominar aqui de *giro pedagógico*⁴¹. Efetivamente falando, Rousseau foi quem primeiro colocou a ênfase na criança, depreciando, por conseguinte, todas

as elaborações conceituais que centravam no adulto “o ponto de vista e de partida da educação”: pela primeira vez, a criança é assumida como centro da educação.⁴² Recordemos aqui que, neste ponto, Rousseau se distancia de Platão, radicalmente.

Com efeito, nesta obra – *Emílio* – Rousseau atacou veementemente todas as posturas pedagógicas que assumiam como premissa básica na educação o ponto de vista do adulto ou da sociedade, porque entende que estes são lesivos aos interesses das crianças e dos jovens. Segundo entende Eby, Rousseau provocou uma inversão importante: “No lugar das idéias e opiniões do adulto, colocou as necessidades e atividade da criança e o curso natural de [seu] desenvolvimento.”⁴³

Neste sentido, ressalta Rousseau que: “Uma criança sabe que deve tornar-se adulta, todas as idéias que pode ter sobre a condição de adulto são oportunidades de instrução para ela; porém, sobre as idéias dessa condição que não estão ao seu alcance, ela deve permanecer numa ignorância absoluta. Todo o meu livro não passa de uma prova contínua desse princípio de educação.”⁴⁴

Esta preocupação, verdadeiro axioma rousseauiano sobre a educação, se faz expressar de forma bastante explícita já na estrutura mesmo do *Emílio*. Esta obra está estruturada em cinco livros que abordam, respectivamente, “*A idade da natureza*” – o bebê (*infans*); “*A idade da natureza*” – de 2 a 12 anos (*puer*); “*A idade da força*” – de 12 a 15 anos; “*A idade de razão e das paixões*” – de 15 a 20 anos; e, “*A idade de sabedoria e do casamento*” – 20 a 25 anos.⁴⁵ Claro está, destes cinco livros, os dois primeiros são os que

mais de perto nos interessam em função mesmo das problemáticas que abordam, as quais estão diretamente associadas à concepção de criança. Nestes livros Rousseau defende com ênfase o afastamento da criança do adulto em razão de ser este uma má influência para aquela, que deve ter preservada suas disposições e faculdades naturais. Sobre esta postulação assim se expressa Rousseau:

*“Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira. Assim como a verdadeira ama-de-leite é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. [...] Ela seria melhor educada por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo suprirá melhor do que o talento ao zelo.”*⁴⁶

Claro está, o entendimento que tem Rousseau da criança, passa pela consideração necessária de que ela não pode ser concebida como um “adulto em miniatura”, crença muito disseminada pelos costumes e pelas posturas pedagógicas então vigentes. A criança tem uma natureza própria, a qual deve ser preservada para que, na sociedade – harmonicamente construída –, possa representar o reflexo (isto é, o modelo) do equilíbrio natural. Neste contexto, o *Emílio* representa um grande esforço metodológico que tem por finalidade a construção de uma nova sociedade, na qual a bondade e a felicidade naturais do indivíduo (a criança) têm um papel preponderante,⁴⁷ com vistas à manutenção da pureza natural no estado social. Tal metodologia

tem por fundamento a dicotomia que estabelece Rousseau entre o homem natural e o homem social. Assevera Rousseau, nesse sentido, que:

*“O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo.”*⁴⁸

Com efeito, pode-se afirmar que no *Emílio* “[...] se mostra o método para chegar à pureza do homem natural com a supressão de toda a maldade acumulada pela cultura artificial e pela desigualdade humana. O meio para alcançar este *desideradum* é o desenvolvimento das forças naturalmente boas do homem, expressas em seus sentimentos mais puros, com vista à formação de um novo estado social.”⁴⁹ Não cabe dúvida, este *desideradum* expressa um estado mais equilibrado.

Um objetivo como este só se justifica porque, para Rousseau, a criança é concebida como o alicerce mais importante de todo o edifício social (seja aquele pretendido no *Contrato social*, seja a sociedade existente), que evolui observando-se a especificidade e a maturidade própria de cada momento pelos quais passa a criança em seu desenvolver-se. As idades às quais Rousseau faz

referência no *Emílio* constituem, nesse sentido, etapas muito bem definidas pelas quais as crianças devem passar no seu processo de amadurecimento.

Neste contexto, é menester perceber que, “Cada idade, cada período da vida tem sua própria perfeição, uma espécie de maturidade que é toda sua. Temos freqüentemente ouvido referências a um homem crescido; mas vamos agora considerar uma criança crescida. Este espetáculo será algo mais novo para nós, e talvez menos agradável.”⁵⁰ No entanto, reconhece Rousseau, as posturas pedagógicas então vigentes não haviam despertado para essa urgente realidade. Com vistas a esclarecer essa discrepância diz

*“Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis; ora, se lerdes este livro dentro desta perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós.”*⁵¹

Em resumo, e com isto concluímos esta breve exposição sobre concepção de criança que tem Rousseau, a perspectiva aqui externada do

pensamento rousseauiano nos faz perceber que: 1) a criança é um ser individual, frágil e desprovido das armas necessárias para proteger-se (para que adquira tais armas há de ser educado desde a mais tenra idade por um preceptor zeloso e cuidadoso); 2) como tal, a criança deve ser preservada de toda artimanha corruptível que provém do adulto e da sociedade; 3) a criança preservada constitui a base sobre a qual se poderá arquitetar a nova sociedade; e, 4) exatamente em virtude dessa última postulação, a criança não pode vir a ser treinada – aleatória e irresponsavelmente, conforme registra Rousseau – para conformar-se à sociedade existente: há de ser observada a periodização da evolução a que está sujeita a criança. Neste sentido, William Boyd, em seu opúsculo *The Educational Theory of Jean-Jacques Rousseau*, já registrava com grande acerto: “A criança é um animal: tratá-la como um animal. A de dez anos de idade é um selvagem: não esperai mais dela que de um selvagem. Mesmo de doze a quinze anos, contentai-vos em ver o menino brincar de Crusóé, já que, do ponto de vista social, ele ainda é um solitário.”⁵²

3. Considerações finais

À luz do exposto, claro está, as duas concepções de criança aqui apreciadas tiveram seus méritos, contextualmente considerados. Ambas representaram grandes revoluções para sua época; Platão por instaurar um modelo mais amplo de perspectiva formativa do homem grego de seu tempo (a Paidéia); Rousseau por haver provocado aquilo aqui denominamos o *giro pedagógico*, que foi responsável por revolucionar todas as concepções de educação que se de-

A criança não pode vir a ser treinada – aleatória e irresponsavelmente, conforme registra Rousseau – para conformar-se à sociedade existente: há de ser observada a periodização da evolução a que está sujeita a criança.

envolveram *a posteriori*.

Neste contexto, vale sublinhar, algo digno de nota constitui a preocupação que domina, por assim dizer, as reflexões tanto de Platão quanto de Rousseau: o interesse comum pela política e pela educação. Este interesse é vital para considerar as implicações que resultam de tais concepções com relação ao conhecimento. Por outro lado, há de considerar-se também como um dado significativo o distanciamento, em nível de perspectivas, que se estabelece com relação ao entendimento que apresentam da idéia de *harmonia*. Para Platão a harmonia implica o exercício, no estado ideal, de uma *unidade*, que reflete a justiça na fiel interpretação do justo que oferece Platão: a cada um é dado, por justiça, o direito e o dever de exercer uma única função na sociedade, a função para a qual está capacitado por natureza. Para Rousseau, por sua vez, a harmonia implica – simplesmente – o resgate (não o retorno) das condições naturais e o seu exercício na sociedade civil. É para isto, diga-se de passagem, que Emílio é educado segundo os preceitos postulados por Rousseau.

Finalmente, perguntar-se-ia, apresentam tais concepções limitações teóricas e práticas? Evidentemente a resposta é sim. Todavia, nem por isso deve-se negar valor histórico às mesmas, até porque as limitações às quais estão expostas são limitações históricas, isto é, resultado dos con-

dicionamentos e das vicissitudes contextuais que lhes eram próprias.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução coordenada e revisada por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio et al. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, 1962. Título original: *The Development of Modern Education In Theory, Organization, and Practice*.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- MORA, J. Ferrater. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2001.
- PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____. *Protágoras*. Tradução e estudo introdutório de Eleazar Magalhães Teixeira. Fortaleza: Edições UFC, 1986.
- PLATON. *La République*. (Oeuvres Complètes). Tome V, VI e VII. Société D'édition Les Belles Lettres. Paris, 1946.
- RODRÍGUEZ, Marta Ester (Ed.). *Fábulas de Esopo*. Selección, introducción y notas de Esteban Llorach Ramos. 2ª ed. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro/Editorial Gente Nueva, 1995.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio: ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Notas

1. Roland BARTHES, *Fragmentos de um discurso amoroso*, p. XVIII. O grifo deste

trecho, bem como todos aqueles que aparecem em outros trechos, são de minha autoria.

2. Em seu sentido original *Paidéia* implica uma idéia e uma teoria da educação consciente de base racional.

3. Tal acepção se apresenta nos primeiros gregos – Homero e Hesíodo –, por exemplo, mas também em Platão, nos pensadores romanos, principalmente em Cícero, e em pensadores como Kant e Durkheim, com algumas especificidades. Mais contemporaneamente, deve-se ter claro que esta tendência vem sendo pouco a pouco desprezada em proveito de cosmovisões mais amplas do fenômeno educativo, que tendem a ver a criança como um sujeito de conhecimento efetivo. Piaget e Vygotsky, por exemplo, se situam neste âmbito de análise. O mesmo se pode dizer de teorias como o construtivismo.

4. Cf. N. ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, p. 289.

5. Id. *Ibid.*, p. 289.

6. Werner JAEGER, *Paidéia: a formação do homem grego*, p. 3 et passim.

7. *Ibid.*, p. 9.

8. Esta foi uma realidade na polis grega ateniense clássica. Porém, deve-se advertir, o qualificativo *pedagogo* também assume uma outra dimensão discursiva, notadamente na *República*, quando ali Platão se refere aos homens mais experimentados como aqueles mais capacitados a tornarem-se *pedagogos*. Essa referência, bem entendida, sinaliza na direção da formação do sábio (filósofo). Cf. Platão, *A República*, Livro V, 467d-e, pp. 240–41. Ver também os passos 502d-e e 503a-b, pp. 297–98.

9. Dentre as muitas fábulas correntes na educação dessa época, se tornaram famosas as *Fábulas de Esopo*, escravo frigio (ou tracio) que as compôs aproximadamente em finais do século VI a.C.

10. PLATÃO, *A República*, Livro II, 377a, p.86.

11. *Ibid.*, 377b, p. 87.

12. Id. *Ibid.*, 377c, p. 87.

13. Nessa sociedade somente os atenienses livres contam. As mulheres, as crianças e os escravos, bem como os estrangeiros e os comerciantes (por desenvolverem trabalhos braçais) não contam. Não obstante, deve-se assinalar que Platão faz um esforço para “melhorar” a visão das primeiras quando, em vários momentos dos Livro III, IV e V da *Re-*

pública, principalmente neste último, elabora um discurso sobre o papel e a formação que deve ser dispensada às mulheres, e no Livro IX onde discorre acerca da comunidade de mulheres e filhos.

14. Cf. PLATÃO, *Protágoras*, especialmente 313c-d, 319b, 322b, 323c-d e 329 (todo), pp. 98–112.

15. PLATÃO, *A República*, Livro IV, 425a, p. 170.

16. *Ibid.*, 425c, p. 171.

17. *Ibid.*, 423c-d e 424a-b, respectivamente, pp. 167–68.

18. *Ibid.*, Livro V, 449 e 450 (todo), 451c e 453d-e, pp. 209–17.

19. *Ibid.*, 460e e 461a, p. 229.

20. *Ibid.*, 466a-e, pp. 238–9.

21. No Livro VII da *República*, a exposição sobre a “alegoria da caverna” constitui o núcleo da questão. No Livro VIII, sem embargo, Platão, efetivamente, retoma toda a discussão dos livros antecedentes e expõe uma síntese bastante sistematizada do modo pelo qual se chega ao conhecimento. Cf. PLATÃO, *A República*, Livros VII e VIII.

22. Esta expressão aparece no texto grego e na tradução da Société D’édition Les Belles Lettres que consta da referência bibliográfica. Na tradução de Maria Helena da Rocha Pereira que aqui utilizamos essa expressão é substituída pela palavra vontade. Cf., sobretudo, o passo 431 da referida tradução.

23. Acerca desta questão, central no discurso da *República*, Platão dedica os maiores esforços de apresentação sistemática. Cf. PLATÃO, *A República*, fundamentalmente, 503b, 535 (todo) e 536 (todo).

24. Cf. a introdução de Maria Helena da Rocha Pereira na tradução da *República* aqui utilizada.

25. PLATÃO, *A República*, 457d. Cf., ademais, 467a e 537 (todo).

26. *Ibid.*, 434 (todo) e 435a-b-c, pp. 187–89.

27. *Ibid.*, 423d, p. 167.

28. Cf., supra, nota 27 antecedente.

29. PLATÃO, *A República*, Livro IV, 430d-e e 431a-b-c, pp. 180–82.

30. Id. *Ibid.*, 431c, p. 182.

31. *Ibid.*, 431a-b, p. 181.

32. Sobre essa questão é importante ter em conta a discussão que engendra Rousseau no Livro IV do *Emílio*.

33. Cf. Frederick EBY, *História da educação moderna*, p. 285.

34. Sobre o conteúdo das idéias que Rousseau expressa nessas obras remeto o leitor às mesmas para uma apreciação mais detalhada.

35. Esta tese se apresenta sobretudo em *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e em *Do contrato social*.

36. Cf. Frederick EBY, op. cit., p. 297.

37. J.-J. ROUSSEAU, *Emílio ou da educação*, p. 265.

38. Frederick EBY, op. cit., pp. 277–314, por exemplo, se refere a Rousseau como “O Copérnico da civilização moderna”.

39. J. Ferrater MORA, *Diccionario de filosofia*, p. 3126. A tradução é de minha autoria.

40. Cf. Frederick EBY, op. cit., p. 296.

41. A exemplo do realizado por Copérnico, o *giro copernicano*, e por Rorty, o *giro lingüístico*, entendemos que a Rousseau pode ser dado a prioridade de realização do *giro pedagógico* fundamental que revolucionou a educação *a posteriori*.

42. Esta postura terá implicações importantes em todo o discurso pedagógico ulterior.

43. Cf. Frederick EBY, op. cit., p. 290.

44. J.-J. ROUSSEAU, *Emílio ou da educação*, p. 223.

45. *Ibid.*, pp. XII–XV.

46. *Ibid.*, pp. 24–5.

47. *Ibid.*, pp. 9–11.

48. *Ibid.*, p. 11.

49. Cf. J. Ferrater MORA, op. cit., p. 3126. A tradução é de minha autoria.

50. J.-J. ROUSSEAU, apud Frederick EBY, op. cit., p. 294.

51. J.-J. ROUSSEAU, op. cit., p. 4.

52. William BOYD, apud Frederick EBY, op. cit., p. 295.

**Marcos Antonio da Silva é Doutor em Filosofia pela Universidade de Granada, – professor de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe e Coordenador do Grupo de Pesquisas Prometeus.*

Sociedade da informação, reestruturação produtiva e economia do conhecimento

César Bolaño*

A idéia de uma Sociedade da Informação, como a de Sociedade Pós-industrial, no seu tempo, refere-se a uma mudança real do capitalismo, fruto do esgotamento do padrão de desenvolvimento do pós-guerra. Ao contrário de esclarecer o movimento histórico concreto de passagem para um novo modo de regulação (ou para a inexistência de regulação, como diriam outros) do sistema, essas noções têm uma função essencialmente ideológica. A idéia, por exemplo, de que a introdução das tecnologias da informação e da comunicação teria por função elevar a produtividade não condiz com os fatos. Na verdade, a expansão das TIC's, como a dos novos métodos gerenciais, entre os quais cabe destacar a chamada "gestão do conhecimento", não fazem senão promover uma reestruturação dos processos de trabalho, com perda de direitos, precarização, flexibilização e, acima de tudo, exclusão da ampla maioria da população mundial dos frutos da revolução informacional, caracterizada pela subsunção do trabalho intelectual e por uma extensa intelectualização dos processos de trabalho e de consumo, numa situação em que a rentabilidade do capital não tem relação com eventuais ganhos de produtividade, mas com movimentos especulativos, como os que expli-

cam a explosão das bolsas promovida pelas empresas de tecnologia, estancada no início dos anos 2000. Nessas condições, as políticas nacionais voltadas para a inclusão digital vivem o paradoxo de buscar alinhar-se de alguma forma ao projeto hegemônico norte-americano de desenvolvimento das auto-estradas da informação, cuja consolidação redundante, segundo a lógica liberal que o preside, em maior exclusão social.

O atual processo de informatização e digitalização geral do mundo pode ser visto como a culminância daquele muito mais antigo de quantificação da realidade, a que se refere David Crosby,¹ iniciado no século XII e que mudará radicalmente a percepção do tempo e do espaço, formando a base cultural das grandes transformações econômicas que culminarão com a Revolução Industrial, seis séculos depois. O surgimento, estudado por Le Goff,² do intelectual profissional, à mesma época, à semelhança do artesão e, no século XIII, da Universidade, à semelhança da corporação de ofício, também faz parte dessa tendência de aceleração do controle do homem sobre a natureza e sobre os outros homens, que culminará com a Revolução Científica, base igualmente do poder da burguesia industrial, cuja grande realização histórica foi rom-

per a unidade prática entre trabalho manual e intelectual, presente no artesanato medieval, unificando, em outro plano, o conhecimento empírico, extraído da classe trabalhadora artesanal, ao conhecimento científico, sobretudo a partir da Segunda Revolução Industrial. Assim, a partir de uma acumulação primitiva de conhecimento, tão fundamental ao desenvolvimento capitalista quanto a acumulação primitiva do capital, será possível elevar brutalmente a produtividade do trabalho e, com isso, generalizar o modo de produção capitalista, abrindo espaço para a revolução burguesa e a implantação do Estado liberal.

A Terceira Revolução Industrial segue essa mesma tendência. O seu significado profundo está no fato de que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), entre outras coisas, permitem uma extensa subsunção do trabalho intelectual e a intelectualização geral dos processos de trabalho tradicionais e do próprio consumo. Nessas condições, a relação entre conhecimento, poder e produção material se altera profundamente, mantendo-se, não obstante, intacta a essência do fenômeno. Informação e conhecimento não passam a determinar, tanto quanto o trabalho, o valor, pois não existe conhecimento ou informação produtiva em abstrato, desvinculados do



próprio trabalho. Trabalho informacional, trabalho intelectual são expressões adequadas para definir a nova situação, em que o que se extrai do trabalhador, como fonte da mais valia, não são mais prioritariamente suas energias físicas, mas mentais.

A principal novidade está na necessidade de desenvolvimento do instrumental cognitivo daquele tipo particular de trabalho, essencialmente coletivo, para o qual vale perfeitamente a noção marxiana de intelecto geral. O caráter contraditório desse processo e suas consequências não poderão ser analisadas nos limites deste artigo, mas vale ressaltar a adequação da idéia foucaultiana da passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, assim como a percepção de uma situação histórica em

que se explicitam os limites da forma mercadoria e, portanto, as possibilidades de superação do atual sistema de dominação, o que, em todo caso, não será obra do puro desen-

Trabalho informacional, trabalho intelectual são expressões adequadas para definir a nova situação, em que o que se extrai do trabalhador, como fonte da mais valia, não são mais prioritariamente suas energias físicas, mas mentais.

volvimento tecnológico, exigindo, ao contrário, a mobilização de um fator subjetivo completamente transformado pela própria mudança estrutural e ainda profundamente in-

consciente das suas possibilidades e responsabilidades históricas.

A digitalização geral, por outro lado, é preciso dizer, faz parte do longo processo de retomada da hegemonia norte-americana, iniciada no governo Reagan, como apontou Maria da Conceição Tavares em artigo célebre.³ Esse movimento, deve-se enfatizar, não se limita aos campos monetário, político e militar, mas atinge a reestruturação produtiva, como já estava explícito na reforma global das telecomunicações, iniciada em 1984 nos Estados Unidos e generalizada logo após, com o impulso de pressões exercidas pelo governo norte-americano e instituições multi-laterais por ele controladas, como o FMI e o Banco Mundial. O auge desse processo, no entanto, se dará com o projeto Clinton/Al Gore de Autopistas da In-

A Economia do Conhecimento, na forma como se implanta historicamente, é uma economia essencialmente excludente. A chamada Sociedade da Informação é uma sociedade da exclusão.

formação, que dará origem aos diferentes projetos nacionais de Sociedade da Informação. Assim, a hegemonia industrial perdida nos anos 70 nos setores fundamentais ligados ao paradigma da Segunda Revolução Industrial (automobilístico, eletro-eletrônico) será espetacularmente retomada naqueles setores ligados à Economia do Conhecimento, como as telecomunicações, a informática, indústrias de conteúdo, inclusive educação, ou as biotecnologias, centrais para o novo padrão de acumulação capitalista, fruto da Terceira Revolução Industrial.

Comparando-se com o chamado paradigma taylorista fordista e a produção em massa, do período expansivo do pós-guerra, a principal característica deste novo padrão, claramente observável, nas condições históricas em que é implantado, é a exclusão. Na economia da comunicação, por exemplo, conceitos centrais do período do Welfare State, como o de serviço público universal, entrarão em desuso em favor de uma lógica de mercado, de exclusão pelos preços. Ocioso dizer que o desenvolvimento das TIC's está intimamente ligado à reestruturação produtiva e aos fenômenos relacionados de desemprego tecnológico, flexibilização e precarização do trabalho, perda de conquistas sociais por parte dos trabalhadores. Sob a hegemonia do pensamento dito neoliberal, a contraditoriedade inerente ao desenvolvimento da

Economia do Conhecimento resolve-se a favor do capital, deixando à margem parcelas imensas da população mundial. As estratégias industriais do setor de informática (de inovação rotinizada e obsolescência precoce), por exemplo, contrapõem-se paradigmaticamente àquelas do velho ciclo de vida dos bens de consumo durável dos trinta gloriosos, que garantiam uma universalização bastante extensa do acesso.

Ao contrário, a Economia do Conhecimento, na forma como se implanta historicamente, é uma economia essencialmente excludente. A chamada Sociedade da Informação é uma sociedade da exclusão. Mas obviamente não precisaria ser assim. O problema é que a Terceira Revolução Industrial é uma revolução industrial capitalista e, mais, pautada, na sua constituição, pelas reformas neoliberais. Projetos de inclusão digital, por mais interessantes e adequados que possam ser em nível micro, não serão capazes de romper essa lógica. Muitos, ao contrário, não passarão de ações de *marketing* social de empresas, como a Microsoft, responsáveis pela preservação do modelo de exclusão, do qual fazem parte os sistemas de exploração de direitos de propriedade intelectual. Em qualquer caso, servirão, no agregado (e na melhor das hipóteses), para ampliar a base social potencialmente explorável (empregável, diriam outros), a serviço do sistema global de poder, de acordo

com as necessidades do novo modo de regulação.

Pensar as possibilidades de reversão dessa tendência, no sentido de um projeto de emancipação, de mobilização daquele fator subjetivo transformado de que se falou acima, exige o equacionamento de dois problemas cruciais ligados ao caráter contraditório da atual reestruturação produtiva: o da gênese da esfera pública global e aquele da subsunção do trabalho intelectual.^{iv} O primeiro problema está relacionado àquela constatação de que, a cada fase de desenvolvimento do capitalismo, corresponde um tipo particular de Estado e um tipo particular de esfera pública, como apresentado por Habermas.⁵ Assim, se ao capitalismo concorrencial corresponde um Estado liberal, adequado à estrutura da esfera pública burguesa clássica, articulada através de debates restritos aos cidadãos cultos e proprietários, ao capitalismo monopolista corresponderá um Estado intervencionista, em que a esfera pública burguesa se amplia a toda a sociedade, perdendo, no entanto, o seu caráter crítico e o potencial explosivo que aquela ampliação acarretaria, passando a ser alvo da manipulação publicitária e propagandística da Indústria Cultural.⁶

A idéia da gênese de uma esfera pública global leva em consideração as transformações ocorridas no padrão de acumulação do capitalismo a partir do final do século XX, suas conseqüências para a organização do Estado e o conjunto de movimentos que viriam a alterar profundamente a esfera pública, ao introduzir uma lógica de exclusão (em relação ao modelo massivo do período anterior, centrado na idéia de serviço

público universal), patente na expansão da TV paga e da internet. Por outro lado, pode-se dizer com as devidas ressalvas, ao mesmo tempo em que se re-introduz, dessa forma, em nível global, e de forma extremamente assimétrica, uma estrutura de esfera pública relativamente crítica e, mais uma vez, brutalmente restrita, permanece ativo, para a imensa maioria da população mundial, o paradigma da TV de massa e da manipulação.⁷ Encontramo-nos hoje, portanto, numa situação em muito semelhante àquela da mudança estrutural da esfera pública burguesa clássica. Mais uma vez, cumpre reivindicar a ampliação dos mecanismos da crítica e da participação democrática para o conjunto da sociedade, que deve ter o direito de organizar-se e atuar também em nível global.

Nesse sentido, a luta pela inclusão digital, defendendo conceitos como os de serviço público universal evolutivo, pode ter um caráter efetivamente progressista e revolucionário, o qual não pode ser bem compreendido sem a consideração do outro problema, o da subsunção do trabalho intelectual e da intelectualização geral dos processos de trabalho e de consumo, de que já se falou suficientemente acima, para os limites deste artigo. Vale acrescentar apenas que as transformações em curso nos processos (e na gestão dos processos) de trabalho, em especial aqueles referentes às formas atuais de incorporação do Ciência e de subsunção do trabalho científico a um processo de acumulação de capital extremamente socializado e organizado em nível também global, ao mesmo tempo em que tornam problemático o próprio funciona-

mento da lei do valor, abrem possibilidades concretas de superação do sistema de dominação.⁸ Esferas públicas produtivas são constituídas, nessas condições, relacionando trabalhadores intelectuais de diferentes áreas e disciplinas, a serviço da empresa privada ou do Estado, com diferentes níveis de reconhecimento nos campos acadêmico e empresarial. Forma-se, assim um campo muito complexo de práticas produtivas a ser levado em consideração na análise das novas especificidades do fator subjetivo.⁹

As políticas públicas nacionais adquirem, nessas condições, nova relevância. Mais uma vez, o Estado aparece como espaço de conflitos e a política social, como subordinada, de acordo com as relações de hegemonia e dominação, à política econômica. Do ponto de vista das primeiras, está claro que as políticas de inclusão digital devem ser vistas como parte das políticas de inclusão social,¹⁰ privilegiando o conceito de serviço público universal evolutivo, o que vai muito além da mera oferta de determinadas infra-estruturas ou a conteúdos previamente determinados. O que se deve reivindicar é o acesso universal a todas as infra-estruturas em todos os pontos do território nacional e a democratização real do acesso e da produção de conteúdos, através da desconcentração dos meios, do apoio efetivo à produção regional, local, independente, aos meios populares e alternativos e da retomada, na elaboração legisla-

tiva, de todos os pontos da ampla agenda das políticas de comunicação, que devem ser repostos agora, com base nas novas possibilidades abertas pelos desenvolvimentos mais recentes das tecnologias da informação e da comunicação.

Um aspecto central em tudo isso é o das políticas educacionais. Por um lado, é preciso reivindicar a socialização do capital simbólico necessário ao bom aproveitamento dos recursos comunicacionais que deverão ser postos à disposição de todos mas, por outro, não se pode esquecer que a formação e a educação, nas condições atuais, aparecem como campo privilegiado de interesse do capital, de modo que há uma forte tendência à privatização e à liberalização do ensino, especialmente o ensino superior, de modo que a Universidade, por exemplo, passa a ser tão ameaçada, com a Terceira Revolução Industrial, como foi a corporação de ofício medieval, destruída pela Primeira. A luta contra a inclusão dos serviços de educação nos acordos da Organização Mundial do Comércio é, portanto, tão fundamental quanto o da chamada “exceção cultural” que tem permitido à Europa realizar uma política de defesa das suas culturas nacionais. Note-se, não obstante, que essas políticas não têm logrado impedir a consolidação do poderio do oligopólio global norte-americano nas indústrias de conteúdo, na medida em que elas tampouco fogem da lógica da produção mercantil da cultu-

É preciso reivindicar a socialização do capital simbólico necessário ao bom aproveitamento dos recursos comunicacionais que deverão ser postos à disposição de todos

ra e da circulação dos bens culturais como mercadorias. O caso da educação não será diferente e inclusive países que defendem a exceção cultural podem ter interesse eventual na liberalização dos serviços educacionais para abrir os mercados mundiais aos seus próprios produtos.

O fundamental é pensar o conjunto dos sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da Terceira Revolução Industrial e da Economia do Conhecimento de que estamos falando desde o início, o que remete para a necessidade de um projeto de desenvolvimento alternativo em nível global, como aquele que se pode intuir da organização do bloco chamado G 20, que provocou importante impacto na reunião de Cancun da OMC, em setembro de 2003. A pauta para uma organização desse tipo é enorme, incluindo, além da cultura e da educação, itens fundamentais como o dos direitos de propriedade. É a própria lógica do desenvolvimento capitalista implantada na esteira da crise do padrão de desenvolvimento do pós-guerra que está em questão, apontando para formas alternativas, mais inclusivas. Ainda na perspectiva de um desenvolvimento capitalista alternativo, seria preciso garantir, na perspectiva de países como o Brasil, a China, a Índia ou a África do Sul, a constituição de capacidades nacionais para a apropriabilidade do progresso técnico, através da ação firme do Estado na defesa dos interesses nacionais; de políticas industriais, educacionais e de Ciência e Tecnologia ousadas e autônomas; da articulação de interesses não hegemônicos em nível global visando formas mais justas e inclusivas de desenvolvimento. Só assim se pode-

Já não se houve hoje, com a mesma empáfia, o alarido dos arautos do fim da história e do maravilhoso mundo novo do trabalho flexível e das virtudes da concorrência.

ria pensar em “inserção competitiva” no novo padrão de desenvolvimento, mas, neste caso, já não seria o mesmo padrão a que essa pérola do novo jargão economista neoliberal se refere.

Um projeto amplo desse tipo, em si, parece bastante óbvio, diria, para boa parte da intelectualidade de esquerda, ainda que não formulado em toda a sua amplitude e com todos os detalhes, fazendo todas as devidas correlações, sob a forma de um programa unitário de luta, capaz de articular em larga medida o pensamento crítico aos mais amplos movimentos sociais do nosso tempo, o que, em todo caso, está a caminho, mas enfrenta as dificuldades naturais de um momento de ressurgimento, após as duas décadas tenebrosas que se seguiram à derrota mais avassaladora sofrida pela classe trabalhadora em toda a história do capitalismo e à profunda reestruturação produtiva, ainda em curso, que se seguiu. O problema, e por isso não há motivo para muito otimismo, é que o limite básico para essa articulação é dado justamente pela consciência real dos novos trabalhadores intelectuais ou intelectualizados, felizes muitas vezes por ter um emprego – e, ainda mais, em vários casos, pela aparente autonomia que o trabalho criativo e a boa remuneração garantem –, do seu papel e das suas responsabilidades históricas frente aos lázaros da classe trabalhadora, as massas excluídas, multidões de famintos e iletrados. Mas já não se houve hoje, com a mesma empáfia,

o alarido dos arautos do fim da história e do maravilhoso mundo novo do trabalho flexível e das virtudes da concorrência.

Notas

1. CROSBY, A. W. (1997). A mensuração da realidade. A quantificação e a sociedade ocidental. 1250-1600. UNESP, São Paulo, 1999.
2. LE GOFF, J. (1957). *Os Intelectuais na Idade Média*. Ed. Unesp, São Paulo, 1994.
3. TAVARES, Maria da Conceição. A retomada da hegemonia norte-americana. In: *Revista de Economia Política (REP)*, vol. 5, nº 2, São Paulo, Brasiliense, abr/jun/85.
4. BOLAÑO, C. R. S. (2002). *Trabalho Intelectual, Comunicação e Capitalismo*. In: *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 11, segundo semestre.
5. HABERMAS, J. (1961). *Mudança estrutural da esfera pública*. Boitempo, Rio de Janeiro, 1984.
6. Para a análise crítica dessa contribuição de Habermas, na perspectiva aqui desenvolvida, vide BOLAÑO, C. R. S. (2000). *Indústria Cultural, Informação e Capitalismo*, Hucitec, São Paulo.
7. BOLAÑO, C. R. S. (2002 b). *O Império contra-ataca*. URL: www.eptic.com.br (texto para discussão, n. 3).
8. BOLAÑO, C. R. S. (2003). *Economia Política do Conhecimento e o Projeto Genoma Humano do Câncer de São Paulo*. Araçaju, mimeo.
9. É ilustrativo a esse respeito o estudo do setor das biotecnologias, cf. BOLAÑO, C. R. S. (2003), op. cit.
10. Citar Ancizar

* César Bolaño é Prof. da Universidade Federal de Sergipe.

A hipótese da “crise final” do capitalismo não passou na prova da história



“Na realidade, porém, a queda da taxa de lucro é apenas uma tendência, como ocorre com todas as leis econômicas, sendo inibida por numerosas influências que atuam em sentido contrário (...) Dentro de determinados limites, o capital pode compensar a queda da taxa de lucro, mediante o aumento da massa de lucro.”¹ **Roman Rosdolsky**

“Corra camarada, o velho mundo está atrás de você”²
Pichação do Maio 68 francês.

Valério Arcary*

A recessão mundial dos últimos três anos trouxe de volta algumas polêmicas históricas no movimento socialista, entre elas, a possibilidade de um novo 1929, em uma escala quiçá ainda superior ao maior cataclismo econômico do século passado. Análises econômicas catastrofistas foram feitas sobre o destino do capitalismo. A tradição socialista debateu o prognóstico de uma hecatombe

econômica, atribuída a Marx, por alguns, embora contestada por outros, conhecida como teoria do colapso. A longevidade do Capital é um tema espinhoso, mas inescapável. Pioneira na identificação da natureza destrutiva do capitalismo em sua fase imperialista, a obra de Rosa Luxemburgo permanece uma inspiração para os socialistas do século XXI. Mas a hipótese da crise final

que ela, entre muitos outros, consideraram seriamente, não parece ter passado na prova da história. Não porque tenham faltado crises do Capital, explosivas como em 1929 ou, mais freqüentemente, controladas como a última entre 2000 e 2003, mas pela capacidade política da dominação burguesa de superá-las, se não triunfa uma mobilização de massas anticapitalista.

O capitalismo caminha de crise em crise, até um desmoronamento econômico? A crítica dos clássicos não é um procedimento simples. No entanto, quando a perspectiva de uma avaliação histórica se impõe como necessária, é inescapável. Os erros de prognósticos não são incomuns. Os revolucionários socialistas, sem exceção, abraçaram um projeto que tem pressa. Não será surpresa, se foram impacientes e vítimas de auto-engano. Não parece muito grave, se acreditaram que o fim do capitalismo era iminente. O mundo em que nos tocou viver é demasiado terrível, para que aceitemos que esta ordem mundial poderia se perpetuar ainda, por muito tempo. É razoável que a ansiedade da revolta nos faça querer abreviar o intervalo da transição histórica. As dores de parto da passagem pós-capitalista revelaram-se, contudo, muito mais dolorosas e longas do que se poderia prever.

Depois de um século que foi sacudido por inúmeras crises econômicas e quatro vagas revolucionárias - 1917/23, na seqüência da revolução russa; 1930/36, depois da crise de 29; 1945/59, em função da derrota do nazi-fascismo na II Guerra; 1968/79, após o Maio francês - que ameaçaram a permanência mesma do sistema, o capital inicia o novo milênio estendendo as relações mercantis até mesmo nos países em que a propriedade privada tinha sido expropriada, como China e Cuba. O capitalismo, no entanto, como todos os modos de produção que o precederam, corresponde a um período histórico, e está condenado a desaparecer. Mas a burguesia não vai cometer “suicídio coletivo”. Não renunciará às suas riquezas sem uma luta encarniçada.

Uma antiga e exaustiva e, até hoje, inconclusa polêmica procurou esclarecer se existiria ou não, em Marx, uma interpretação do capitalismo que poderia sugerir uma teoria do colapso. São inúmeros os autores que, ao longo das décadas, retomaram o fio de Ariadne para tentar sair deste labirinto. O assunto é hemorrágico no marxismo, se considerarmos a quantidade de estudos.

Marx insistiu, mais de uma vez, que a operação da lei da queda da taxa média de lucro só operava como tendência, ou seja, submetida à pressão de contra-tendências. Ve-

O capitalismo, no entanto, como todos os modos de produção que o precederam, corresponde a um período histórico, e está condenado a desaparecer. Mas a burguesia não vai cometer “suicídio coletivo”.

jamos a interpretação de Rosdolsky, que se localiza entre os comentaristas que atribuem a Marx um prognóstico favorável à crise final:

“Lemos nos Grundrisse: “No ciclo do capital desenvolvido, existem fatores que retardam esse movimento [ou seja, a queda da taxa de lucro], além das crises; por exemplo, a contínua desvalorização de uma parte do capital existente; a transformação de grande parte do capital em capital fixo que não presta serviços como agente da produção direta; o gasto improdutivo de grande parte do capital etc. [...] A queda [da taxa de lucro] é retardada também pela criação de novos setores produtivos, nos quais se

*exige mais trabalho imediato em proporção ao capital, ou nos quais a força produtiva do trabalho ainda não está desenvolvida. [...] (Há também os monopólios.)[...] Além disso, pode-se retardar a queda na taxa de lucro pela supressão de fatores que são subtraídos ao lucro, como por exemplo a diminuição de impostos e da renda da terra etc”*³

Como se pode concluir, não escapou à atenção de Marx os vários fatores que poderiam amortecer a queda da taxa de lucro. Além da elevação da exploração do trabalho - o aumento de extração de mais valia - e da substituição de trabalho vivo por trabalho morto, pela introdução de novas tecnologias, merecem ser considerados a proliferação de novas atividades produtivas - em bens ou serviços - ou a nova importância dos gastos improdutivos. Por último, mas não menos importante, está o crescimento geométrico do tamanho da massa de capital que procura valorização. É o próprio Rosdolsky que insiste:

*“Sobre isso, lemos nos Grundrisse: “Na média, a massa de lucro - ou seja, a mais-valia considerada à margem de sua relação formal, não como pro-porção, mas sim como simples magnitude de valor, sem relação com nenhuma outra magnitude - crescerá não conforme a taxa de lucro, mas sim conforme o volume do capital. A taxa de lucro evolui em relação inversa ao valor do capital, mas o lucro total evolui em relação direta com ele”*⁴

A ortodoxia marxista, contudo, em especial entre aqueles que interpretavam o marxismo reconhecendo a herança do Outubro russo, manteve a defesa do prognóstico de que, na longa duração, a tendência à queda da taxa de lucro se afirmaria, le-

vando o capitalismo a uma crise sem saída. Cento e cinquenta anos parecem um intervalo histórico suficiente para um balanço. Este vaticínio, ao contrário de tantos outros, quase visionários, não foi ratificado. As flutuações da taxa média de lucro se confirmaram, com uma pressão ou viés de baixa, porém nenhuma crise econômica, nem as mais devastadoras, sinalizaram a proximidade de uma crise final. A teoria do colapso ou desmoronamento econômico não foi ratificada. Parece, portanto, inadiável a sua crítica.

Sabemos que a história não se faz a si mesma. A pressão da necessidade histórica estabelece os limites e condições das escolhas que as classes terão que fazer. São os sujeitos sociais, todavia, que transformam o mundo. Enquanto os trabalhadores não se mobilizarem e organizarem, em especial nos países centrais, para derrotá-lo, o Capital permanecerá, não importa quantos abalos e turbulências econômicas. Revolução ou contrarrevolução são os termos da disjuntiva histórica. Mesmo nas mais difíceis situações, sempre houve uma saída econômica para as classes proprietárias. Mesmo que o custo destrutivo ameace os alicerces do que entendemos como civilização.

Não será uma nova crise explosiva que resolverá os problemas ainda hoje pendentes no movimento socialista. Crises são um momento de máxima vulnerabilidade do Capital, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, um processo de destruição que auto-regula o sistema, promovendo a concentração e a recuperação da taxa média de lucro. Uma nova mega-crise é não só possível, mas até provável, mas não será suficiente, por si só, para abrir o caminho de

uma transição socialista consciente. As dificuldades políticas e teóricas do desafio revolucionário não são menores que no passado.

Não há como negar que o marxismo dos anos noventa do século XX parecia uma zona de guerra: mortos, feridos e mutantes por todos os lados. Surgiram, também, nesse contexto, novas avaliações que, contra a corrente, anunciaram a senilidade do capitalismo. Cem anos atrás, hipóteses aparentadas tinham estruturado uma estratégia política baseada na teoria do “desmoronamento”. Vejamos os seus argumentos.

A hipótese de Rosa Luxemburgo: “quando o último camponês, do último país agrário...”

Marx previu no **Prefácio da Crítica da Economia Política** a abertura de uma época de revolução social, talvez o mais controverso de todos os seus prognósticos. Na aurora do século XXI, contudo, o capitalismo surpreende pela sua permanência. Perdeu a força do crescimento do pós-guerra, financeirizou-se, ameaça o mundo com guerras de recolonização, prepara uma hecatombe ecológica, cambaleia, contudo, continua de pé. Mais de uma vez, no entanto, ao longo dos últimos cem anos, seu desmoronamento pareceu uma questão de tempo. Esta longevidade não poderia deixar de ser um dos temas mais perturbadores do marxismo contemporâneo.

A elaboração pioneira que reivindicou a necessidade histórica de limites do capitalismo, para fundamentar a teoria de Marx foi feita por Rosa Luxemburgo. As concepções expostas por Rosa em *A Acumulação do Capital* foram objeto de grandes críticas. A mais severa afirma

que Rosa teria revisitado as idéias sobre um inexorável colapso do capitalismo, e retomado uma perspectiva economicista sobre o seu destino. Excessos deterministas a teriam levado a considerar provável um desastre mais ou menos iminente, diminuindo a importância do papel das massas em luta e, portanto, anulando o lugar do fator subjetivo: a construção da consciência de classe (e a sua forma objetivada, as organizações dos trabalhadores).

Rosa teve que responder às amargas críticas que o seu livro recebeu no *Vörrwarts*, uma publicação do SPD alemão e, como que por antecipação metodológica, reabriu o debate sobre a natureza do imperialismo. Colocou os pingos nos is defendendo que o sistema só poderia continuar garantindo a sua reprodução, enquanto conseguisse ampliar a sua penetração em mercados pré-capitalistas. Os termos da polêmica eram claros: tratava-se de estabelecer se a perspectiva do capitalismo, na época do imperialismo, seria no sentido de mais ou menos crises, mais ou menos lutas de classes, mais ou menos guerras. Rosa conclui:

*“Se a produção pode subsistir, seguir aumentando sem obstáculos, isto é, se pode desenvolver ilimitadamente as forças produtivas (...) está derrubado um dos pilares mais firmes do socialismo de Marx. Para este, a rebelião dos operários sua luta de classes é – e nisso se encontra a garantia de sua força vitoriosa – um mero reflexo ideológico da necessidade histórica objetiva do socialismo, que resulta da impossibilidade econômica objetiva do capitalismo, ao chegar a uma certa altura de seu desenvolvimento”*⁵

Rosa Luxemburgo é terminal:

impossibilidade econômica. A linha de argumentação que interpreta o subconsumo como o fator que provoca a tendência à crise se desdobrar na fórmula que prevê a crise geral, ou seja, um limite histórico objetivo de desenvolvimento para o imperialismo. A idéia de um limite histórico, fixo e intransponível, um cataclismo previsível, se esboça: quando não mais for possível ao capital a extensão de sua base de dominação sobre os mercados não capitalistas, o sistema inicia um desmoronamento, remetendo a uma possível analogia com o desmoronamento do Império Romano do Ocidente. A crise final se precipitará quando o último camponês, do último país colonial estiver integrado ao mercado mundial, e absorvido pelo trabalho assalariado.

Poder-se-ia é certo condenar como temerária, a tentativa de estabelecer, a priori, um limite irreduzível para a acumulação do capital, a partir de causalidades estritamente econômicas. A paixão revolucionária empurrou Rosa na busca de uma demonstração econômico-histórica da crise final. O solo granítico da necessidade histórica. Estamos diante de um ex-abrupto polêmico? Rosa estava convencida que a fundamentação “científica” da necessidade do socialismo dependia da demonstração de crises recorrentes, e cada vez mais graves. Admitamos os exageros. Mas reconheçamos, também, a clarividência de suas análises. Há sempre o que aprender, porque os grandes, mesmo quando erram, algo acertam.

Um capitalismo que desenvolve forças destrutivas e bloqueia as produtivas

Inspirada em algumas das pistas

deixadas por Marx, Rosa Luxemburgo desenvolveu a idéia da centralidade do consumo improdutivo no novo período histórico, como condição da reprodução ampliada e da realização de mais valia, destacando o novo lugar do consumo estatal de armamentos, isto é, do crescimento das forças destrutivas. A seguir, um balanço deste aporte teórico de Rosa, pelas palavras de José Martins:

*“Rosa é pioneira na abordagem do papel crucial do consumo improdutivo no desenvolvimento da acumulação e crises do capital (...) A crescente produção e consumo de mercadorias de luxo e de armamentos é muito importante para se entender o papel do Estado e do imperialismo na regulação das crises globais do capitalismo moderno. Para Rosa, essas despesas improdutivas – centralizadas e organizadas, através dos impostos, na administração monetária dos Bancos Centrais (taxa de juros) e em outras formas de regulação estatal – destinam-se à realização de uma parte importante da mais-valia produzida socialmente.”*⁶

O lugar das guerras e da economia de guerras aparece em uma nova dimensão. O mercado de armas, em sua exigência macabra de per-

Ao devorar a periferia do Sistema e canibalizar as classes trabalhadoras do Centro, o capitalismo estaria se aproximando de seu próprio fim? O apogeu seria o canto do cisne, ante-sala de um declínio desagregador?

manente reposição material, é um mercado ilimitado. Mas uma economia que depende, cada vez mais, do consumo improdutivo não oferece senão decadência como futuro. José Martins conclui que:

*“O verdadeiro problema é que o regime capitalista tem que desenvolver a produção de algum tipo de valor de uso cujo consumo impeça o seu retorno para a esfera produtiva, cujo consumo faça com que ele desapareça na própria circulação do capital. Esses antibióticos contra a superprodução são justamente aquelas mercadorias que não podem ser consumidas nem como meios de produção, nem como meios de reprodução da força de trabalho. Deve-se lembrar que a produção dessas mercadorias é capaz de elevar a taxa geral de lucro sem alterar a produtividade da força de trabalho, quer dizer, a taxa de mais valia. As modernas formas de consumo improdutivo, sejam aquelas individuais (de bens de luxo) sejam aquelas estatais (de armamentos) mostraram-se, historicamente, as mais adequadas para cumprir esse papel.”*⁷

A hipótese de Rosa Luxemburgo passou na prova da história? Recordemos os últimos anos. Iraque, Bósnia, Iugoslávia, Afeganistão, de novo o Iraque. Guerras justificadas pela necessidade de controle estratégico de petróleo. Guerras pelo domínio da liderança no Sistema Mundial de Estados. Guerras pelo controle geopolítico de continentes. Ao destacar que, na fase do imperialismo, o capitalismo bloqueava as forças produtivas enquanto estimulava o crescimento das destrutivas, Rosa fez a defesa de uma compreensão dialética dos tempos políticos da transição pós-capitalista como um processo

histórico, um tempo de revolução e contra-revolução, um período indefinido, mas provavelmente longo, dominado por extraordinárias possibilidades, mas também perigos imensuráveis.

O Capital e a sua crise de destino

Este tema do economicismo ou em decorrência, do fatalismo, na obra de Luxemburgo foi sempre muito controverso. A questão teórica, como é óbvio, é decisiva, no seu sentido mais grave. Em que medida operam as tendências objetivas, estritamente econômicas, à crise, como um dos fatores estruturais do atual período histórico? Ao devorar a periferia do Sistema, e canibalizar as classes trabalhadoras do Centro, o capitalismo estaria se aproximando de seu próprio fim? O apogeu seria o canto do cisne, ante-sala de um declínio desagregador? Mandel sintetiza, nos termos que poderão ser conferidos a seguir, os limites metodológicos da crítica que, de tão freqüente, se tornou quase um “lugar comum”.

*“Rosa Luxemburgo foi a primeira que procurou elaborar sobre uma base estritamente científica uma teoria sobre o inevitável colapso do modo capitalista de produção. Em seu livro ‘A Acumulação do Capital’ tentou demonstrar que a reprodução ampliada (...) era impossível em um capitalismo ‘puro’. Esse modo de produção, portanto, tinha uma tendência inerente a expandir-se em um meio não capitalista, isto é, a devorar grandes áreas de pequena produção de mercadorias que ainda sobrevivem dentro das metrópoles capitalistas e a estender-se, continuamente, para a periferia não capitalista”.*⁸

A exposição de Mandel faz justiça à hipótese de Rosa. A história

não lhe deu razão? O encolhimento dos espaços não capitalistas é quase completo. As relações de trocas impostas pelo imperialismo no mercado mundial reduziram o comércio exterior da periferia a um processo de transferência brutal de riqueza para o centro. Os endividamentos externos sacrificam até a possibilidade de crescimento sustentado ao Sul do Equador. A regressão econômica e social atinge graus impensáveis há poucas décadas. Um subcontinente inteiro, a África subsaariana, está ameaçado. As commodities baratas garantem a queda dos salários médios dos trabalhadores do centro, sem que a paz social seja gravemente ameaçada. Se guerras foram necessárias para garantir a libertação das colônias depois de 1945, a violenta invasão de capitais da recente globalização provocou, e continuará provocando resistências à recolonização. Mandel argumenta:

*“Essa expansão – incluindo suas formas mais radicais, o colonialismo e as destrutivas guerras coloniais da época contemporânea; o imperialismo e as guerras imperialistas – era indispensável para a sobrevivência do sistema (...) Mas Luxemburgo deixava claro que, muito antes desse momento final, as simples conseqüências dessas formas de expansão cada vez mais violentas, assim como as conseqüências do gradual encolhimento do meio não capitalista, agudizariam as contradições internas do sistema até um ponto de explosão, preparando assim sua derrocada revolucionária”.*⁹

E, no entanto, o problema teórico de fundo permanece intacto e perturbador. O Sistema se mantém de pé. Não parece ser suficiente a maldade das condições objetivas. Pode-

riamos até arriscar e dizer que elas apodrecem. À luz da história da segunda metade do século XX, um intervalo expressivo para permitir a avaliação de tendências de médio prazo, não parece razoável continuar alimentando a expectativa de que o desmoronamento do capitalismo possa ocorrer por “morte natural”. Não faltaram crises econômicas regulares, mas o sistema encontrou novos mecanismos de regulação, tanto econômicos, como a constituição das instituições de Bretton Woods, como políticos, a cooptação em escala mundial das direções burocratizadas dos movimentos de trabalhadores. Vejamos como Mandel defende a hipótese de Rosa:

*“Alguns críticos sustentaram que, ao fundamentar a perspectiva do inevitável desmoronamento do modo capitalista de produção, exclusivamente, nas leis de movimento do sistema, Luxemburgo retrocedia ao ‘economicismo’ (...) No entanto, essa objeção é injustificada. Se é verdade que a história contemporânea do capitalismo e, na verdade, a história de qualquer modo de produção, em qualquer época, não se pode analisar, satisfatoriamente, sem considerar a luta de classes (e, especialmente, seus desenlaces depois de certas batalhas decisivas) como fator parcialmente autônomo, também é verdade que todo o significado do marxismo desaparece, se essa autonomia parcial se transforma em autonomia absoluta”.*¹⁰

A política poderia sobredeterminar a economia? Mandel observa, corajosamente, o problema teórico, porque percebe a gravidade das conclusões, mas, na hora de dar o último passo, hesita e recua. A esfera da luta de classes demonstrou, no en-

tanto, possuir a capacidade de provocar uma inversão das relações de causalidade estabelecidas pelo marxismo clássico. Fatores como o atraso da entrada em cena dos trabalhadores em países-chaves, ou o atraso na construção de novas direções independentes, classistas e revolucionárias, deveriam ganhar uma nova dimensão na análise da longevidade do capitalismo.

Seriam essas conclusões incompatíveis com um quadro de análise marxista? Não parece ser tão simples. Sem negar a atualidade das conclusões sobre o movimento do Capital, reveladas por Marx (e referendando, portanto o sentido necessário em direção a novas e mais trágicas crises de ajuste), seria necessário acrescentar que a esfera de autonomia crescente da Política na definição dos desenlaces na luta de classes, tem permitido, e poderá permitir, o adiamento de crises catastróficas. O que não anula, strictu sensu, a defesa metodológica que Mandel faz de Rosa, mas recoloca o problema de forma mais complexa, para além de uma resposta binária, “ou ela estava essencialmente certa ou essencialmente errada”.

“O mérito de Rosa Luxemburgo, assim como de seus vários antagonistas na ‘polêmica sobre o desmoroamento’ foi, justamente, o de ter relacionado os fluxos e refluxos da luta de classes com as leis internas de movimento do sistema. Se presumíssemos que a infinita adaptabilidade do sistema capitalista, ou a astúcia política da burguesia, ou a incapacidade do proletariado de elevar a sua consciência ao patamar necessário (para não falar da suposta ‘integração’ crescente da classe trabalhadora à sociedade

*burguesa) poderiam na longa duração e por tempo indefinido, neutralizar ou inverter as leis internas do movimento e as contradições intrínsecas do sistema, isto é, impedir a sua afirmação, então, a única conclusão cientificamente correta seria que essas leis (...) não correspondem à essência do sistema: em outras palavras, que Marx estava equivocado, basicamente, ao pensar que havia descoberto essa essência”.*¹¹

Eis-nos diante do perigoso dilema que encerra o raciocínio de Mandel em defesa de Rosa. Se admitíssemos que as tendências objetivas não operaram tal como tinha sido previsto, e algo de “anômalo”



ocorreu porque, apesar de todas as crises, o sistema permanece hegemônico, então, estaríamos em face de duas hipóteses coerentes. A primeira possibilidade é a eterna coqueluche teórica de todos os reformistas havidos e por haver: as tendências à crise geral não operaram como se previa, ou melhor, a sua ação foi neutralizada, porque as possibilidades de expansão não se esgotaram. Em uma palavra: as condições objetivas não estavam maduras para uma transição histórica pós-

classista, e todas as revoluções que tentaram ir além do capitalismo foram uma aventura voluntarista. Estavam condenadas, desde o início, ao fracasso. O capitalismo ainda seria progressivo, ou seja, mesmo com todas as agruras e injustiças, as relações sociais mercantis favoreceriam a elevação da produtividade social, e não o desperdício. Bernstein, afinal, tinha razão.

Admitindo-se esse raciocínio, o marxismo, enquanto teoria, não estaria questionado, mas o projeto socialista teria perdido a vigência. Em correspondência, uma época revolucionária, simplesmente, não se abriu. A hipótese parece ter, porém, absurdos incontornáveis. Não se pode desconhecer que a humanidade sofreu os horrores do nazi-fascismo, uma criação do capitalismo imperialista alemão em crise.

O problema teórico desta linha de interpretação é a história do século XX. Uma teoria que tem que reescrever e brigar com a história de um século - como se a primeira metade não tivesse ocorrido - para demonstrar suas premissas, não merece muito crédito. Os contorcionismos são indisfarçáveis. Afinal, como ignorar que ocorreu uma crise como 1929, duas guerras mundiais, e quatro vagas revolucionárias, sendo duas delas na Europa Ocidental, um dos centros do sistema? Não importa qual balanço se queira fazer das revoluções do século XX. Se ocorreram revoluções, é porque foram necessárias, e a possibilidade de que elas tenham triunfado repousava na existência de uma crise do sistema capitalista.

Segunda possibilidade: teríamos que concluir que a interpretação marxista sobre a crise final demons-

trou-se equivocada. Não há porque esperar uma crise final, se essa perspectiva não estiver inserida num quadro internacional de agravamento da luta de classes, como seria a vitória de uma revolução socialista em um país chave ou, mais provável, uma moratória em bloco de uma frente de países devedores da periferia. É muito mais simples, e não é necessário nenhum revisionismo histórico estapafúrdio.

O capitalismo tem um padrão de auto-regulação que exige crises recorrentes, mas nenhuma crise econômica, por si só, é uma calamidade que condena o sistema. A superação do capitalismo exige a disposição de luta de sujeitos sociais capazes de uma mobilização revolucionária, e estes sujeitos sociais precisam ser também capazes de se auto-organizar e construir sujeitos políticos que se credenciem como alternativa de poder.

Não deveria ser tão difícil de admitir. Reconheçamos que Marx e muitos dos seus mais brilhantes discípulos se equivocaram sobre este prognóstico histórico, e cabe aos marxistas contemporâneos podermos fazer esta revisão porque temos a perspectiva da história. De fato, inúmeros processos demonstraram que pode ocorrer uma inversão das forças de pressão entre Política e Economia. Sem disposição revolucionária de luta das massas exploradas e oprimidas pelo Capital, o imperialismo sempre encontrará uma saída para as suas crises. E enquanto não se resolver a crise de representação política dos trabalhadores, dificilmente veremos lutas de massas vitoriosas.

Não há capitalismo sem uma crescente dominação imperialista:

Sem disposição revolucionária de luta das massas exploradas e oprimidas pelo Capital, o imperialismo sempre encontrará uma saída para as suas crises. Enquanto não se resolver a crise de representação política dos trabalhadores, dificilmente veremos lutas de massas vitoriosas.

O significado econômico-histórico da recolonização

Outra questão é saber em que medida o esforço de fundamentação econômica da crise do capitalismo feito por Rosa Luxemburgo foi ou não bem sucedido. As críticas, por este ângulo, tiveram como pano de fundo o que seriam, segundo seus críticos, a unilateralidade da compreensão da crise do Capital apoiada em uma absolutização do subconsumo como fator determinante. Os defensores desta interpretação d'O Capital afirmam que a contradição principal que explica as crises se estabelece entre a tendência ao desenvolvimento ilimitado da produção e a tendência à contracção do consumo, o que se manifesta em crises de realização de mais-valia. Mandel merece atenção:

“Rosa Luxemburgo eleva, porém, o debate a um nível mais digno de interesse ao se perguntar sobre as origens da acumulação, da reprodução ampliada. A reprodução ampliada significa, de fato, que os capitalistas retiram da circulação das mercadorias, ao inal de um ciclo de rotação do Capital, mais valor que aquele que investiram na produção. Este ex-

*cedente é, precisamente, a mais valia realizada. No entanto, argumenta Rosa Luxemburgo, tanto os salários dos operários (capital variável) como o valor de substituição das máquinas e das matérias primas utilizadas na produção (capital constante) foram adiantados pelos capitalistas. Quanto ao consumo improdutivo destes (a parcela não acumulada da mais valia) foi paga, também, por eles. O fato de que os operários e capitalistas tenham comprado o conjunto da produção, portanto, significaria que estes últimos recuperariam, simplesmente, os fundos que haviam lançado à circulação e se comprariam mutuamente os seus sobreprodutos (...). Rosa luxmburgo conclui, portanto, que a realização de mais valia só é possível na medida em que se abrem ao modo de produção capitalistas mercados não capitalistas”.*¹²

O texto é categórico: para Rosa a acumulação de capital exige a assimilação das relações pré-capitalistas nos países centrais, e a anexação econômica da periferia. Considerando-se que o livro de Rosa é anterior à maioria dos trabalhos marxistas sobre a questão do Imperialismo, a ênfase estava dirigida a demonstrar que a luta pelo controle do mercado mundial estava na raiz da necessidade do crescente militarismo e, nesse sentido, a época do apogeu do sistema seria também a época de sua agonia, logo, de uma encruzilhada histórica decisiva. Vejamos a crítica de Mandel:

“O erro de de Rosa Luxemburgo consiste em tratar a classe capitalista mundial como um todo, isto é, abstrair o fato da concorrência (...) A desigualdade do ritmo de desenvolvimento entre diferentes países, diferentes setores e diferentes

*empresas é o que constitui o motor da expansão dos mercados capitalistas, sem que seja preciso recorrer às classes não capitalistas. Esta desigualdade é o que explica como a reprodução ampliada pode continuar, inclusive se excluirmos todo o meio não capitalista, (...) por uma pronunciada concentração de Capital. Na prática, as relações em meios não capitalistas são somente um aspecto do desenvolvimento desigual do capitalismo.”*¹³

Esta passagem de Mandel é elucidativa sobre o tema das teorias da crise, em especial, sobre a questão metodológica polêmica das hipóteses monocausais, em alternativa à sua solução pluri-causal.

O problema perturbador, a longevidade o Capital, permanece, todavia, sem uma solução adequada, na medida que a elegante solução oferecida por Mandel - fenômenos complexos exigem a consideração de muitas variáveis – se situa ainda no terreno, exclusivamente, econômico. Parece incontornável associar às determinações econômicas, a pressão dos fatores e políticos. A capacidade do sistema de realizar as reformas no pós-guerra nos países centrais, nos trinta anos posteriores a 1945, abraçando o keynesianismo - o programa do pacto social com a socialdemocracia – sinaliza uma clareza estratégica sobre o perigo de um novo 1929. As classe dominantes aprendem com a experiência histórica.

Não há limites econômicos fixos e invariáveis, mas há limites sociais insustentáveis

Ocorre que a preocupação de Rosa era, indiscutivelmente, mais ampla do que uma exposição, strictu sensu, teórica: era consciente de que

A extração de mais valia da periferia do sistema para o centro foi, e continua sendo, importante para garantir a recuperação da taxa média de lucro. Não há capitalismo possível em nossa época sem impiedosa espoliação imperialista.

a apresentação do tema dos limites históricos do capitalismo sugeria implicações políticas de primeira magnitude. A seguir uma transcrição de Paul Sweezy, em sua defesa:

*“Enquanto o Capital suprime os elementos não capitalistas e piora, mais violentamente, as condições de vida do povo trabalhador, empregando os métodos militares no mundo exterior, a história cotidiana da acumulação de capital se transforma, na cena mundial, em uma cadeia de catástrofes econômicas periódicas, em forma de crises, que farão impossível a continuação da acumulação, e necessária a rebelião da classe operária internacional contra o domínio do capital, ainda antes que este se faça em pedaços contra as suas próprias barreiras econômicas.”*¹⁴

O esforço de Rosa é engenhoso, mas insuficiente. Ajuda a compreender, em uma perspectiva histórica, porque as barreiras alfandegárias dos países coloniais ou semi-coloniais são satanizadas pelo capitalismo neste início de século, e porque projetos como o ALCA, são vitais para os EUA. A extração de mais valia da periferia do sistema para o centro foi, e continua sendo, importante para garantir a recuperação da

taxa média de lucro. Não há capitalismo possível em nossa época sem impiedosa espoliação imperialista, isto é, sem a ofensiva re-colonizadora que se traduz em domínio direto de mercados, por acordos como a ALCA, e imposição do princípio jurídico da extraterritorialidade.

As transferências feitas das economias dependentes são significativas, e garantem o barateamento dos custos produtivos nos países centrais. Impedem, em especial, a elevação dos salários médios, pela diminuição constante dos preços dos alimentos e produtos de primeira necessidade. A imigração semi-controlada, semitolerada, pressiona, também, para baixo os salários. Mas seria inadequado concluir que a inserção dos países agrários no mercado mundial e a crescente urbanização da periferia possam, por si mesmas, precipitar uma crise sem saída do sistema. As contradições se agudizam, mas não se interrompe o processo de acumulação. Vejamos as conclusões de Sweezy:

“A reação dos porta-vozes oficiais da social democracia ao livro de Rosa Luxemburgo não incluiu nenhum aporte teórico importante, e seu interesse consiste, principalmente, no estado de ânimo que revelava. No movimento alemão, o medo à revolução era então, tão característico do ortodoxo quanto do revisionista. Ainda era de bom tom falar da revolução que teria lugar algum dia, em um futuro indefinido. Para este fim, embora muito paradoxicamente, se necessitava uma teoria que pudesse garantir a capacidade de subsistência do capitalismo. Por conseguinte, era preciso combater todas as teorias do desmoronamento e sustentar a ex-

pansibilidade indefinida do capitalismo.”¹⁵

As observações de Sweezy, que transcrevemos, sobre as repercussões políticas do livro de Rosa vão ao fundo da questão. A discussão sobre a natureza de época estava muito além de uma discussão teórica, relativamente abstrata, sobre a perspectiva histórica de uma longa época progressiva de crescimento sustentado, paz duradoura e concessões permanentes.

A interpretação de Sweezy parece ser mais justa com Rosa, nesta questão, do que a de Nettl, um biógrafo que, em geral, foi correto diante de uma vida recheada de tantos episódios heróicos. Nettl insiste em diferenciar as conclusões de Rosa das de Lênin, porque este previa a abertura de uma situação revolucionária na Europa a partir do colapso do sistema inter-Estados e, em consequência, a guerra como ante-sala da revolução. Já Rosa, deixava a perspectiva da iminência de uma situação revolucionária dependente de uma crise econômica de natureza explosiva, como, finalmente, veio a ocorrer com a grande depressão de 1929.

A diferença de enfoque existiu de fato entre os dois neste tema? Provavelmente sim, mas sem que as elaborações em paralelo, embora com elementos contraditórios, fossem incompatíveis, e sem que se possa afirmar que uma teria confirmado superioridade em relação à outra. A “russificação” do marxismo revolucionário, em função da posterior vitória da revolução russa, e o conseqüente agigantamento da autoridade de Lenin, com as agravantes seqüelas do culto à personalidade das longas décadas do estalinismo, obscureceram o papel de outros grandes marxistas, co-

mo Rosa, e o lugar de sua contribuição fundamental.

Primeiro, é importante recordar que Lenin escreve o seu trabalho sobre o imperialismo, vários anos depois de Rosa, já depois da deflagração da I Grande Guerra. O ensaio de Lênin, **O Imperialismo, o estágio superior do Capitalismo**, foi elaborado na primavera de 16 - em grande parte apoiado nos estudos prévios de Hilferding, para as caracterizações econômicas - o que lhe permitiu concluir, simultaneamente, uma análise do imperialismo como fenômeno econômico, e como nova época histórica, e retirar conclusões políticas sobre a perspectiva de situações revolucionárias provocadas pela guerra, que não eram possíveis para Rosa, que elabora o seu **A Acumulação de Capital** (com o subtítulo sugestivo de **Uma contribuição à clarificação econômica do imperialismo**) em 1911, como parte dos seus estudos d’O Capital para os cursos de economia política na Escola do SPD.

Podemos nos perguntar, todavia, se a História não deu razão a ambos, por caminhos talvez inesperados, na medida em que a crise de 29 demonstrou de forma inequívoca os limites de uma expansão capitalista sem mecanismos de regulação outros, que não os ajustes cegos e devastadores do mercado, tal como previra Rosa. Afinal, das quatro grande vagas de situações revolucionárias que atingiram os países centrais neste século, duas se seguiram ao desmoronamento do sistema inter-Estados ao final das duas Guerras Mundiais (17/23 e 43/48), de acordo com as previsões de Lenin, e as outras duas foram precedidas por graves crises econômicas (29/36 e 67/77), tal como Rosa tinha antecipado.

Notas

1. ROSDOLSKY, Roman, **Gênese e Estrutura de O Capital de Karl Marx**, Rio de Janeiro, Contraponto, 2001, pág. 317.
2. A palavra de ordem permite um duplo sentido. A expressão o “velho mundo” representa a ordem social, mas também o peso do que é retrógrado, ambos limitando a possibilidade da mudança, enquanto a frase “está atrás de você” sugere aquilo que ficou como passado, mas também aquilo que, ameaçadoramente, persegue o presente. O original em francês era “*Cours camarade, le vieux monde est derrière toi*”
3. ROSDOLSKY, Roman, **Gênese e Estrutura de O Capital de Karl Marx**, Rio de Janeiro, Contraponto, 2001, pág. 317 e 318.
4. *Ibidem*, pág.317
5. LUXEMBURGO, Rosa, “**El Problema en discusión**” in **La acumulacion de Capital**, México, Cuadernos de pasado y Presente 51, 1980, p.31. Este ensaio é também conhecido como a Anticrítica. Tradução nossa.
6. MARTINS, José, “As Armas da Globalização (breves considerações teóricas)” in **Crítica Semanal da Economia, 13 de Maio, Núcleo de Educação Popular, Ano 13**, Primeira Quinzena de Outubro de 1999, home page: www.analiseeconomica.com
7. MARTINS, *Ibidem*.
8. MANDEL, Ernest, **El Capital, Cien Años de Controversias en torno a la obra de Karl Marx**, México, Siglo XXI, 1985, p.233. Tradução nossa.
9. MANDEL, *IBIDEM*, p.234. Tradução nossa.
10. MANDEL, Ernest, *Ibidem*, p.233. Tradução nossa.
11. MANDEL, *IBIDEM*, p.-234. Tradução nossa.
12. MANDEL, Ernest, **Tratado de Economía Marxista**, México, Ediciones Era, 1978, p.147/149. Tradução nossa.
13. *IBIDEM*, p. 150/1. Tradução nossa.
14. SWEEZY, Paul, **La controversia sobre el derrumbe y Rosa Luxemburgo** in LUXEMBURGO, Rosa, **La acumulación del capital**, México, Siglo XXI, Cuadernos de pasado y presente 51, 1980, p. 218. Tradução nossa.
15. *IBIDEM*, p.219. Tradução nossa.

**Valério Arcary é professor do CEFET/SP (Centro Federal de Educação Tecnológica) e Doutor em História Social pela USP.*

Procedimentos de avaliação das universidades brasileiras: contribuições do CEG/UFRJ*

Ana Canen, Alfredo Silveira da Silva, Ana Maria Ribeiro, Maria José Coelho, Maria Luíza Mesquita da Rocha, Wellington Augusto da Silva (membros conselheiros do CEG – Conselho de Ensino de Graduação/UFRJ)

Introdução

A partir das discussões sobre avaliação institucional desenvolvidas pela Comissão de Avaliação do MEC/SESu, com vistas à elaboração de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, bem como dos debates que se estabeleceram nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito do tema, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na pessoa do Prof. José Roberto Meyer Fernandes – Pró-Reitor de Graduação/UFRJ e Presidente do Conselho de Ensino de Graduação (CEG) desta instituição, designou, em 27 de agosto de 2003, em sessão de Colegiado daquele Conselho e com a aprovação em plenária do mesmo, uma Comissão para Elaboração de Proposta de Procedimentos de

Avaliação das Universidades Brasileiras, composta pelos seguintes conselheiros: representantes docentes: Ana Canen (presidente), Maria José Coelho, Maria Luíza Mesquita da Rocha, Wanda Vilhena Freire (substituída posteriormente por Alfredo Silveira da Silva); representante técnico-administrativo: Ana Maria Ribeiro; e representante discente: Fábio Samu (substituído posteriormente por Wellington Augusto da Silva).

A referida Comissão elaborou uma Proposta de Procedimentos de Avaliação das Universidades Brasileiras, que foi aprovada em sessão ordinária do CEG, de 08 de outubro de 2003. Tal proposta deve ser compreendida como preliminar, particularmente considerando-se o questionamento face ao prazo exíguo para seu encaminhamento à Comissão

Nacional de Avaliação MEC/SESu, conforme comunicado durante o Encontro Nacional de Avaliação, organizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Brasília, 29 e 30 de setembro de 2003). Observa-se, também, que tensões entre sistemas únicos de avaliação e diversidade cultural e institucional deveriam contar com discussões mais amplas. Tendo em vista tais considerações, o presente artigo trata da proposta de procedimentos de avaliação institucional para as universidades brasileiras realizada, contextualizando, inicialmente, as discussões atuais sobre avaliação institucional no Brasil, bem como problematizando aspectos contidos na proposta do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – para, ao final, apresentar sugestões de possíveis rumos



para se pensar em uma avaliação institucional democrática, plural e comprometida com a educação pública e de qualidade.

Breve contexto das discussões atuais sobre avaliação institucional no Brasil

A avaliação institucional tem sido objeto de amplos debates. Destacam-se, na história desses debates, no Brasil, três momentos de interesse para a presente proposta. O primeiro, em 1994, em que se constituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), advogando princípios qualitativos e formativos para a avaliação institucional em uma perspectiva de globalidade, legitimidade e crescimento institucional, com avaliação interna e externa, que inspiram a realização de avaliações institucionais em várias

universidades, contando com financiamento e apoio do MEC.

Na UFRJ, foi criada a COOPERA – Coordenação Permanente de Avaliação Institucional, dentro da perspectiva do PAIUB, com a presença da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ, sob a presidência do Prof. Carlos Eduardo Bielshowsky, e contando com a presença da Profa. Thereza Penna Firme, especialista em avaliação, bem como da Profa. Helena Ibiapina Lima e de representantes dos Centros, dos sindicatos de docentes e técnico-administrativos e representantes discentes, além do suporte informático e de estagiários discentes. A COOPERA dinamizou o processo de avaliação institucional na UFRJ, incentivando a constituição de comissões de avaliação interna, nas diversas unidades, e a constituição de comissões externas, sistematizando

os relatórios e procedendo a recomendações de planos de metas para melhoria e crescimento institucional das unidades e de seus cursos (material da COOPERA é vasto e inclui cadernos por Centro, com o resumo da proposta e a avaliação consubstanciada em relatórios internos e externos, bem como síntese e recomendações da comissão).

No segundo momento, a partir de 1998, no contexto de reformas estruturais que privilegiam modelos de competência calcados em paradigmas voltados à mensuração de produtos em detrimento de processos, o programa PAIUB é deixado de lado em prol de um modelo de avaliação institucional, principalmente assentado nos resultados dos Exames Nacionais de Avaliação do Ensino Superior – conhecidos como “Provões” –, aplicados a formandos de cursos universitários.

No atual momento, com o novo governo, linhas estruturais são revistas nas políticas educacionais, intensificando-se debates em torno da proposta de um Sistema de Avaliação Institucional da Educação Superior (SINAES), que fundamentalmente se posiciona contrariamente aos “Provões” e se assenta em alguns princípios básicos, a destacar:

- Avaliação participativa, global.
- Gestão da avaliação, sob responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a ser criada pelo MEC, com 12 integrantes nomeados pelo Presidente da República com nomes de reconhecimento nacional como especialistas em avaliação ou gestão da educação superior.
- Instrumentos da avaliação constituídos por: auto-avaliação institucional permanente, a partir de roteiro pela CONAES e tendo, como produto, relatório a ser submetido àquela comissão a cada três anos; avaliação externa por comissão de avaliadores capacitados pela CONAES a cada três anos, segundo roteiro mínimo pela CONAES para avaliação da instituição e dos cursos; Avaliação das Condições de Ensino (ACE), aplicada aos cursos nos casos em que a comissão de avaliação julgar necessária uma verificação *in loco* e obrigatória para reconhecimento de cursos novos, após 3 anos de autorização para funcionamento.
- PAIDEIA (do grego, formação do homem) – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e de Inovação da Área, a ser aplicado em amostra de estudantes a cada dois anos e voltado à avaliação da área (e não dos cursos).

A partir dos debates, das palestras e da documentação estudada, o CEG/UFRJ considera que o SINAES resgata grande parte dos princípios do PAIUB e da própria operacionalização da avaliação realizada pela COOPERA na UFRJ. Sinaliza preocupações com relação à:

- Composição da Comissão Nacional de Avaliação (CONAES), para centralização do processo e ausência de critérios claros para sua composição que indiquem a participação das instituições do ensino superior e da sociedade civil.
- Ausência de critérios indicativos da constituição das comissões internas e externas de avaliação das instituições de ensino superior, podendo resultar em mecanismos díspares de avaliação entre as instituições, ainda que haja “roteiro” de indicadores a ser divulgado pela CONAES.
- Ausência, até o momento, de debates em torno do roteiro de indicadores a ser futuramente disponibilizado para as IES para a avaliação interna e externa, bem como dos espaços para a valorização da diversidade e identidade das IES e das questões avaliativas e indicadores próprios das mesmas.
- Ausência de conceitos ou algum tipo de categorização por cursos que pudesse ser apresentada à sociedade como dimensão somativa da avaliação realizada, que se reduz, no caso do SINAES, a relatórios descritivos e dossiês.
- Dimensão do PAIDEIA como instrumento a ser aplicado: em amostras de estudantes (que pode resultar em vícios nos resultados, particularmente no caso de amostras voluntárias); em áreas do conhecimento (podendo mascarar desempenhos de cursos, aos quais a sociedade tem

direito de ter informações precisas); no meio e no final do curso (a palavra “meio” sendo vaga e também implicando mais “controle” sobre currículos e formação, em detrimento da autonomia das IES); sem critérios pelos quais seja estabelecido seu peso na avaliação global da instituição ou forma de categorização pela qual será apresentado como parte da avaliação somativa da mesma (o que implica possibilidades de diluição de seu peso ou mesmo mau uso de seus resultados por outros meios, inclusive pela mídia, para avaliar as IES e fornecer informações sobre as mesmas à sociedade).

Avaliação das universidades brasileiras: princípios da avaliação institucional

A partir do conjunto de preocupações acima explicitadas, do contexto das discussões realizadas, da experiência bem sucedida da COOPERA/UFRJ anteriormente citada¹. E tendo em vista avançar nas reflexões para a operacionalização da avaliação institucional que busque tentar dar conta dos questionamentos acima elencados com relação ao SINAES, a proposta a seguir é apresentada em seus princípios e desdobramentos organizativos, a partir do olhar da UFRJ, por intermédio de seu Conselho de Ensino para Graduação e Corpo Discente (CEG).

- A avaliação das instituições de Ensino Superior remete à sua diversidade (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas), com suas especificidades, respeitando-se suas identidades e propósitos, devendo o MEC legitimar essa diversidade, avaliando de acordo com essas especificidades.
- O recorte da análise e da pro-

posta ora apresentada é a partir do olhar da universidade pública, buscando aprimorar seus processos e uma avaliação para seu crescimento contínuo (AVALIAÇÃO COMO NEGOCIAÇÃO, DIÁLOGO, LEGITIMIDADE, CRESCIMENTO).

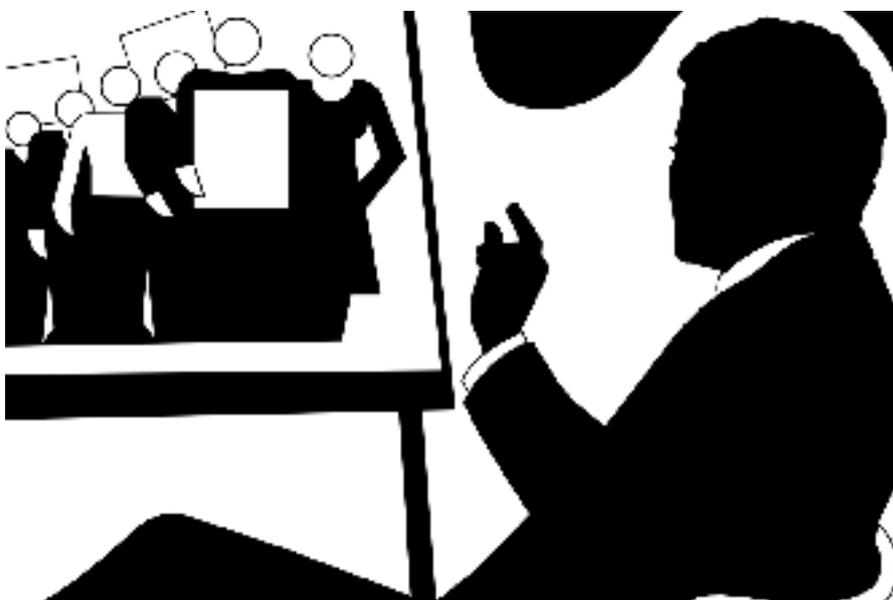
- A avaliação envolve mais do que um retrato de situações e números, mas deve fornecer análise crítica e propositiva para intervenções visando sanar problemas, preencher lacunas e desenvolver procedimentos, tendo sempre em vista uma política maior de universidade pública e seus propósitos.

- Avaliação conta com perspectiva diagnóstica, formativa, mas também deve possuir procedimentos que dêem visibilidade ao resultado do processo, por intermédio de conceitos ou categorias que representem média entre conceitos e pesos atribuídos aos diversos aspectos dessa instituição, entendida em sua globalidade e não em termos de dimensões isoladas.

- A avaliação institucional deve possuir auto-avaliação e avaliação externa, para garantir seu rigor, relevância e credibilidade.

- Avaliação deve contar, em sua gestão central, com comissões de composição diversificada que garantam representatividade dos diversos setores da educação superior e da sociedade civil.

- Em sua dimensão interna, avaliação deve contar com comissão central que inclua a presença das Pró-Reitorias de Graduação, bem como da representação dos centros e das categorias docente, discente e técnico-administrativa, comissão esta que deve dinamizar o processo, categorizando as preocupações das unidades e centros e sistematizando



orientações para coleta de dados e elaboração de relatórios de avaliação institucional.

- Em sua dimensão externa, avaliação deve contar com comissões externas a partir de nomes propostos pelas unidades e cursos, que apresentem peso acadêmico e credibilidade em suas áreas de ensino e pesquisa, evitando serem reduzidas a equipes treinadas por uma comissão central governamental.

- Ainda que uma comissão governamental do estilo CONAES elabore roteiros de avaliação institucional, estes devem ter claros os espaços de valorização das questões avaliativas e indicadores a partir das preocupações dos centros, unidades e cursos das IES, de modo a garantir a valorização das identidades institucionais e das questões, indicadores e instrumentos específicos das mesmas.

- Avaliação deve apontar soluções e comprometimento efetivo para corrigir os problemas diagnosticados.

- Avaliação deve ter legitimidade, adesão, ser democrática, transparente, cíclica e contínua.

Objeto da avaliação institucional

A perspectiva de globalidade é entendida como comportando dimensões, identificadas inicialmente como: Institucional (comportando o Plano Institucional, com missão, metas, objetivos, identidade da instituição etc); Docente; Discente; Curricular; Pesquisa; Extensão; Estrutura. A Comissão entende que o objeto da avaliação é a Instituição de Ensino Superior como um todo, porém sinaliza que:

- a Pós-Graduação conta com um sistema de avaliação já estabelecido e com credibilidade, realizado pela CAPES;

- deve haver foco nos cursos, além daquele sobre a instituição e as unidades, de modo a promover uma visão concreta da especificidade dos mesmos, sob pena de diluição em análises sobre unidades, áreas e instituição como um todo.

Estruturas organizativas da avaliação

Tal avaliação conta, em uma de suas fases com a auto-avaliação, considerada central no processo. Esta fase teria a seguinte estrutura de operacionalização:

- **Coordenação Permanente de**

Avaliação da Universidade (estilo COOPERA).

Composição:

Membro Nato: Presidente: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade (Pró-Reitor e/ou Superintendente); Representantes com mandato de três anos: representantes dos Colegiados (CEG e CEPG); Representantes por Categoria (docente, discente, técnico-administrativo); dois representantes por Centro. Apoio: Especialistas na área de avaliação, educação e informática.

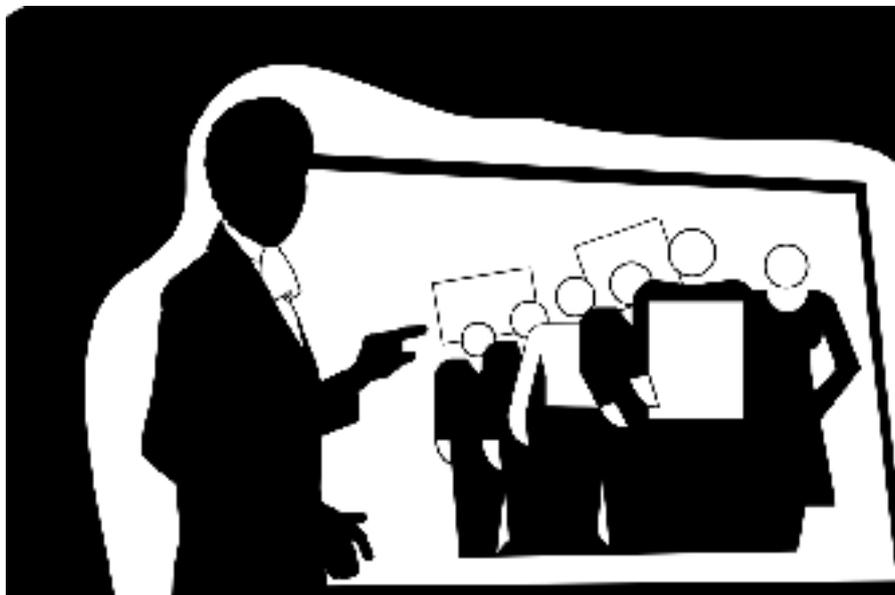
Atribuições:

Levantar questões avaliativas a partir das preocupações dos centros e das unidades; divulgar indicadores, questões avaliativas e propostas de instrumentos de avaliação institucional para os centros e unidades; assessorar as unidades no processo da avaliação institucional; sistematizar documentação com os resultados e relatórios das avaliações realizadas pelas comissões internas e externas; centralizar os documentos/relatórios produzidos a partir da avaliação feita pelas unidades; manter arquivos com a documentação para memória e outros desdobramentos da avaliação institucional realizada.

• Comissão Permanente de Avaliação da Unidade

Composição: Representantes da Congregação; Representantes das categorias: docente, discente e técnico-administrativo.

Atribuições: Discutir instrumentos e indicadores da avaliação a partir do marco conceitual da Coordenação Permanente de Avaliação da Universidade; aplicar os instrumentos, promover a sensibilização e a adesão da unidade para a avaliação; analisar os dados; elaborar relatórios parciais



e finais da avaliação da unidade; assistir a comissão *ad-hoc* de avaliadores externos (vide abaixo), fornecendo-lhe dados, relatórios parciais, finais e outros; elaborar relatório final, com considerações e médias conceituais entre seus relatórios e os da comissão *ad-hoc* (vide abaixo).

• Comissão ad-hoc de avaliadores externos à unidade.

Composição: “Banco de Avaliadores” externos à Unidade, preferencialmente de outros Estados e com notório saber, composto por: especialistas na área da unidade/curso avaliada/o, indicados a partir de lista elaborada por essas unidades e cursos; especialistas em Avaliação.

Atribuições: Ministras palestras, seminários, *workshops*; fazer visita de avaliação; analisar os relatórios produzidos pela unidade; conversar com as categorias que a compõem, com vistas à detecção de problemas e possíveis soluções para o crescimento da unidade; elaborar relatório, a ser incorporado ao produzido pela unidade e sistematizado pela Coordenação Permanente de Avaliação Institucional.

• Estruturas institucionais internas de suporte e informatização

Composição: Pró-Reitorias: de Pessoal (para dados pessoais de docentes; fornecimento de formulários-padrão etc.); de Patrimônio e Finanças (dados financeiros disponibilizados pelas pró-reitorias às unidades); Divisão de Registro de Estudantes (dados sobre estudantes); Núcleos de Computação (para disponibilização dos dados, no sistema, para o acesso das unidades); membro de mediação entre os Núcleos de Computação e os centros/unidades, para otimização do acesso das unidades aos dados e eventuais correções.

Em outra dimensão, a avaliação externa constitui fase igualmente relevante no processo de avaliação, contando com a seguinte estrutura organizativa:

• Comissão externa (MEC).

Composição: Representante da SESU/MEC, representante do Conselho Nacional de Educação, representante do Fórum de Reitores, representante do Congresso Nacional, representante da Assembléia Legislativa do Estado, representante estu-

dantil (UNE), representante da sociedade civil (OAB, CREA, ABI etc.), representante docente (ANDES), especialistas em gestão e avaliação institucional.

Atribuições: Avaliar, a partir dos relatórios produzidos pelas comissões das universidades, o desempenho da instituição; requisitar esclarecimentos, caso necessário; reavaliar alocação de recursos humanos e materiais; propor estratégias para crescimento institucional.

Pensando em indicadores e instrumentos de avaliação institucional

A partir dos princípios e estruturas organizativas acima citadas, formas pelas quais indicadores e instrumentos de avaliação institucional poderiam ser concebidos foram apresentadas, sintetizadas a seguir, de modo a levantar possíveis caminhos para a operacionalização da proposta:

- Roteiro de indicadores proposto por comissão central governamental a partir de discussões e publicações nos fóruns de pró-reitores e nos espaços institucionais das IES.
- Roteiro de indicadores a partir de questões propostas pelos centros e sistematizadas pela coordenação permanente de avaliação institucional das IES, respeitando, portanto, suas identidades e especificidades, sendo articulado ao roteiro geral anteriormente citado.
- Instrumentos elaborados pelas unidades, por meio de suas comissões internas específicas, para coleta de dados a partir dos roteiros de indicadores anteriormente citados.
- Relatórios de análise dos resultados da aplicação dos instrumentos e dos dados coletados por comissões das unidades.

- Relatórios de análise das comissões externas, a partir da documentação a elas disponibilizadas pela Coordenação Permanente de Avaliação de cada instituição de ensino superior (análise situacional da unidade/curso; relatórios internos das unidades; quadros de iniciação científica; quadros de resultados do ingresso, como Vestibular, ENEM e outros).

- Relatórios da instituição, por centros e de uma forma global, sistematizados pela Coordenação Permanente de Avaliação Institucional, a partir dos relatórios das unidades, dos relatórios da comissão externa e dos resultados dos instrumentos de avaliação aplicados, incluindo aqueles de exames de avaliação discente, levando em conta os pesos atribuídos aos diversos indicadores e procedendo a uma previsão de conceito ou categorização que sinalize avaliação somativa dos cursos, além da formativa expressa nos relatórios, a ser submetida à Comissão Central de Avaliação MEC/SESu.

Considerações finais

O presente artigo apresentou a proposta de avaliação institucional elaborada, no âmbito do Conselho de Ensino para Graduação (CEG)/UFRJ, documento de caráter preliminar, que visou contribuir para o aprimoramento de um Sistema de Avaliação do Ensino Superior que pudesse assegurar: o respeito à diversidade institucional, o compromisso com o crescimento institucional e que, ao mesmo tempo, viabilizasse parâmetros de comparabilidade e transparência dos resultados avaliativos para a sociedade. Reforça-se, nesse sentido, a necessidade de dotação orçamentária para a garantia da efetivação dos meios para a

avaliação interna e externa das IES. Recomenda-se, também, o acompanhamento das medidas de avaliação institucional por outras que investiguem os processos de acesso às IES, sua viabilidade, confiabilidade e impacto no perfil dos alunos ingressos. Desse modo, mais do que um processo de avaliação isolado, estimulem-se questionamentos e reflexões na direção de um plano mais amplo de metas para os cursos de graduação e para as IES brasileiras.

Da mesma forma, salienta-se a necessidade de que a avaliação apresente soluções e comprometimentos efetivos do MEC/SESu, com a melhoria dos problemas diagnosticados pela mesma. Em outra perspectiva, recomenda-se que estejam claros os objetivos e as metas para o Ensino Superior no Brasil, considerando-se sua já mencionada diversidade. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de um grande debate em todas as IES, com tempo necessário ao amadurecimento das reflexões sobre essas importantes questões, interligadas organicamente, quando se pensa em educação superior no contexto das sociedades globalizadas e profundamente multiculturais contemporâneas.

** Este trabalho contém a proposta original do documento aprovado pelo CEG/UFRJ, apresentando alterações para a formatação no modelo de artigo.*

Notas

1. A Comissão do CEG agradece à profa. Thereza Penna Firme pela palestra ministrada e pelo esclarecimento de princípios organizativos da avaliação institucional desenvolvida pela COOPERA/UFRJ, que inspiraram a elaboração de grande parte dos princípios elencados no presente documento.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

CARTA DO 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 5º CONED – realizou-se de 2 a 5 de maio de 2004, em Recife (PE), nas dependências de uma instituição educacional pública, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seus 2.642 participantes, representantes de entidades acadêmicas, científicas, estudantis, profissionais, sindicais e movimentos sociais e populares, que se articulam por meio do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, discutiram o histórico tema dos CONED – **EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E QUALIDADE SOCIAL**, com ênfase no tema específico desta sua quinta edição – **Educação não é Mercadoria!**

O 5º CONED foi estruturado por meio de quatro eixos temáticos, ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO e TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO, cujos debates, atividades e encaminhamentos resultaram numa *Agenda Política*, num *Plano de Lutas* e num *Manifesto* – a ser aprovado, por consenso, na plenária do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em junho de 2004 –, nos quais se destaca a profunda preocupação dos participantes frente às políticas educacionais implantadas e em curso no país.

Poderosos interesses econômicos nacionais e internacionais sustentam essas políticas, induzidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e por organizações empresariais, pressionando para que a educação seja transformada num lucrativo mercado de âmbito mundial, desregulamentado, livre de qualquer controle de natureza legal, política ou fiscal. O grande objetivo é favorecer a comercialização internacional da educação, tratando-a como serviço, como mercadoria.

O Estado abandona sua função precípua, constitucionalmente estabelecida, de garantir o atendimento dos direitos sociais, como é o caso da educação. Entregar ao livre comércio a educação brasileira – e o trabalho e os demais direitos daqueles(as) que nela atuam – se inscreve num processo de redução continuada e de cortes drásticos no financiamento público e de privatização globalizada das áreas sociais. Tal processo representa séria afronta a valores éticos, à perspectiva de uma sociedade mais democrática, igualitária e justa, por meio de desenvolvimento sustentável, e traz sérias conseqüências para a nossa qualidade de vida, nossas identidades culturais, nossa biodiversidade. Estão em jogo, enfim, a autodeterminação de nosso povo, a soberania de nosso país.

A educação brasileira, se constitucionalmente respeitada, contribuirá para interromper esse processo, combater essa afronta e impedir tais conseqüências. É inadmissível que a educação seja transformada em mercadoria, comercializada nacional e internacionalmente, e impedida, pois, de cumprir suas funções sociais.

Por essas razões, os participantes do 5º CONED reafirmam os compromissos assumidos pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, consubstanciados no *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, alertam a sociedade sobre as conseqüências anti-sociais das políticas aqui mencionadas e exigem que os governos federal, estaduais e municipais não subscrevam a inclusão da educação e da pesquisa no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), da OMC. A função dessas três esferas de governo é cumprir a Constituição Federal, garantindo educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade social, para todos(as), em todos os níveis e modalidades.

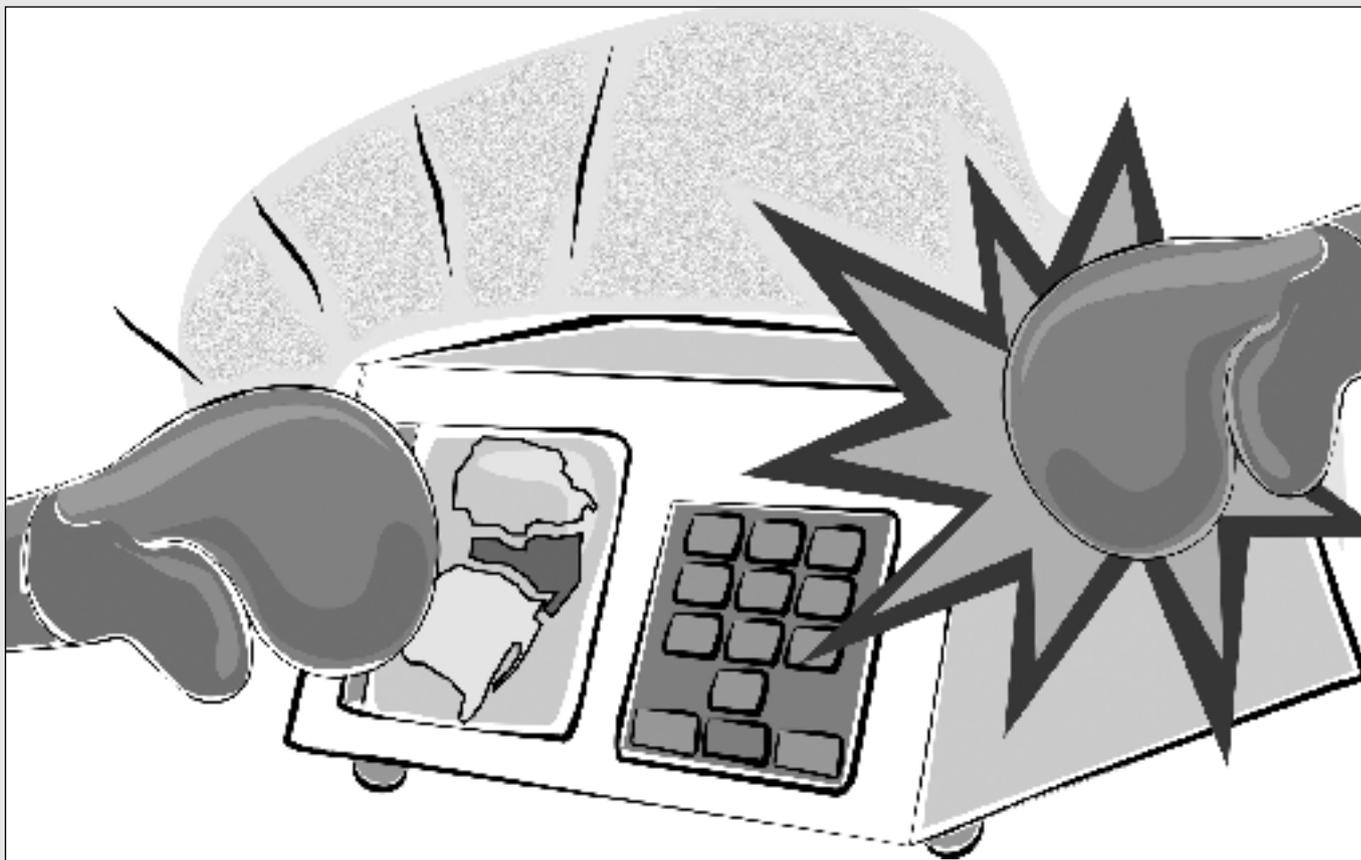
Por tudo isso, todos(as) e cada um(a) de nós, participantes do 5º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, reafirmamos que não somos balconistas de ilusões ou mercadores da dignidade e dos direitos de nosso povo e de nosso país. E conclamamos a população brasileira a conosco ampliar a luta e concretizar o nosso tema: **EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!**

Recife (PE), 5 de maio de 2004

Crônicas de uma democracia difícil.

Disputa política e escolha eleitoral na Universidade Federal de Santa Catarina.

[O preço do voto - os bastidores de uma eleição para reitor. Waldir José Rampinelli (org)¹].



Remy José Fontana*

O labor crítico do historiador Waldir Rampinelli e seu arguto senso de oportunidade nos entrega, às vésperas da posse do novo reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma combativa coletânea de 9 ensaios, reunindo 14 autores.¹ Seu tema central é o processo eleitoral, de novembro de 2003 que assegurou o *continuismo* - segundo a visão crítica que adota-, ou a *continuidade* - segundo a versão “oficial”-, político-administrativo da mais importante e respeitada instituição universitária de Santa Catarina. Mas há também reflexões e análises sobre temas mais abrangentes relativos aos destinos da universidade pública brasileira, num momento particularmente preocupante, em que projetos de inspiração algo sinistras ameaçam transformá-la num apêndice de interesses particularistas, ferindo-a profundamente.

Os autores delinham um painel amplo do entorno

político, institucional e acadêmico de práticas recorrentes, melhor seria dizer entranhadas, que denunciaram os limites da democracia interna na instituição universitária. Evidenciam-se deformações dos mecanismos representativos, ainda parasitados por vícios do clientelismo, da intimidação, da manipulação, da força de esquemas espúrios, do abuso de poder e da pressão econômica, tais como os encontráveis no processo político nacional, que nos faz cidadãos de uma democracia rasteira.

Se é certo que, apesar da força do atraso, as lutas sociais e políticas do povo brasileiro já produziram algumas conquistas civilizatórias e democráticas, estruturas de opressão, exploração e manipulação continuam a impor-se, desgraçando vidas de muitos e restringindo horizontes de quase todos.

O preço do voto é um título que antecipa ou su-

gere que os pressupostos de uma eleição - a de ser a expressão livre de uma escolha bem informada, que se manifesta num ambiente livre de coações, sejam de caráter funcional, financeiro, psicológico ou de qualquer outra natureza por parte de quem detém posições de poder sobre o corpo de eleitores -, não teriam sido seguidos em graus adequados para conferir plena legitimidade ao resultado das urnas, *et per cause* à própria gestão que se instaura na UFSC, em maio de 2004.

Estamos pois diante de um forte questionamento político, que é solicitado a apresentar suas evidências. Estas, com efeito, aparecem, com graus variáveis de consistência, nas contribuições dos vários autores. No entanto, suas demonstrações carecem de comprovações, nos termos da processualística jurídica, situando-se, antes, no campo das constatações empíricas sobre práticas duvidosas, num empenhado monitoramento do processo eleitoral ou em inferências e deduções das quais resultam percucientes análises do seu desenrolar. Como eleições não são primordialmente um fato jurídico, mas um mecanismo político, as evidências produzidas, da forma indicada, adquirem uma certa validade que, se bem qualificadas, produzem importantes desdobramentos políticos. Este parece ser, em parte, o caso em tela.

A despeito de algumas contribuições dessa coletânea poderem ser catalogadas como ensaios acadêmicos, a maioria poderia melhor inscrever-se sob a rubrica de *crônicas*, gênero literário (e algo jornalístico), em que se anotam fatos, registram-se impressões, apreciam-se eventos sob um ponto de vista pessoal. No caso desse livro, estamos especificamente diante de *crônicas políticas*, em que protagonistas diretos da recente eleição para reitor da UFSC descrevem o processo, contextualizam-no, avaliam-no e, finalmente, o denunciam. São textos engajados, indignados, um tanto desesperançados, não apenas com o evento diretamente comentado, as eleições na UFSC e seus desdobramentos imediatos, mas também com os prospectos do aperfeiçoamento democrático no interior da instituição, e mais além.

O que vincula os escritos, além da problemática comum, qual seja, o questionamento da plena legitimidade dos pleitos universitários sob as atuais regras do jogo e sob o domínio de práticas políticas

pouco recomendáveis, é uma funda preocupação em devisar uma instituição universitária que não abdique de sua natureza pública, que seja autônoma quanto aos fundamentos de sua condição, democrática em seus arranjos internos, comprometida com parâmetros de mérito acadêmico e aberta a uma interação dinâmica e plural com a sociedade.

Os ensaios e crônicas expressam, abertamente, como indicado acima, os alinhamentos políticos e compromissos universitários de seus autores, engajados nas hostes oposicionistas à atual (1996-2004) e futura administrações da UFSC. Obviamente que esta não só é uma opção legítima, como não impugna a qualidade de seus escritos, apenas os situam numa zona difusa que combina uma *crônica* informada política e ideologicamente e uma análise mais comprometida com os rigores de uma investigação propriamente científica.

O posicionamento dos que escrevem esse livro alinha-se com o movimento de base democrática que vem gestando, desde meados dos anos 1970, um projeto universitário que já conquistou importantes vitórias e contribuiu notavelmente para tornar a UFSC mais respeitada pela sociedade e mais reconhecida pela comunidade científica nacional.

Essa coletânea, transcendendo seu tema imediato, insere-se, pois, num campo de luta, em que seus autores engrossam as fileiras dos que resistem à destruição privatista da universidade pública, segundo os ditames das agências do capitalismo internacionalizado e financeirizado.

Escorados em falácias, manipulação de índices e numa concepção de responsabilidade social mistificadora, induzida pelo pensamento hegemônico neoliberal, os governos recentes, e o atual, de Luiz Ignácio Lula da Silva, pretendem moldar a universidade aos requerimentos do mercado, despojando-a de seu caráter universalístico, privando-a de sua independência científica, extirpando-lhe a dignidade intrínseca ao conhecimento, prostrando-a, finalmente, aos ditames dos “senhores da terra”, isto é, ao implacável domínio do *capital*.

O prefácio, assinado por **Roberto Romano**, da UNICAMP, baliza o terreno ético-científico sob o qual se assenta a vida universitária e estabelece os atributos democrático-republicanos de seu entorno e de suas mútuas relações.

O ensaio de **Waldir Rampinelli** “Máscaras de uma eleição”, que abre a coletânea, dá o tom para os demais, ao fazer um relato por dentro da campanha eleitoral, a partir de sua condição de coordenador-geral da Chapa 1 Nildo/Alckmar – *Saber Mudar*.

Posso imaginar os arautos de certo parâmetro de cientificidade escarnecer dessa condição de Rampinelli, impugnando-lhe uma necessária isenção, o que comprometeria sua análise. Não preciso, aqui, deter-me neste argumento, de fundo positivista, já suficientemente refutado. Toda elaboração de conhecimento ou qualquer ponto de vista do senso comum são produzidos ou enunciados a partir de uma *posição* socialmente determinada. A questão está em discernir aqueles, como Rampinelli, que assumem seus pressupostos e os tornam explícitos, movendo-se no terreno da integridade intelectual, daqueles que os mascaram sob a capa rôta de uma suposta isenção ou de uma impossível neutralidade. Assim, de dentro do processo, como protagonista, Rampinelli nos traz um depoimento vivo, mas como pesquisador experiente, disto produz uma análise *in fieri* rica em detalhes e referenciada por um contexto ameaçador à universidade pública, que o tem como um defensor qualificado e destemido.

Pedro Antônio Vieira é o autor da segunda contribuição - “A armadilha das urnas: 20 anos de eleições diretas e de continuísmo na UFSC”. Aqui se realiza uma retrospectiva das disputas sucessórias, na UFSC, e de sua própria história enquanto instituição, de alguns de seus personagens e de suas ações, muito útil ao estabelecimento de parâmetros para avaliar o quanto teria avançado sua democracia interna. O balanço delineado, quanto ao aperfeiçoamento das práticas políticas, dos modos de gestão e das formas de exercício do poder acadêmico não é muito animador. Como demonstra Vieira, o continuísmo de extração oligárquica vem predominando no comando da UFSC, tendo se acomodado por afinidade ideológica conservadora com o ciclo autoritário-militar, da mesma maneira que agora se transmuta em democrático, no ciclo civil-liberal em curso. É, sem dúvida, um caso exitoso de *aggiornamento* de esquemas de poder e de grupos dominantes.

O perfil político-administrativo de Rodolfo Pinto da Luz, reitor em três distintos períodos, esboçado

por Pedro Vieira, é suficientemente ilustrativo para corroborar sua análise. O autor fica nos devendo igual tratamento ao reitor que o sucede. Lúcio Botelho, reitor eleito que toma posse, em maio de 2004, tendo sido vice-reitor nas duas gestões anteriores, tem uma trajetória bastante distinta, ao menos até o início dos anos 1990, dos grupos conservadores tradicionais criticados por Vieira. Seria bastante relevante, para compreender os destinos de curto e médio prazo da UFSC, se o autor investigasse como e em torno de que projetos e compromissos se deu o encontro de Lúcio, originalmente identificado com valores, práticas e lutas sociais nitidamente progressistas, com os setores tradicionais de UFSC. Entender as inflexões políticas e ideológicas do novo reitor poderia projetar alguma luz sobre as perspectivas de sua gestão.

“Uma imagem – Mil palavras”, de **Gleicy de Cássia Borges Rampinelli e Giovanni André da Silva**, dá sequência à coletânea. Sua contribuição situa-se no âmbito do *marketing* eleitoral e da criação publicitária da campanha à reitoria da Chapa 1, *Saber Mudar*, na qual foram, respectivamente, coordenadora de *marketing* e responsável pela criação gráfica. Como escrevem, dado que as eleições, na UFSC, resolvem-se, em geral, no primeiro turno, sua tarefa consistia em quebrar esse paradigma, numa contenda em que se percebiam enquadrados no modelo “Davi contra Golias”. Seu estudo é um detalhamento do êxito de suas estratégias, uma vez que sua candidatura passa ao segundo turno, para a surpresa de muitos.

No texto “Quando a comunicação simula liberdade”, **Raquel Moysés**, outra participante da coordenação da campanha da Chapa *Saber Mudar*, jornalista, educadora e responsável por alguns projetos inovadores de jornalismo popular e de “libertação da palavra”, desvenda os meandros da *normalidade* que cadencia os enunciados e registros comunicativos, no aprazível campus da UFSC, particularmente no período eleitoral e imediatamente após; *normalidade* que entretém suspeitíssimas relações com o conceito (e a prática) de *simulacro*. Raquel procura demonstrar a deterioração das práticas que fazem, e dos espaços em que ocorrem, a comunicação pública na UFSC que torna-se, como no âmbito da sociedade, uma informação-mercadoria a serviço de

um condicionamento sutil de mentalidades, em detrimento do esclarecimento e do enriquecimento do debate democrático, supostamente atribuição precípua da mídia.

“O voto universal – conservadorismo ou radicalidade?”, de **Elaine Tavares**, jornalista, educadora popular e, igualmente, participante da coordenação de campanha da Chapa *Saber Mudar*, dá sequência à análise da sucessão reitoral de 2003. Seu escrito se dá sob o signo do “martelo encantado do romantismo revolucionário”, nos termos da bela epígrafe de Michel Lowy. No entanto, seus argumentos são polêmicos, suas teses discutíveis e algo frágeis, como a de que só a partir dos estudantes (seres ainda incontaminados, prenhes de rebeldia) poderia redimir-se a universidade de suas mazelas administrativas, de seu autoritarismo ou de sua insuficiência acadêmica. Sua crença nas maravilhas do voto universal, mesmo sob a rubrica crítica de ser apenas “um passo adiante”, que lamenta não ver presidindo as eleições universitárias, é um tanto reducionista das complexidades da política moderna, do funcionamento das instituições ou do deslocamento dos eixos do poder burguês.

Ao problematizar o método de escolha eleitoral e posicionar-se a favor do voto direto universal, no âmbito interno da instituição universitária (tese cara ao MAI – Movimento Alternativa Independente, expressão de uma tendência política dos servidores e subscrita pelo IV Congresso do Sintufsc, sua entidade sindical, em 1999), a autora não leva em conta intrincados problemas da teoria política, nem as dificuldades de sua viabilização prática. O sufrágio universal, conquista das lutas sociais e imposta à dominação burguesa, não tem sido garantia de democratização real. Por outro lado, transpô-lo do âmbito geral da cidadania liberal para âmbitos organizacionais ou institucionais mais restritos implica complicadores mais complexos do que se supõe usualmente. Mesmo se adotado nesse âmbito menor, o sufrágio universal continua sendo apenas um mecanismo de escolha, o que não assegura nem uma gestão participativa, nem a instauração de um padrão de relações democratizadas e democratizadoras.

Um tanto paradoxalmente, Elaine Tavares, depois de uma apaixonada defesa do voto universal, num salto digno de um recorde olímpico, propõe “quei-

mar essa etapa” da democracia *tout court*. Não precisamos discordar inteiramente desse revolucionário enunciado, mas, realisticamente, situá-lo muito mais além das lutas políticas nos *campi*, sejam estas as que ocorrem nas “salas bolorentas e carcomidas dos conselhos universitários”, sejam as que confrontam candidaturas aos cargos dirigentes ou as que movem suas organizações sindicais.

Também ao caracterizar a sociedade brasileira, como moldada nos padrões coloniais e escravistas, parece não reconhecer as transformações estruturais que modernizaram o país, uma modernização autoritária certamente, mas que produziu uma diferenciação social expressiva. Uma coisa é reconhecer os remanescentes do *atraso*, outra, diferente, é colocá-los no centro da sociabilidade contemporânea.

Parece-me igualmente excessiva sua qualificação do ambiente universitário como de “um extremo reacionarismo”. Se assim podemos reconhecer algumas estruturas ou identificar a ação de certos dirigentes, não se pode deixar de constatar a presença de práticas e forças democráticas expressivas que cresceram significativamente na universidade brasileira, nas duas últimas décadas. O fato destas não serem predominantes não lhes retira o crédito de importantes avanços, nem de que destes possa resultar uma dinâmica de novas conquistas.

A enorme frustração que a autora revela, não só com a derrota de seu candidato, mas com todo o processo eleitoral, resulta, em parte, da desmedida, e talvez indevida, expectativa que atribuiu a este mesmo processo que agora propõe destruir, qual seja, as instituições da democracia liberal e de suas projeções sobre a instituição universitária. Pode ser uma proposta interessante, mas sua viabilidade demanda outras energias coletivas, âmbitos de luta mais ampliados e um tempo histórico de maior curso. Enquanto isso, a vida miúda e o cotidiano prosaico de nossa inserção profissional nos cobram suas faturas, às quais devemos responder com responsabilidade, discernimento, competência e luta, sem perder de vista alguns horizontes tão caros à autora.

O sempre instigante **Armando de Melo Lisboa**, professor no Departamento de Ciências Econômicas, se faz presente com “O modo de produção de poder dentro da universidade”. Aqui se detalham as condições imperantes, na UFSC, que constroem os

espaços da cidadania, convertendo os parâmetros do agir republicano numa caricatura, na qual imperam burocracias esclerosantes, lógicas clientelistas e o poder do dinheiro. Armando nos traz ainda uma oportuna reflexão sobre a forma, os termos e as condições do exercício de poder, dentro da universidade, apontando para a necessidade de superação do modelo e das práticas vigentes, pela incorporação de institutos mais participativos e autogestionários, com a utilização, inclusive, das novas tecnologias de comunicação, constituindo uma “cidadania interativa”.

Ao criticar a reprodução do poder na UFSC, que se afirma por meio de uma hegemonia que combina conservadorismo, tecnocratismo e oportunismo de mercado, Armando não é menos lúcido ao apontar as insuficiências das forças de oposição, seja a que se manifesta por meio de fabulações pseudo-revolucionárias, as referenciadas por um utopismo cego às exigências do presente, ou a que se apresenta sob os auspícios de um pretense realismo, despojado de princípios. Nesse sentido, esforça-se por delinear as bases de gestões alternativas para a universidade, ancoradas em estruturas cooperativas e remetidas a um horizonte que as viabilize, e que façam sentido não só para as abstrações universais do conhecimento e para a vida acadêmica, mas também para o entorno social em que se inserem.

O Comitê Estudantil de apoio à chapa Nildo/-Alckmar, representado por **André Ruas de Aguiar**, aluno do curso de Economia, e **Ginga Vasconcelos**, aluna de Ciências Sociais, comparece com o artigo “É nessa paz que eu não quero seguir admitindo. (O Rapa)”.

Sua contribuição não pretende assumir ares analíticos, mas expressar uma visão coletiva dos estudantes engajados na campanha, não apenas sobre a eleição, mas também sobre diversos temas e questões que perpassam a comunidade acadêmica.

Os estudantes ativistas da Chapa 1 tiveram grandes dificuldades em mobilizar para o voto esse segmento acadêmico, num contexto de grande apatia, expressa pelo impressionante índice de abstenção estudantil, de 62,53%, no primeiro turno das eleições. Mas, segundo relatam, o dia a dia da campanha lhes trouxe uma oportunidade de tecer redes de solidariedade, avivar o interesse de muitos e projetar novas estratégias de combate, defesa e promoção da universidade pública.

No “O *fetichismo* das eleições”, de **Dalton Menezes Reis** e **Douglas Francisco Kovaleski**, a partir de uma perspectiva da teoria das lutas de classes, encontramos uma crítica do processo de escolha do reitor, particularmente sobre o que designam “os porões da Comissão Eleitoral”. Trata-se de uma visão, em parte, de um *insider*, tendo um dos autores sido membro da mencionada comissão.

A promessa de desvendar “os porões” parece não cumprir-se adequadamente, na medida em que os autores restringem seus comentários à qualidade política dos vários segmentos representados na comissão, arguindo sobre seus posicionamentos que, parece, ficaram aquém de suas expectativas políticas. Ou então, questionando a pertinência de algumas intervenções, no caso de membros da secretaria da comissão, que, eventualmente, teriam extrapolado suas funções, adentrando o mérito de alguns procedimentos e debates. Resta, como apontamento crítico, a observação de que a representação dos funcionários técnico-administrativos da UFSC, na comissão, ausentes pelo boicote de seu órgão, o SINTUFSC, teria sido substituída por outros funcionários, sem delegação da categoria. Essa é uma questão que passa pelo regimento que preside as eleições, a ser melhor verificada, e pelo debate político que se deu durante o processo. Sem negar aspectos eventualmente problemáticos de uma indevida representação *ad hoc*, será que isso configura, como querem os autores, uma “perversão” de todo o processo? Assim, o diagnóstico realizado parece pouco consistente com o que pretendiam caracterizar como “os porões da Comissão Eleitoral”, expressão que nos remete a artimanhas *maquiavélicas*, manobras escusas, expedientes corruptos, tráfico de influências etc. Sua análise das atividades desta comissão não demonstra a pertinência de sua crítica. Com isso, não pretendo conferir uma certificação de boa conduta ou de excelência de procedimentos à citada comissão, o que de resto não me compete, mas apontar para os limites do questionamento que lhe é feito por Dalton e Douglas.

Além disso, como entender sua ressalva de que estaríamos diante de uma “institucionalidade e de um legalismo, elementos fundantes deste processo”. Mas, o que queriam? Uma institucionalidade aberta, sem formatação jurídica, em que da vontade instituinte de alunos, professores e funcionários, liberada

por pulsões revolucionárias, resultasse não só um novo reitor, mas, quem sabe, uma nova universidade, e talvez *outras cosas más...* Um pouco mais de pé no chão seria, aqui, uma atitude bem vinda.

Um outro ponto que também padece de um maior desenvolvimento é a defesa que os autores fazem da sufrágio universal, para a escolha do reitor. Dizer que não a fazem por razões de princípio, mas apenas porque ela beneficiaria a *esquerda*, além de discutível, revela uma visão taticista, uma concepção instrumental da democracia, eventualmente útil aos “comprometidos com a luta anticapitalista”. Novamente, notamos, aqui, referências que extrapolam os âmbitos, as circunstâncias e os limites em que ocorrem os processos políticos, numa dada conjuntura, projetando-os num campo de indeterminações carentes de materialidade, mas prenhe de expectativas em busca de suas possibilidades de realização.

Obviamente, ao apontar algumas inconsistências, não pretendo impugnar o posicionamento dos autores quanto aos destinos da universidade, particularmente a essa a que pertencemos. Ao concluir que, das condições geradas pela ordem do *capital*, que degrada os meios de existência e torna problemática a intervenção para gerir suas instituições e contradições, os autores, com propriedade, demandam maior clareza. A mesma clareza, no entanto, que não conseguiram fazer aflorar em seu escrito.

A última contribuição da coletânea é assinada por **Sandro Ricardo Rosa** e **Susan Aparecida de Oliveira**, ambos mestres em Literatura, sendo o primeiro, professor de Filosofia e Sociologia do Colégio Agrícola de Camboriú, da UFSC. Em seu artigo “Eleições no Colégio Agrícola de Camboriú: sobre as marcas do conservadorismo”, os autores refletem sobre aspectos de uma cultura política conservadora que, sustentam, não apenas se reproduz em diversos âmbitos, inclusive em supostamente respeitáveis instituições, como a universidade, mas expandem seus tentáculos e disseminam suas práticas. Um poder assentado numa combinação de coerção, assédio, medo e tradição produz, assim, seus consensos, sancionados por muitos, sob os auspícios das comodidades do conformismo.

Bastante interessante a análise que fazem da organização interna do poder, de sua instituição e de suas disputas, que vem de um aprisionamento oli-

gárquico que dura 20 anos, passa por uma interventoria e chega à presente configuração de dois campos em luta. De um lado, uma força vinculada à tradição comunitária colonial; de outro, uma que se orienta pela modernidade, pela inovação e pelo mercado. Do confronto que estabelecem, no entanto, tem resultado não um arranjo democrático, em que se reconhecem como parceiros legítimos, mas a esterilidade de uma rivalidade mediada pelo boicote permanente. Encontram-se, porém, na atitude comum de manter, em nome de uma suposta autonomia, o Colégio Agrícola apartado dos influxos mais dinâmicos da vida universitária da UFSC. Protegem-se, assim, do risco da emergência de uma real alternativa democrática, ao mesmo tempo em que reafirmam e compartilham seu entranhado conservadorismo. Desse compromisso estabelecem, à época eleitoral, conexões de interesses com tradicionais esquemas de poder da UFSC, para viabilizar a manutenção do *status quo* e a reprodução de uma cultura e uma prática políticas conservadoras.

Mesmo que a caracterização das eleições para reitor da UFSC, em 2003, por vezes, nos seja apresentada com invectivas exaltadas ou pintada com uma mão pesada, delineando os contornos de um quadro negro de corrupção, opressão, clientelismo ou de outros vícios que lhe retirariam plena legitimidade, os artigos dessa coletânea avivam com propriedade e com alto senso de oportunidade um debate necessário e urgente sobre os destinos da universidade pública, uma questão estratégica para toda a sociedade brasileira.

Os ensaios e crônicas, aqui resenhadas, nos remetem, para além de suas contribuições pontuais ou singulares, a algumas das questões que mais têm intrigado os estudiosos da política, as mesmas, digase, que têm frustrado os cidadãos. Isto é, quais seriam e como operariam os mecanismos de escolha eleitoral que assegurassem a expressão autêntica da vontade de uma comunidade política? E como e por que ocorrências de falhas e corrupções do e no processo eleitoral não são usualmente confrontadas com êxito, para impedir a entronização de seus beneficiários? Claro que um cínico realismo sempre poderá responder que *ganha e leva* quem tem mais recursos de poder e menor escrúpulo em utilizá-los. Isto é certamente verdadeiro, na maioria dos casos.

É por isso que o ânimo combativo desses escritos, procurando apontar os limites, a precariedade e a fragilidade dos mecanismos pelos quais somos chamados a fazer nossas escolhas é não só bem vindo como necessário.

Por analogia a um conceito da economia política, poderíamos dizer que da luta pelo poder resulta algo próximo a uma divisão social dos conflitos políticos, que confere aos vencedores e vencidos tarefas distintas. A estes cabe deblaterar a má sorte, atribuindo-a a uma variedade de circunstâncias, seja sua própria fragilidade, às regras do jogo injustas ou à sua corrupção, às artimanhas do adversário e sua falta de escrúpulos, aos tempos que não estavam maduros para viabilizar sua proposta, à inconseqüência daqueles que deveriam apoiá-los etc. Se ultrapassarem o plano das lamúrias e debruçarem-se sobre a realidade dos fatos, com o auxílio dos recursos da análise e do discernimento políticos, poderão extrair de seu insucesso valiosos ensinamentos para reposicionarem-se em melhores condições, em embates futuros. Não é por outra razão que os mais conseqüentes grupos e partidos políticos, de perfil contestador e orientados por projetos de transformação social, são profícuos produtores de conhecimento sobre a realidade, sobre suas contradições e sobre como superá-las. É nesse diapasão que reverbera a maioria das crônicas aqui resenhadas: constata as condições e circunstâncias em que se deu a disputa pela reitoria da UFSC, questionam os termos de seu processamento e projetam novos horizontes de combate e enfrentamentos.

Do lado dos vencedores, a disposição imediata é de compreensível fruição e euforia. Quem ganha não está interessado em desvendar o percurso que o levou ao poder ou em inquietar-se com uma realidade que afinal o favoreceu. Seu domínio é o do pragmatismo, seu exercício é o de mando, sua responsabilidade é a da ação administrativa. Um entendimento estrito desses campos próprios de uma gestão ou governo tem levado, com freqüência, ao insulamento burocrático, à prepotência, à corrupção, à esterilidade. Por isso, uma gestão democrática, dotada de legitimidade incontestada e expansiva, requer, além de regras e mecanismos instituintes válidos, ampla transparência de ações, prestação de contas rotineira, permeabilidade a demandas, interlocução contínua com os governados.

Se o grupo vitorioso, que assume a reitoria da

UFSC, em maio de 2004, se sentir questionado em alguns desses itens, como pretendem alguns dos ensaios ou crônicas aqui resenhadas, tem então uma ótima oportunidade de apresentar sua versão da disputa eleitoral. Numa comunidade universitária em que a circulação de idéias, a investigação de distintos objetos, a elaboração diferenciada, a exposição e a argumentação de temas os mais variados, tratados com abordagens múltiplas, são seus elementos constitutivos, uma “fala do trono”, isto é, uma ampla exposição dos apoiadores, ideólogos e ativistas da vitoriosa chapa 3, Lúcio/Ariovaldo, *Universidade de Todos*, seria muito bem vinda. Afinal, não lhes faltaram escribas durante a campanha. Assim, teríamos uma completa narrativa dos que o resultado das eleições dispôs no campo do *dizer*, e daqueles outros contemplados com as responsabilidades do *fazer*.

Se já temos, com esse livro, um excelente registro dos que reivindicam o “*jus esperiandi*”, quem sabe poderemos também ser ilustrados com um relato dos premiados com o “*jus operandi*”, no que diz respeito às condições geradoras e aos prospectos político-administrativos do grupo dirigente que presidirá os destinos da UFSC, nos próximos 4 anos.

Dada a recorrência da tese das eleições diretas para escolha de reitores das universidades públicas, permito-me alguns comentários adicionais. A questão de se é sustentável a tese da eleição direta e universal para instituir quadros dirigentes universitários – transpondo, assim, os mecanismos da democracia representativa do âmbito do Estado-Nação ao âmbito interno de uma instituição -, tem sido pouco debatida e teorizada.

Para avaliarmos a pertinência dessa tese, precisamos, antes, elucidar algumas distintas concepções de universidade e sua relação com a sociedade. Trata-se de uma instituição social dotada de singularidade e de autonomia, que se move por uma lógica própria, responde a necessidades imanentes e então pode reivindicar a democracia como regra de auto-ordenação? Essa concepção, aparentemente progressista, não está isenta de dificuldades. Por um lado, implica considerar a chamada comunidade acadêmica como um segmento social auto-referente, o que problematiza sua vinculação com o conjunto da sociedade, com o ideal republicano e com os direitos da cidadania. Por outro, reivindica para a universi-

dade uma condição irrealista, na medida em que a supõe desvinculada das contradições sociais, uma instituição despojada de historicidade, que se move nas esferas de um conhecimento que se auto-alimenta pelo exercício cerebrino de sábios, docentes e pesquisadores social e ideologicamente desencarnados. Essa concepção padece, também, de alguma ingenuidade política, como se fosse possível, nas condições do moderno Estado capitalista, imbricado com a correspondente voracidade de um processo de acumulação enlouquecida, reivindicar com êxito uma real autonomia acadêmica, uma universidade que não respondesse, em última instância, aos reclamos do *capital* ou que se auto-regulasse por um princípio interno, qualquer que seja.

Entende-se, assim, uma crítica comum, certamente desfocada e ideologicamente motivada, que vê nas universidades públicas brasileiras uma degradação institucional, pelo excesso de corporativismo. Do que decorre que, sendo instituições públicas, estas deveriam escolher seus dirigentes, não por um colégio eleitoral interno, mas pela incorporação de outros segmentos (leia-se, especialmente, agentes do mercado e outros grupos e elites dominantes). Tem-se, aqui, bem demarcados os limites toleráveis de democratização das organizações e das instituições, sob os parâmetros da legalidade liberal-burguesa.

Vejamos agora uma outra concepção. Uma que se orienta pelo reconhecimento de que as universidades não são apenas veneráveis casas do saber, como queria o velho humanismo iluminista, nem modernas agências instrumentais da ciência e da tecnologia, como quer, hoje, o neoliberalismo globalitário. São, antes, instituições fundantes da produção e difusão do conhecimento de uma sociedade dilacerada por contradições antagônicas, diante das quais é preciso afirmar o compromisso de superá-las, no interesse do resgate social e cultural das maiorias. Obviamente, isso implica manter tensionadas, no limite, as relações universidade-sociedade, não somente na questão de sua estrutura dirigente, mas quanto a sua própria natureza institucional, suas opções estratégicas e suas escolhas políticas. Uma tal concepção não tem ilusões de que a universidade pode conquistar sua autonomia e ampliar seus espaços democráticos por uma dinâmica própria, interna. Sabe, antes, que é de sua articulação com os atores

coletivos fundamentais, protagonistas relevantes dos conflitos sociais e das lutas políticas, que pode extrair as energias transformadoras de si própria e de outras dimensões da sociedade. Isso não descarta iniciativas pontuais, em seu próprio âmbito, nem experimentos democratizantes internos, que podem, eventualmente, antecipar inovações e avanços e projetar-se, inclusive, sobre a sociedade.

Vistas as coisas por esse diapasão, incrementar a democracia universitária não se resume ao processo de escolha de seus dirigentes, mesmo que fosse por sufrágio universal. A ênfase nesse referencial precisa ser ultrapassada pela consideração de várias outras dimensões. Por exemplo, para ficarmos apenas no que lhe diz diretamente respeito: pela discussão dos princípios, valores e referências apropriados a uma universidade no novo século, que se anuncia reprodutor de estruturas de poder e de produção desastrosos; pela redefinição de seus atores relevantes, de suas posições e relações mútuas; pela disseminação de informações, pelo debate sobre os mecanismos de participação no processo decisório, sobre a definição de prioridades, sobre a formulação de políticas, sobre formas de gestão, sobre instrumentos de controle das ações, sobre a avaliação de desempenhos etc.

Em termos concretos e mais imediatos, o destino das universidades públicas brasileiras dependerá do entrelaço entre, de um lado, a afirmação de um projeto gestado democraticamente, que aponte para sua autonomia relativa, num contexto de um Estado republicano submetido em parte a hegemonias imperiais e, por outro, o seu aprisionamento nas tenazes das chamadas reformas do Estado, que a submetem a estratégias de intervenção tecnológica, a jogos de poder e à competição do mercado, degradando-as assim, à instrumentalidade dos interesses dominantes de uma sociedade dilacerada pelos conflitos de classe.

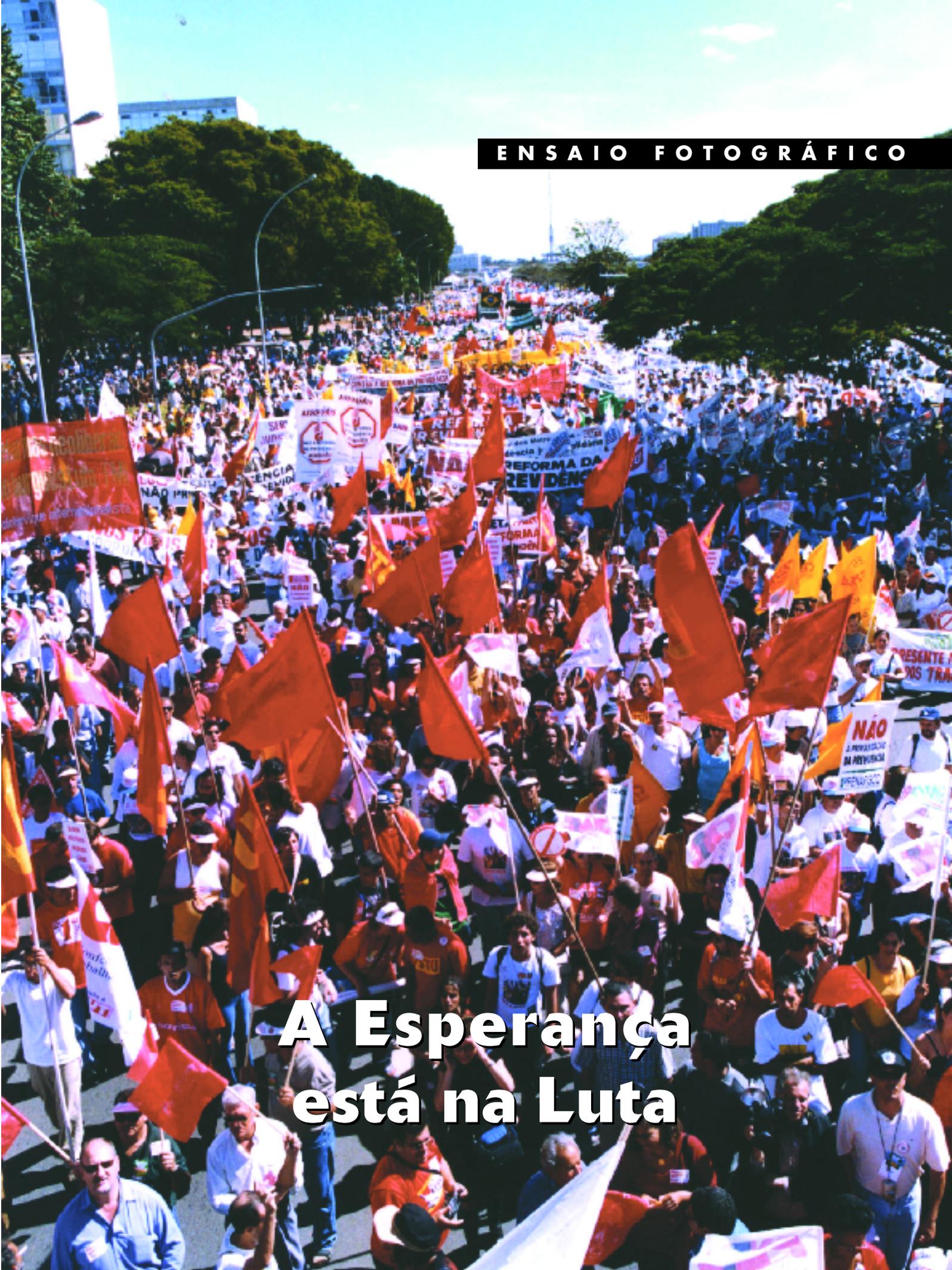
O confronto está delineado. Cabe-nos escolher de que lado vamos combater.

Notas

1. Waldir José Rampinelli (org.) O Preço do Voto - Os Bastidores de uma eleição para reitor., Florianópolis: Editora Insular, 2004.

* **Remy José Fontana** é professor no Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e Presidente do Conselho Pedagógico da Escola de Governo e Cidadania de Florianópolis.

ENSAIO FOTOGRÁFICO



**A Esperança
está na Luta**



Sobre esperanças e lutas

Apresentação, seleção de fotos e legendas:

Marília Leite Washington*

Fotos: Arquivo Andes-SN

No princípio eram os verbos e seus objetos (terríveis!): arrochar salários, ampliar o desemprego, ignorar a miséria, extinguir direitos, submeter-se aos senhores das guerras e do capital, privatizar espaços e serviços públicos, aumentar tributos, garantir aos tais senhores poder e lucros.

E por tudo isso, fez-se a luta. E a luta impediu que mais aumentassem e muito pior se tornassem os verbos e seus objetos. E a luta gerou a esperança em muitos e renovou-a em muitos outros.

E por tudo isso, muitos construíram, na luta, o que entendiam ser a possibilidade de novos e melhores tempos, quando os direitos da maioria seriam protegidos e ampliados, como desde sempre foram os da minoria; quando trabalho e salários rimariam com humanidade e dignidade; quando os espaços e instituições erigidos por todos seriam públicos e do direito de todos; quando os que mais tivessem seriam tributados segundo sua riqueza, porque de justiça; quando os que menos tivessem seriam dignamente assistidos, porque de direito; quando os mais velhos olhariam para seu curto futuro e vislumbrariam segurança e paz; quando as crianças e os muito jovens olhariam para o extenso amanhã e vislumbrariam possibilidades e paz; quando os alicerces da sociedade brasileira - pacífica, justa e fraterna - seriam solidamente assentados.

E por causa disso, outros muitos falaram em medo, em medo da esperança, por décadas, alimentada na luta. Mas falavam, na verdade, do grande medo de que sucumbissem os verbos e seus objetos - terríveis! - que eram no princípio.

E por causa disso, outros muitos falaram que 2003 havia chegado, o ano do novo, arauto da esperança renovada, forjada na luta, que venceria os verbos e seus objetos - terríveis! - que eram no princípio.

E, no Brasil, 2003 se fez maduro e realidade, e, para tantos, com muito ou com pouco pensar, se fez dúvida, surpresa, decepção, desencanto - e também se fez pergunta: para onde vai, para onde foi a esperança?

E, no Brasil, 2003 se fez maduro e realidade e, para alguns, com muito ou com pouco pensar, se fez avesso, cinismo, desconversa, oportunismo - e também se fez pergunta: algum neo-bobo companheiro falou em esperança?

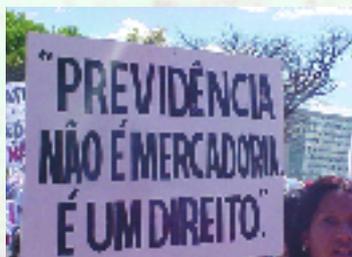
E, no Brasil, 2003 se fez maduro e realidade, e, aos olhos de muitos outros e de outros tantos, com muito e profundo pensar, se fez reflexão, desvelamento, indignação, revolta - e também se fez resposta: a esperança foi e vai - hoje e sempre - pelos caminhos da luta.

E, com sua velhice de dezembro, morreu 2003 e deixou herança: preciosas lições que, em meio a encantos e desencantos, entorpecimentos e despertares, farão dos bons aprendizes novos guerreiros da esperança.

E nasceu 2004, que se fez, para muitos, desprezível arremedo de 2003 e dos outros anos antes dele - com seus verbos e objetos - terríveis! - que eram no princípio e que - há quem não acredite! - prosseguem sendo.

E esse mesmo 2004 se faz desafio, se multiplica em encontros e confrontos para muitos, que são cada vez mais. E na jornada desses muitos e nos seus bons combates, a esperança será forjada, com força nova, com vontade férrea; esperança verdadeira, aquela, destemida, humana e digna, que se vivifica na ação e na emoção - hoje e sempre - pelos muitos caminhos de luta que cruzam as muitas estradas da vida.

* **Marília Leite Washington** é professora da Universidade Federal de São Carlos-SP (aposentada), 1ª Vice-presidente da Secretaria Regional São Paulo do andes-SN e editora adjunta da revista *Universidade e Sociedade*



Muitos entendem que a esperança tem que ser restabelecida, que medos e desencantos devem ser superados. E que, para isso se materializar, a esperança tem que se vestir de luta.





A luta que constrói também manifestações e greves, congrega todos os atingidos pela deliberada violação de direitos e exige dos poderes constituídos o respeito a esses direitos.







A luta é a mesma - no planalto central e em todos os quadrantes do Brasil: contra a redução ou extinção de direitos; em defesa da educação e da universidade públicas.





Ocupa ruas e praças, denuncia,
conclama a população.
Pára o trânsito para que a educação,
a universidade, os direitos não parem.





A luta que constrói
a esperança também
impede que se apague o futuro.

E o futuro é agora!



ATENÇÃO: OBRAS - PRÓXIMAS LUTAS EM CONSTRUÇÃO!