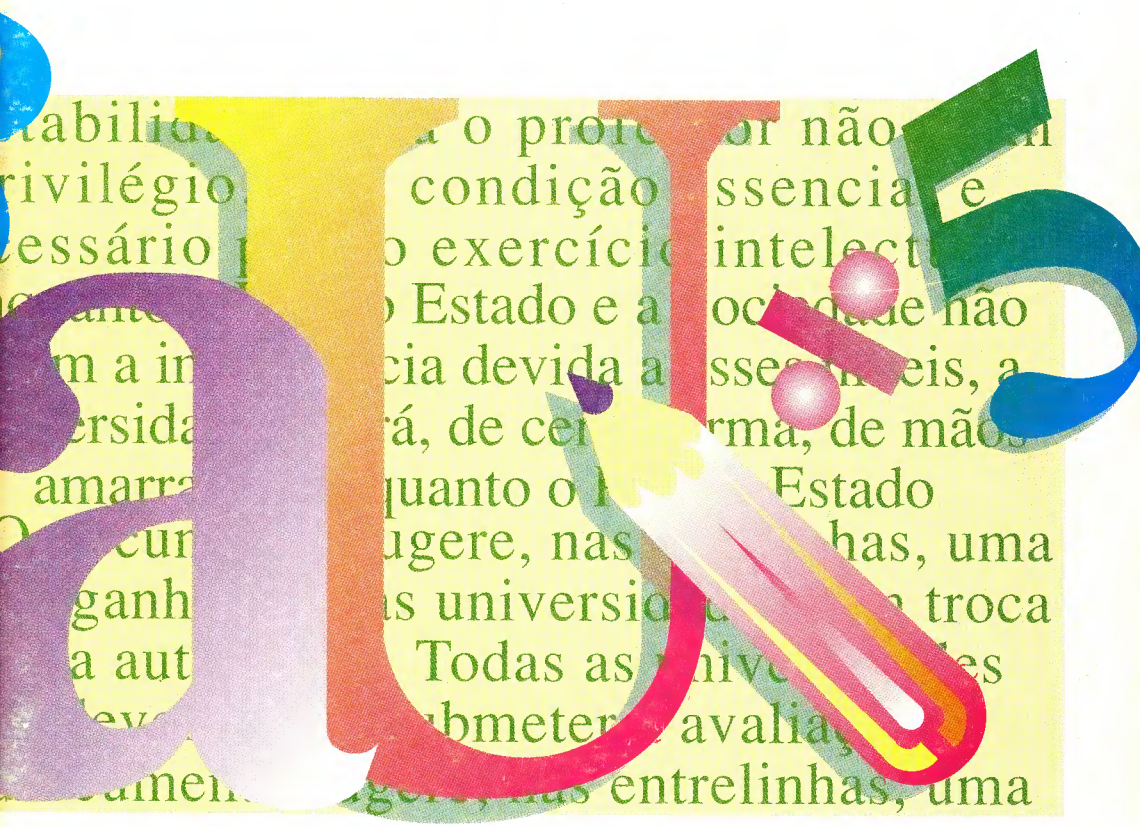
caminhos

Publicação da Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte junho 91 Nº 3



Ensino, Pesquisa e Extensão na UFMG

PROPOSTA MEC DÁ AS COSTAS PARA O PAÍS

Entrevista: Cristóvam Buarque

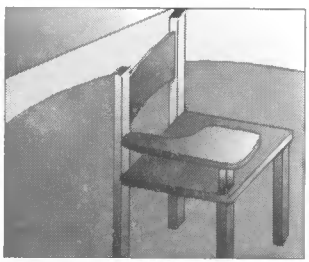
IMPRESSO

caminhos

Publicação Semestral da APUBH
Nº 3 – junho de 1991

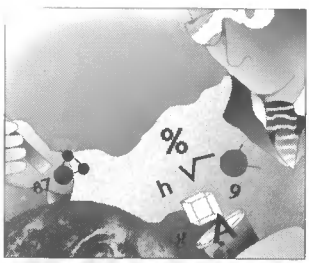
caminhos

ÍNDICE



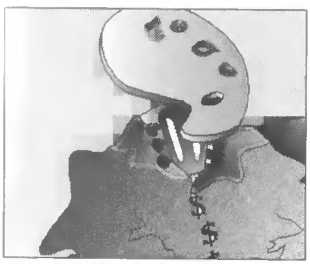
CONJUNTURA, página 6

“O projeto do Governo Collor para a Educação e sua proposta para o ensino superior desconsideram a realidade, e podem significar uma séria ameaça à solução das questões educacionais brasileiras”
A Proposta MEC e o Sonho da autonomia - Domingos A. Giroletti
O Projeto, o Projetinho e a Educação - Isaura Belloni



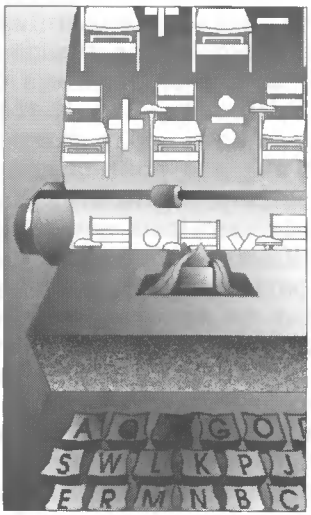
ENTREVISTA, página 22

“O ex-reitor da UnB e coordenador da Área de Educação do Governo Paralelo mostra porque é preciso sacudir o marasmo cultural e acadêmico, para se pensar um novo projeto para o País”
Um não à mesmice - Cristóvam Buarque



DESAFIOS, página 31

“Três artigos mostram que é possível e necessário refletir criticamente e propor caminhos para o ensino, a pesquisa e a extensão”
Pós-graduação em Humanas: Um Balanço Crítico – Ana Lúcia Almeida Gazolla
Licenciatura X Bacharelado – Beatriz Alvarenga
Extensão, Prestação de Serviços e Privatização – Carlos Eduardo de Castro Athayde

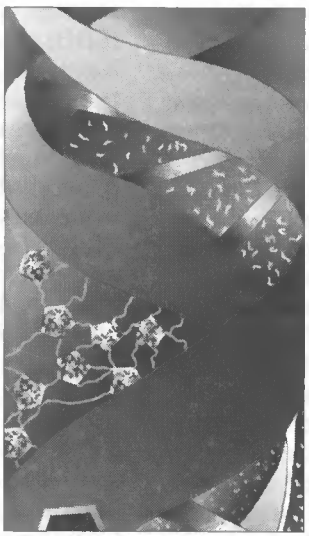


DEBATE, página 54

“Os autores mostram como as abordagens superficias sobre os problemas do ensino e da produção universitária, e o incipiente debate sobre a privatização das estatais, veiculados pela imprensa, comprometem o futuro do País.”

Fragmentos de um Discurso Universitário – Vera Lúcia de C. Casa Nova e Laura Beatriz F. de Almeida

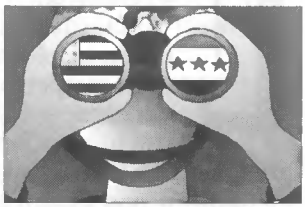
Privatização da Usiminas: Opção e Discurso – Antonio Augusto Moreira de Faria



C & T, página 72

“A hegemonia norteamericana na biotecnologia e a corrida dos europeus e japoneses são uma ameaça ao acesso dos outros países a informações no campo da genética que devem ser patrimônio da humanidade”

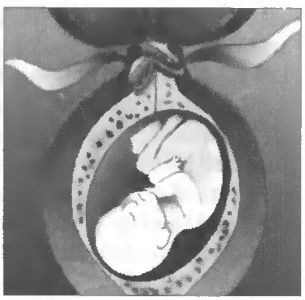
O Projeto Genoma Humano e o Terceiro Mundo – Sérgio Danilo Pena



INTERNACIONAL, página 66

“Uma análise dos sucessos e percalços da estratégia militar e da vitória americana na guerra contra o Iraque.”

Depois da Guerra – Carlos Eduardo Baesse de Souza



ENSAIO, página 80

“A história do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG encerra lições de teor humano e acadêmico, cujo significado suscita um novo debate, eivado de indagações sobre o presente”

ICB – Uma Experiência de Ciclo Básico – Humberto Coelho de Carvalho

EDITORIAL

UMA NAÇÃO AMEAÇADA

ESTE É MAIS UM ANO DE sobressaltos para os brasileiros.

Diante do fracasso do primeiro Plano Collor, fomos surpreendidos, em fevereiro, com o Collor II: novo arrocho salarial, em meio à livre flutuação de preços!

Março nos brindou com o Plano de Reconstrução Nacional – o "Projetão", uma iniciativa do Governo para manter o controle da iniciativa política ameaçado pelos novos atores: o Congresso e os governos estaduais, recém empossados.

A despeito de ser uma carta de intenções, o "Projetão" expressa uma concepção de governo. Para se transformar em ações práticas, demandará a elaboração de vários projetos de lei e várias alterações constitucionais. Por isso, está na ordem do dia. É uma referência obrigatória nos debates do Congresso, na imprensa e junto à opinião pública.

Simultaneamente, o Ministério da Educação nos "presenteou" com sua "Proposta de uma Política para o Ensino Superior" – o "Projetinho", que mobilizou amplamente as universidades públicas, no segundo trimestre do ano, objeto de intensos debates pelo movimento docente, pela comunidade universitária e pela sociedade.

À proposta privatizante do MEC, a comunidade acadêmica contrapôs a defesa da Constituição e do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que tramitava no Congresso Nacional. A atuação política conjunta dos vários segmentos da Universidade resultou em uma vitória significativa! O regime de prioridade para a sua tramitação pode resultar na aprovação pelo Plenário da Câmara, ainda este semestre, permitindo que sua apreciação pelo Senado, no próximo, contemple, enfim, a Educação brasileira, com uma Lei.

Outra conquista de nossa ação política foi a derrubada, pelo Congresso, dos vetos presidenciais ao Regime Jurídico Único. A eficácia da atuação unitária junto ao Congresso Nacional revelou que interessa à Sociedade um Parlamento atuante, capaz de exercer suas prerrogativas constitucionais em nome da Nação. Fortalecer o Congresso e consolidar a democracia na perspectiva de um novo regime, – o Parlamentarismo – que reduza os poderes imperiais inerentes ao presidencialismo.

Em maio, vivemos a substitui-

ção no Ministério da Economia. A invocação de um santo nome, pelo novo ministro, de nada valeu, até agora. Ao contrário da exibição pública de uma fé medieval, nós, – da universidade pública e laica – reafirmamos a crença na razão, na ciência, na tecnologia e no trabalho, como instrumentos para superar os desafios que a realidade nos impõe. Porque estamos convictos de que um país não se salva por milagres, mas, pela intervenção solidária e consciente de seus cidadãos.

A despeito das críticas às instituições públicas, é em seus quadros que o Governo Collor tem buscado, desde o início, os seus principais auxiliares. Universidades, Itamarati, Banco Central e outras instituições do serviço público têm sido os celeiros onde Sua Magestade se abastece. A relevância social e política do servidor brasileiro, desta forma reconhecida, justifica que lutemos pela manutenção e aperfeiçoamento do ensino público.

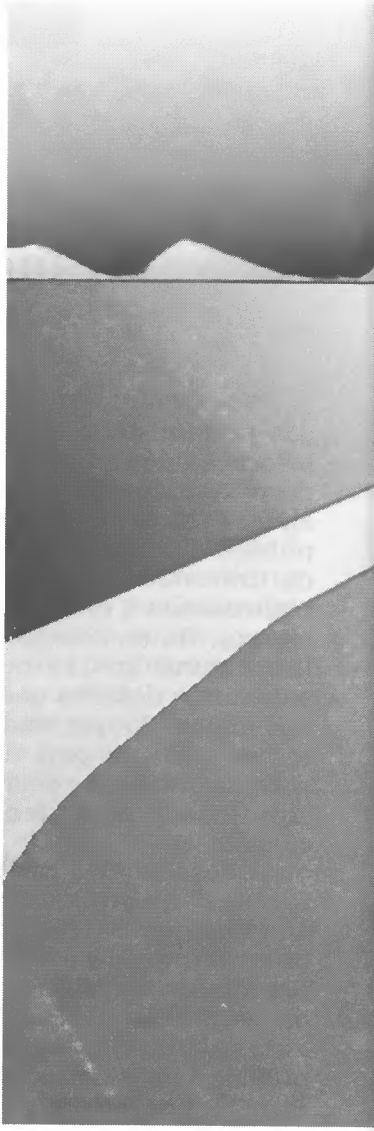
A sobrevivência da Universidade passa, hoje, pela questão salarial. Um professor universitário substituto, na UFMG, ganha um e meio salário, se graduado, e dois mínimos e meio, se pós-graduado. É salário menor do que recebe um professor primário da rede municipal de Belo Horizonte.

Os dados evidenciam o aviltamento salarial a que estamos submetidos, numa grave ameaça à sobrevivência da Universidade Pública Federal. Nesta realidade,a renovação de seus quadros vem se dando por seleção negativa, em processo similar ao vivido pelos órgãos técnicos, em Minas Gerais, no governo passado.

A Sociedade, não sem razão, cobra da Universidade e do professor qualidade no ensino e na pesquisa. Mas é preciso lembrar que as condições de trabalho e de remuneração, essenciais a qualquer atividade, são definidas pelo Governo. O professor não faz milagres. Seu idealismo tem limites! Não haverá ensino e pesquisa de qualidade, sem a devida valorização do profissional.

A morte da Universidade Pública, por inanição ou por anomia, representa mais do que o "suicídio das elites". Significa o suicídio da própria Nação, sua interdição a um projeto de desenvolvimento, a negação do seu passaporte para a modernidade.

❑

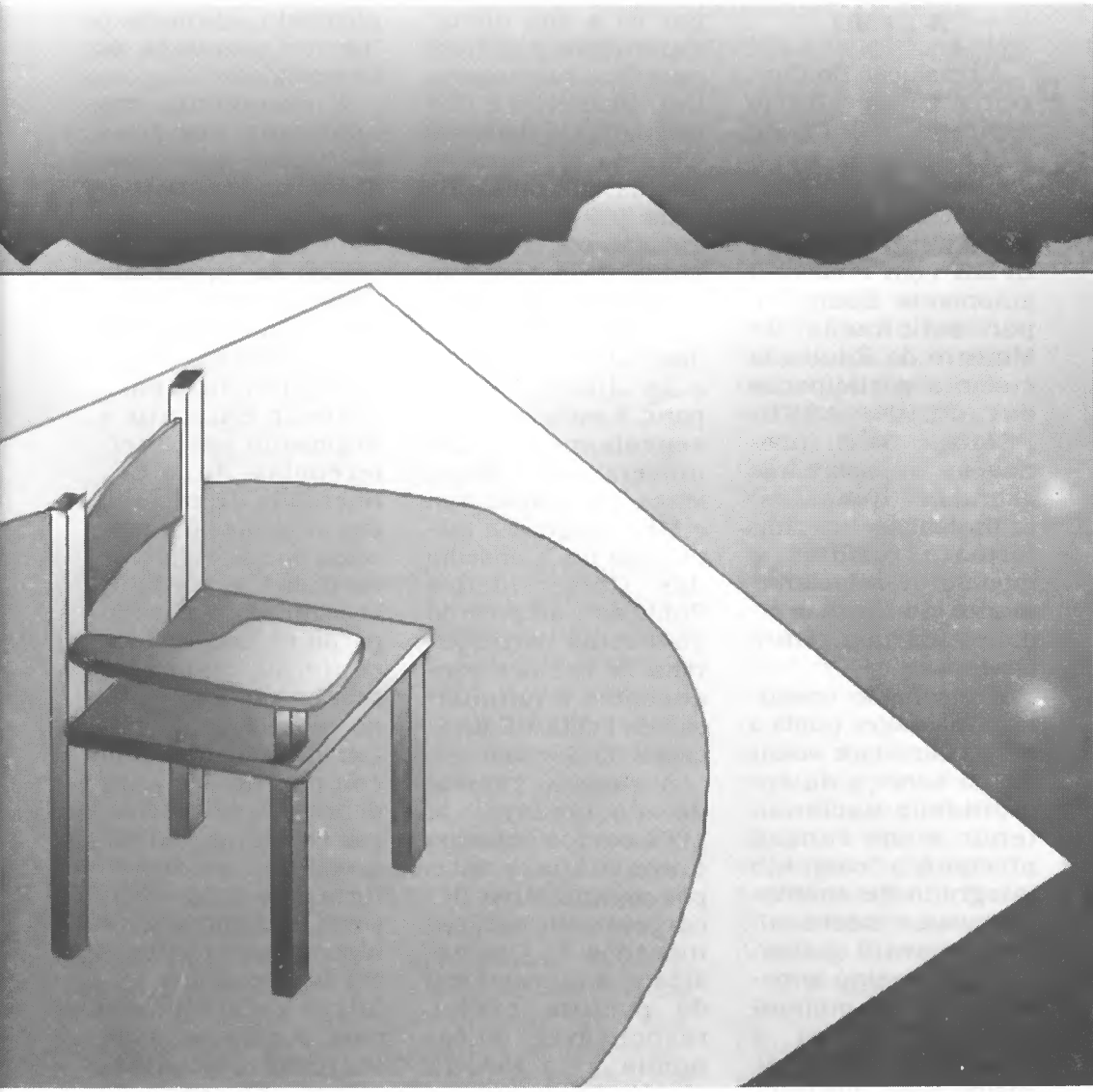


Domingos A. Giroletti
Professor do DCP - FAFICH - UFMG

O MEC, ao divulgar sua proposta para o Ensino Superior, reacende uma velha aspiração entre os acadêmicos, o sonho da autonomia universitária. O que há de novo na proposta do MEC, quando comparada às reflexões já desenvolvidas na UFMG? Ou às diretrizes constitucionais e ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em tramitação na Câmara Federal? Que estratégia deve ser adotada para passarmos do sonho à realidade?

A PROPOSTA MEC E O

A estabilidade para o professor não é um privilégio, mas



SONHO DA AUTONOMIA

ondição essencial para o exercício do trabalho intelectual.

A UFMG

A resolução do Conselho Universitário (Boletim nº 422) de 20.11.81 talvez seja o documento que melhor define a posição institucional da UFMG com relação à autonomia. Elaborado por solicitação do Ministro da Educação e com a participação da APUBH, ASSUFEMG e DCE, pronunciava-se sobre três grandes questões: organização interna; formato jurídico e modelo de relacionamento das universidades federais com o Governo.

A resolução ressaltava o caráter público da Universidade voltada ao serviço da comunidade nacional, tendo como função precípua o "conjunto integrado de ensino-pesquisa e extensão". Reafirmava a gratuidade do ensino superior público e pronunciava-se contra a adoção do regime de ensino pago, pleiteando, ao mesmo tempo, dotações públicas adequadas, liberadas sob a forma de "dotações globais".

No campo institucional, defendia o formato de "autarquia", desde que assegurada por lei a sua plena" autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar". Do ponto de vista da organização interna, preconizava o princípio de auto-regulação como desdobramento da autonomia administrativa, atendendo, assim, às diversidades regionais e às diferenças de porte e estágio do desenvolvimento das universidades brasileiras. Na relação com o MEC, sugeria a instituição do "Conselho das Universidades Públicas", através do qual estas participariam de estudos conducentes à formulação da Política Educacional do Governo.

A questão central do documento de 1981 era a autonomia universitária, princípio organizativo decorrente do caráter inovador da Universidade e do exercício da postura crítica responsável. Autonomia, relacionada com independência, não era confundida com "soberania", porque a "Universidade não se exaure em si mesma, mas existe a partir da vontade nacional e atua em função da comunidade". Como seu complemento, afirmava o "caráter pluralista da Universidade".

A autonomia era analisada nos seus múltiplos aspectos: didático-científico, administrativo, financeiro e disciplinar. No campo da autonomia administrativa, reivindicava do regime militar vigente: plena competência para aprovar Estatuto e Regimento sem interferências do MEC; liberdade de escolha dos dirigentes por processo que se esgotasse em cada Universidade, assegurada a participação da comunidade conforme dispusessem os estatutos; plena capacidade de gestão de pessoal com competência para definir Plano de Cargos e Salários, solicitando ainda a transformação de professores e técnico-administrativos celetistas em funcionários públicos estatutários, com a exigência de ingresso exclusivamente por concurso público.

Quanto à autonomia didático-científica, pleiteava "plena competência para organizar os currículos de seus cursos sem os atuais condicionamentos do Conselho

Federal de Educação" (CFE). Valendo-se de documento do CFE, advogava maior liberdade para que as universidades pudessem decidir que "processos e métodos" seriam mais adequados à "formação científica e profissional". Rejeitava a tendência a uma regulamentação meticulosa, porque seria uma "receita para mediocridade institucional, para a rotina, a inércia e a burocratização das atividades, na medida em que eliminava a "participação responsável" e a "iniciativa criadora" dos docentes na organização do ensino superior.

Em relação à "autonomia financeira", o Documento exigia a "garantia de dotações orçamentárias públicas", repassadas sob forma de "dotações globais", compatíveis com os orçamentos plurianuais e programas elaborados pela Universidade. À vinculação dos recursos do MEC contrapunha, como princípio, a "auto-gestão". Não se manifestava sobre a autonomia patrimonial, nem detalhava o que entendia por "autonomia disciplinar".

O grande salto qualitativo para a institucionalização dos princípios da autonomia universitária ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988.

Em 1985, o Conselho Universitário, instado a se pronunciar sobre o Ante-Projeto de Lei do MEC sobre autonomia financeira e administrativa para as universidades públicas, reafirmou os princípios gerais estabelecidos no documento do Conselho Universitário de 20/11/1981, atendo-se em particular ao esboço de um projeto de Lei que assegurasse autonomia à Universidade, especialmente a administrativa e financeira (Boletim 574). Como há sintonia e reafirmação dos princípios de 1981, não cabe uma análise mais aprofundada do documento de 1985. À semelhança do que ocorreu com a resolução de 1981, a APUBH teve papel relevante, promovendo debates, através de suas instâncias (Diretoria, Conselho e Assembléia) e participando na elaboração do Documento de 1985.

A Constituição de 1988 e o Projeto de LDB

O grande salto qualitativo para a institucionalização dos princípios da autonomia universitária ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988. Foi graças aos ingentes esforços dos dirigentes e dos profissionais da UFMG e das demais universidades, dos parlamentares universitários e do movimento docente coordenado pela APUBH e pela ANDES no âmbito estadual e nacional que as atuais diretrizes atinentes à Educação foram sagradas como princípios constitucionais, (Capítulo III, seção I).

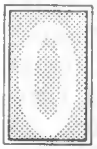
Em sintonia com os documentos da UFMG, merecem destaque os seguintes dispositivos constitucionais: a) a definição da Educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo seu caráter público; b) os três objetivos da educação – o pleno

desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho – que transformaram a Universidade numa instituição voltada ao serviço da comunidade (art. 137); c) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; d) o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; e) a gratuidade do ensino público e a garantia de qualidade (art. 206).

A Constituição de 1988 consagrou, ainda, o princípio da autonomia, pela qual a comunidade acadêmica tanto lutou. O artigo 207 define: "As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa". A convergência de propósitos entre a Constituição e os documentos da UFMG é evidente. No texto constitucional, as diretrizes referentes ao Ensino e à autonomia estão melhor definidos, distinguindo-se a "autonomia didático-científica e administrativa" da "gestão" financeira e patrimonial. A "gerência patrimonial" é um acréscimo importante, não previsto na resolução do Conselho Universitário de 1981. A substituição da "autonomia" por "gestão financeira" torna inequívoco o dever do Estado no aporte de recursos para o ensino superior. A ambigüidade da expressão "autonomia financeira" favorece a diversidade de interpretações, o que pode eximir os governantes do cumprimento das determinações legais.

A consagração da responsabilidade do Estado com a Educação e da autonomia para as universidades assegurada na Constituição foi uma vitória. Sua implementação, porém, teve que ser adiada, por não ser auto-aplicável o dispositivo constitucional. Diante destes fatos, a sociedade civil – particularmente os três segmentos das universidades – buscou, durante os anos de 1989 e 1990, regulamentar a Carta Magna na parte referente ao Ensino. Deste esforço conjunto, resultou o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal. Esse Projeto trata a Educação na sua globalidade em 20 capítulos e 172 artigos. Todos os aspectos atinentes à Educação são contemplados: princípios, gerência democrática, sistema normativo de credenciamento e de avaliação, recursos; o preparo e a avaliação dos professores; os diferentes níveis – pré-escolar, escolar – (fundamental, médio, técnico-profissional e superior), educação especial dos jovens e dos adultos trabalhadores, das comunidades indígenas e até da tele-educação. O projeto MEC visa, especificamente, o ensino superior, podendo ser considerado um retrocesso, face ao proposto na LDB.

Proposta MEC e Projeto de Reconstrução Nacional



documento do MEC para o Ensino Superior é uma carta de intenções. Sua redação se caracteriza por frases incompletas, sem verbos, e, portanto, sem ação e definição. Prima pela ambigüidade, imprecisão e generalidade. Parece intencionalmente ambíguo. A filosofia das mudanças a serem introduzidas no Ensino Superior, por exemplo, não está contida nele, mas no Projeto de Reconstrução Nacional. As diretrizes do "Projetão" colidem com dispositivos constitucionais vigentes. Conflitam com o princípio de que a Educação deve ser Pública, Gratuita e Dever do Estado. Não há referência à introdução do ensino pago, mascarado na criação do "Serviço Civil Obrigatório" (SERCO), medida de certo apelo popular, mas de difícil implementação e de efeitos duvidosos. Pela proposta, o ensino superior público seria fornecido a fiado, podendo a fatura ser resgatada financeiramente pelos alunos abonados ou através do "SERCO" pelos mais pobres.

Se as Universidades aceitarem esta medida, além de abdicarem da gratuidade do ensino, serão coniventes com a desobediência de outro princípio constitucional que assegura "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I).

"A estabilidade para o professor não é um privilégio, mas condição essencial para o exercício intelectual."

O desrespeito constitucional implícito no "Projetão" acarreta outras duas conseqüências, que afetam diretamente a vida universitária. O fim da aposentadoria por tempo de serviço atinge a todos os trabalhadores, e, particularmente, os professores (por terem regulamentação especial em função do desgaste da profissão e por terem assegurados vencimentos iguais aos da ativa, conquista consagrada no Regime Jurídico Único aprovado em 1990). A outra elimina a estabilidade do servidor público, outro preceito constitucional. A estabilidade para o professor não é um privilégio, mas condição essencial para o exercício do trabalho intelectual. É um complemento à liberdade de expressão e pensamento consagrada na Constituição. Assim como o princípio da inamovibilidade assegura independência à Ma-

gistratura, a estabilidade é mecanismo fundamental para o desempenho da função crítica do professor, sem temer ingerência do Poder Executivo ou dos humores dos governantes. Uma das primeiras medidas provisórias do Presidente Collor foi incluir a crítica ao Governo entre as causas consideradas justas, e, portanto, passíveis de demissão. Se esta moda pega, como ficará a liberdade de ensino do professor de Direito se não puder apontar em suas aulas a inconstitucionalidade ou o infringir a lei nos atos governamentais? Que fará o nosso colega da Economia, diante dos sucessivos pacotes econômicos, de eficiência duvidosa, se lhe for impedida a discussão de suas limitações? O episódio de Juazeiro, famoso por vincular a cor roxa ao folclore político, revela a pouca disposição do Presidente à crítica e à tolerância democrática, qualidades ausentes não só na campanha, mas no próprio exercício do poder presidencial. Diante das incertezas da economia e das possibilidades de antecipação da reforma constitucional, a estabilidade é outro mecanismo fundamental a garantir o exercício da crítica, da dúvida e do questionamento.

A proposta do MEC, além de ambígua, peca pela imprecisão e pela generalidade, se comparada com o capítulo referente ao Ensino Superior do projeto da LDB. Este projeto tem filosofia e concepção, em sintonia com os princípios constitucionais, o que não ocorre com a proposta do MEC e com o "Projetão". Há outras diferenças. A LDB faz importante distinção entre "Universidade" e "Centro de Ensino Superior". Por Universidade designam-se aquelas instituições onde: 1) se desenvolvem a pesquisa pura e aplicada; 2) se contempla a pluralidade das áreas do conhecimento na Graduação e se praticam a multi e a interdisciplinaridade; 3) se produzem atividades de natureza científica comprovada; 4) se abriga o professorado, composto de, pelo menos, um terço de mestres e doutores, com dedicação exclusiva; 5) se constata a existência de infra-estrutura para o ensino e a pesquisa; 6) se ministram cursos de mestrado e doutorado e se desenvolvem atividades de Extensão (art. 70). O projeto do MEC é impreciso porque não diferencia "Universidade" de "Centro de Ensino Superior". Essa omissão prejudica a Universidade Pública, ao nivelá-la por baixo, colocando-a no mesmo bloco dos cursos superiores de fim-de-semana. (O projeto do MEC é eivado de preconceitos contra a Universidade Pública, jamais se referindo à melhor qualidade do seu ensino, da sua pesquisa ou dos seus serviços). Essa indistinção beneficia novamente os centros privados de Ensino Superior – ao dispensar-lhes tratamento idêntico às universidades públicas, colocando-os no mesmo pé de igualdade para receber as dotações orçamentárias. Aliás, a experiência mostra que o clientelismo tem sido a marca registrada dos últimos ministros de Educação, tradição honrada pelo atual titular do MEC.

Outro exemplo intencional de impre-

"A proposta do Governo é genérica ao não tratar do Ensino Superior na sua amplitude e complexidade."

cisão na proposta do MEC está na referência à autonomia universitária. A Constituição reserva "autonomia" para os aspectos "didático-científico e administrativo". Os demais são designados propositadamente por "Gestão Financeira e Patrimonial". A proposta do MEC omite a dimensão patrimonial e reintroduz a ambigüidade da expressão – "autonomia financeira". O projeto de LDB assegura a autonomia didático-científica e administrativa, é mais restritivo em relação aos "Centros de Ensino Superior". Novamente, a imprecisão da proposta do MEC beneficia as instituições privadas de pior qualidade. Que esperar da tão falada modernidade, se o MEC, na sua proposta para o Ensino Superior, é incapaz de estabelecer para a Educação e as instituições que a promovem os critérios mínimos que permitam distinguir as que têm maior ou menor qualidade?

A proposta do Governo é genérica ao não tratar do Ensino Superior na sua amplitude e complexidade. Novamente, o ponto de comparação é o capítulo XIII do projeto da LDB, que contém 21 artigos em 16 páginas datilografadas. Inúmeras questões vitais para o Ensino Superior não são sequer mencionadas no projeto do MEC. A título de exemplo, cita-se a não referência aos objetivos e finalidade do Ensino Superior e às regras para criação de novos cursos e instituições ou para seu credenciamento (e recredenciamento), critérios imprescindíveis à preservação da qualidade do ensino. Aliás, exime-se o MEC de qualquer responsabilidade pela fiscalização do ensino ministrado, transferindo o controle de qualidade para o usuário do sistema, ao propor o Exame de Habilitação Profissional após o término do curso.

As considerações do MEC sobre autonomia, são apresentadas em cinco itens: Regime Jurídico, Autonomia Acadêmica, Financeira e Administrativa e Avaliação. Menos completas que as da LDB, elas mal dão conta do varejo, do rotineiro e do burocrático. O projeto Chiarelli chama de "Autonomia Acadêmica" o que a Constituição e o projeto de LDB designam por "Autonomia didático-científica". A questão não é apenas semântica. O projeto MEC pretende circunscrever-se às normas acadêmicas de caráter geral, mas limita-se ao ingresso e à organização dos cursos, dos currículos mínimos e do regime escolar. Já o Projeto de LDB, além de distinguir diferentes graus e elementos de autonomia entre a "Universidade" e "Centro de Ensino Superior", faz menção, também, aos objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos,

artísticos e culturais que devem nortear o ensino, a pesquisa e a extensão. Lembra, ainda, da indissociabilidade entre essas atividades e da liberdade como requisito para o seu exercício pleno. Por isto mesmo, considera que a avaliação dos resultados deve ser feita pelos pares da própria instituição ou por especialistas de outras universidades. Por outro lado, não descuida das normas para ingresso e organização dos cursos, dos currículos mínimos e do regime escolar, sempre referidos aos objetivos e aos princípios gerais da Educação.

À Autonomia Administrativa, o projeto dedica apenas uma frase. As universidades deveriam ter autonomia para fixar quadros, planos de carreira, tabelas salariais e política de pessoal. Diversamente, a LDB explicita a questão de autonomia administrativa em nove incisos. Neles, além dos mencionados pelo MEC, são tratadas outras competências, tais como: a) estabelecer as instâncias decisórias internas, as unidades e subunidades em que as Universidades se dividem; b) elaborar ou reformar os estatutos e regimentos; c) definir o processo de escolha dos dirigentes; d) admitir professores e pesquisadores estrangeiros; e) celebrar acordos, convênios ou contratos; f) adotar regras próprias para licitações, compras, alienações ou para contratação de obras ou serviço; g) autorizar o afastamento do país para participar de atividade científicas ou culturais. Na LDB, artigo 84, arrolam-se vários princípios (muitos deles já consagrados no RJU), que deveriam nortear a elaboração dos estatutos e dos planos de carreira para docentes e técnico-administrativos, aspectos não contemplados pelo MEC. A proposta quebra ainda a isonomia entre as universidades federais conquistada pelo movimento docente.

No projeto MEC, volta-se à categoria ambígua de "autonomia financeira"! Não há menção ao aspecto "patrimonial". A Constituição e a LDB são mais precisas, ao se referirem à "gestão financeira e patrimonial". A tônica parece ser o descompromisso do MEC com a Constituição. Mais uma vez, a diferença não é só semântica. Ao explicitar a "autonomia financeira", o MEC refere-se apenas a dois pontos: estrutura e sistemática de fixação do orçamento. Acena com orçamento global, estabelecendo um teto para as atividades-meio e um piso para as atividades-fim. Respeitados estes limites, as universidades teriam competência própria para a distribuição dos demais recursos.

Ao total do orçamento do ano anterior destinado às universidades, seria assegurado um acréscimo real mínimo de 5% ao ano seguinte. A distribuição dos recursos passaria pelo Congresso, levando em conta critérios de desempenho.

O exame das sugestões do MEC sobre orçamento merece cuidado especial, porque nelas estariam sendo contempladas aparentemente várias propostas, oriundas das universidades ou do movimento docente, como a "dotação global" e a intermediação do Congresso na

O documento do MEC sugere, nas entrelinhas, uma barganha com as universidades. Em troca da autonomia, as universidades deveriam se submeter à avaliação.

liberação dos recursos ou como instância a que a Universidade deveria prestar contas.

Coerente com o ponto de vista de que a Educação é dever do Estado, o projeto da LDB vincula a elaboração do orçamento à concessão de recursos públicos. A sistemática de elaboração é diferente da do MEC. O orçamento deve ter duas partes distintas. A primeira contempla recursos para pagamento de pessoal. A segunda, prevista sob a forma de dotações globais, visa assegurar recursos para outros custeios e despesas de capital. O projeto de LDB reserva, ainda, às universidades, competências outras, para: a) gerir livremente o patrimônio; b) administrar rendas patrimoniais ou provenientes de outros serviços; c) realizar operações de crédito ou financiamento para investimentos em obras, instalações ou equipamentos. A margem de autonomia das universidades é bem maior no projeto LDB do que na proposta do MEC.

No projeto de LDB, os recursos orçamentários seriam aprovados pelo Congresso por ocasião da aprovação do Orçamento Geral da União. A proposta do MEC quanto a este aspecto nem é inovadora, nem é mais precisa do que aquela da LDB. Na verdade, é mais ambígua, porque não especifica que recursos deveriam ser repassados pelo Congresso: se a "dotação global" ou se apenas os 5% de acréscimo real mínimo. A rigor, todos os recursos passam pelo Congresso, já que é dele a competência de aprovar o orçamento. Se o congresso já o faz, qual o mérito da proposta do MEC?

O documento do MEC sugere, nas entrelinhas, uma barganha com as universidades. Em troca da autonomia, as universidades deveriam se submeter à avaliação. Acontece que autonomia não é uma concessão do MEC, mas um dispositivo constitucional já assegurado. A transparência e a responsabilidade são princípios inerentes à administração pública, independentemente de avaliação. Na proposta do MEC, a avaliação interna (auto-avaliação) e a externa passam a ser obrigatórias. A interna será feita pelos colegiados superiores. A externa, em nível da pós-graduação, seria realizada pela CAPES, CNPq e FINEP. A graduação seria avaliada segundo sistemática estabelecida pela SENESU. O projeto de LDB prevê a auto-avaliação externa de forma aberta e pública, seguindo critérios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Na LDB, o órgão normativo é o Conselho Nacional de Educação. Na proposta MEC, o órgão normativo ora é o CFE, ora a SENESU.

Por fim, uma reflexão sobre a proposta do Regime Jurídico. O MEC sugere um ente especial chamado Universidade. Não há

"Nosso projeto, consagrado pela Constituição e LDB, é superior, mais profundo e mais completo, do que a carta de intenções do MEC."

maior especificação sobre suas características. O Projeto de LDB, no artigo 76, prevê que as "instituições de ensino superior públicas constituir-se-ão em categoria jurídico-institucional própria, com características específicas, inclusive quanto a regime do seu pessoal, autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial". Na LDB, o Regime Jurídico é mais definido do que a proposta MEC. Muitas dúvidas, porém, subsistem: devem as universidades ter um ente jurídico próprio, separado dos demais funcionários públicos? Ou devem organizar-se sob a forma de "autarquia" com carreira própria mas, ao mesmo tempo, regidas pelo Regime Jurídico Único?

As sugestões do MEC são mais restritivas no campo da autonomia administrativa do que os dispositivos contidos na LDB. A título de exemplo, na LDB, a aprovação do Estatuto se esgotaria no âmbito da Universidade. Pelo MEC, seria aprovado por decreto presidencial. Quanto à composição dos colegiados e à eleição dos dirigentes universitários, o projeto de LDB prevê a ampla participação dos professores, servidores e estudantes. A proposta do MEC preconiza "predominância da categoria docente". O projeto de LDB – ao distinguir colegiados de competência acadêmica (onde os professores deverão ter maioria) das instâncias políticas representativas (onde a predominância docente não é tão essencial) – sugere um critério que poderá ser importante na solução dos conflitos surgidos por ocasião da escolha dos dirigentes, pomo de discórdia entre a administração e os três movimentos em muitas universidades.

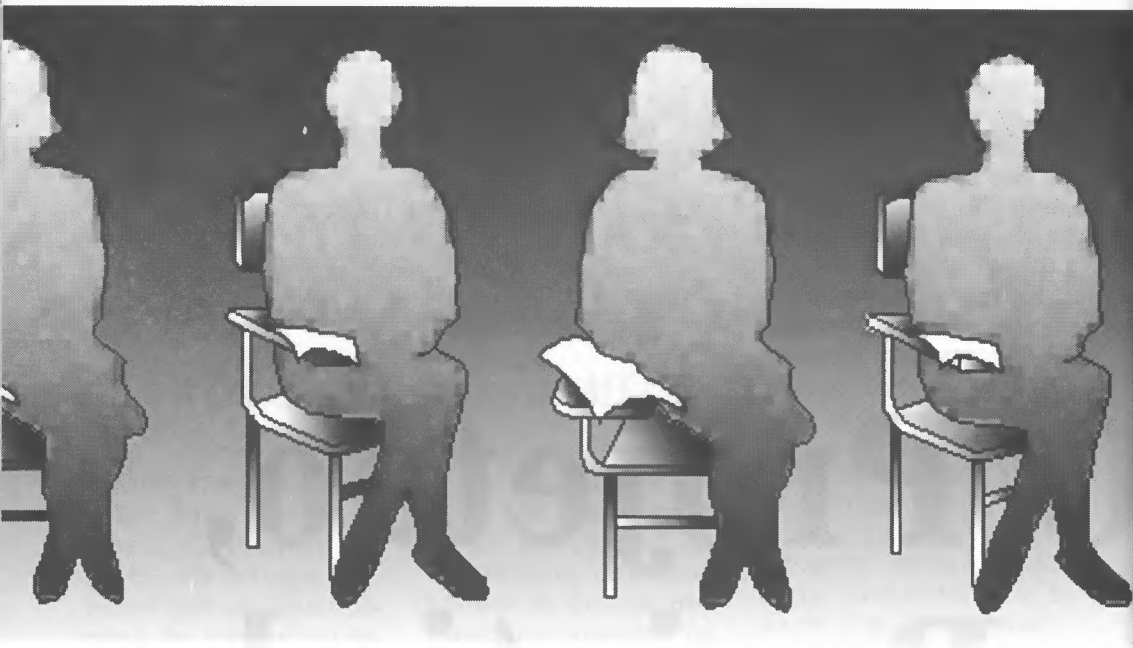
A proposta do Governo nada acrescenta ao sonho da construção da autonomia universitária. Nosso projeto, consagrado pela Constituição e LDB, é superior, mais profundo e mais completo, do que a carta de intenções do MEC. Do ponto de vista estratégico, não há outra saída, senão encampar (aperfeiçoando-o) o Projeto LDB, já aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal. Nessa luta, a contribuição da UFMG será decisiva, sobretudo se somada aos esforços de outras universidades, do movimento docente, dos técnico-administrativo e dos estudantes. Nela, é possível contar com outras entidades da socie-dade civil preocupadas com a questão educacional e sensíveis à construção da autonomia universitária. ❑

O Projetão, o Projetinho e a Educação

Isaura Belloni *

O exame do "Projeto de Reconstrução Nacional (Projetão), divulgado pelo Governo em março último, e da "Proposta para uma nova Política para o Ensino Superior" (Projetinho), demanda uma brevíssima consideração acerca do papel do Estado, enquanto formulador de políticas públicas. Não obstante a inexistência de um projeto de sociedade que defina os princípios e oriente as metas básicas das ações governamentais, o "Projetão" reserva ao Estado "duas grandes tarefas: o apoio à transformação da estrutura produtiva e a correção dos desiquilíbrios sociais e regionais" (pg. 4). Cabe-lhe a preservação das relações de produção mais modernas e produtivas e a atenuação de "desiquilíbrios", mediante políticas compensatórias que não alterem o padrão de acumulação e de concentração de riqueza, mas busquem reduzir potenciais distúrbios sociais.

(*) Professora da Faculdade de Educação da UnB e representante da ANPEb (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) no Forum de Entidades em Defesa da Escola Pública na LDB.



No contexto do compromisso governamental com a modernidade (não definida no documento), o "Projetão" considera a educação como um processo de "construção permanente da pessoa". A apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos ao "lado da finalidade produtiva" seria instrumento de "modernização cultural e social para o País".

Proposta inconstitucional

As linhas de ação ou diretrizes propostas para a educação superior são comentadas a seguir.

Autonomia: A autonomia é interpretada pelo Governo como "elaboração de leis complementares (sic) que darão ênfase aos procedimentos de avaliação, supervisão e gestão administrativa-financeira, patrimonial e didático-científica". Parece tratar-se de substituição da regulamentação atual por outra, portanto, com escassa possibilidade de cumprir o auto-aplicável dispositivo constitucional.

Além disso, subentende a avaliação como contra-partida da autonomia, o que é um equívoco de interpretação do papel da avaliação enquanto autoconhecimento institucional e subsídio para tomada de decisão.

Eficiência: A eficácia e eficiência do ensino superior federal pro-

> *"A interação da Universidade com o setor produtivo e outros setores sociais é fundamental mas não pode comprometer o cumprimento de suas funções precípuas."*

posta no documento baseiam-se em conceitos já abandonados, não só em nosso País, por sua inadequação às características é às finalidades de instituições educacionais. Considerar eficácia como "adequação das carreiras profissionalizantes aos padrões emergentes de produção e utilização de ciência e tecnologia" é desconhecer tanto o papel social desempenhado pelo profissional-cidadão, quanto a necessidade de formação global voltada para a dinâmica da transformação científico-tecnológica e para o atendimento das necessidades sociais do País.

A eficiência das instituições de ensino superior – IFES – federais é abordada no documento a partir de três dimensões: 1) a gestão ("ganhos de produtividade gerencial nas universidades"), objetivo sempre desejável, desde que coerente com os fins da instituição; 2) desempenho" relacionado à produtividade e à qualidade: este aspecto, mais complexo que o anterior, não definido no "Projetão", mas retomado no "Projetinho", será examinado mais adiante; 3) a busca de recursos extra-orçamentários junto a empresas. O Governo reconhece que os recursos alocados pelo Executivo têm sido insuficientes, responsabilizando-se pelas dificuldades e inadequações experimentadas pelas IFES, no cumprimento de suas funções, nos níveis de qualidade e de relevância almejados.

Ao transferir às empresas a solução da questão da insuficiência de recursos destinado à pesquisa, reafirma seu descompromisso com a educação, a ciência e a tecnologia, revelando escasso conhecimento sobre a real capacidade e interesse do capital (nacional ou multinacional) em investir em pesquisa básica e tecnológica. Desconsidera que a dependência das empresas a interesses tecnológicos termina por direcionar suas atividades acadêmicas com implicações na política de pesquisa da instituição. Como conseqüência, reduz seu grau de autonomia e de possibilidade de correspondder ao desenvolvimento científico e tecnológico de mandado pela sociedade. A interação da Universidade com o setor produtivo e outros setores sociais é fundamental mas não pode comprometer o cumprimento de suas funções precípuas.

Vagas: A "busca de maior eqüidade na oferta de ensino superior, combinando medidas que visem franquear o acesso ao ensino médio de boa qualidade aos estudantes de menor nível de renda" e a "implantação de cursos noturnos" são propostas louváveis. Mas podem se transformar em demagogia, se não forem acompanhados de uma política de redistribuição de renda, para que os jovens possam permanecer na escola e dela se beneficiar. No âmbito do sistema educacional, deve-se garantir prioridade à escola pública de qualidade, através de ampliação e racionalização do uso dos recursos públicos.

Gratuidade: A proposta de reexame do princípio constitucional da gratuidade na escola pública,

exaustivamente discutido no período constituinte, parece basear-se em algumas impropriedades. Parte de uma concepção estreita do que seja o ensino universitário, que poderia ser "pago" pelo usuário. Ampara-se em uma concepção do papel do profissonal egresso do ensino superior, que deveria ser formado na perspectiva do cumprimento de uma função social e não individual. A obrigatoriedade do pagamento desconhece o perfil sócio-econômico dos estudantes, crescentemente estudantes-trabalhadores. Desconsidera, ainda, o peso relativo dos gastos com ensino, com pesquisa e extensão; e, também, que as universidades públicas são responsáveis por mais de 80% da pesquisa desenvolvida no País.

Bolsas: A proposta de "aperfeiçoamento do sistema de bolsas e de crédito educativo para reduzir a seletividade social..." contradiz a anterior. É inaceitável por ferir o princípio constitucional, que determina aplicação de verbas públicos exclusivamente nas escolas públicas. Os recursos para bolsas ou para pagamento de anuidades escolares em instituições privadas deveriam ser canalizados às instituições públicas.

C & T: A política de ciência e tecnologia definida no "Projetão" "visa à modernização produtiva nacional" através de "novo padrão de intervenção do Estado" (pg. 22), fortalecendo a inovação da estrutura produtiva e a correção de "desiquilíbrios". A vinculação ao sistema produtivo – associada à proposta de as universidades recorrerem às empresas para apoiarem suas pesquisas – explicita a característica central da política governamental: estar mais comprometida com o setor empresarial do que com os outros setores sociais.

Equívocos e simplificações

A "proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior" (Projetinho) define as funções do ensino superior como "preparação dos quadros mais qualificados para o sistema produtivo, para as atividades profissionais e para o exercício das funções crítico-criadoras nos campos da ciência, da cultura e das artes" e afirma que o governo tem "nítida consciência da relevância dessas funções e está movido pelo propósito de prover as instituições universitárias dos meios indispensáveis ao pleno exercício de suas atividades". (pg. 1) Infelizmente, ao longo do "Projetinho", esta consciência e propósitos são substituídos por proposições equivocadas e simplistas.

São reiteradas, por exemplo algumas normas vigentes relativas à autonomia didático-científica, à administração financeira e à escolha de dirigentes, desconsiderando avanços no Projeto de Lei de Diretrizes a Bases – LDB. Uma proposta é particularmente inadequada: a do MEC oferecer subsídios (critérios) para o Congresso fazer a distribuição dos recursos e esta-belecer os parâmetros de avaliação. No primeiro caso, significa que o MEC manter o poder de decisão e transferiria o ônus da alocação dos recursos ao Legislativo. No segundo caso, o MEC – ao formular e implementaria as políticas que têm afetado a qualidade e eficência do funcionamento da universidade – não teria a competência técnica e a legitimidade política para definir parâmetros de avaliação do ensino e da pesquisa das quais é formulador e partícipe.

Mais uma vez de modo equivocado, avaliação é proposta como contrapartida da autonomia, invo-

cando transparência e responsabilidade. As funções sociais e científicas das instituições tornam necessária a avaliação, que deveria ser o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas. A utilização de resultados, para premiar ou punir, e como parâmetro de alocação de recursos, desvirtua o processo e impossibilita o alcance dos seus objetivos.

O exame de habilitação profissional transfere da universidade (entidade social ampla) para a corporação (entidade privada restrita) o poder, de fato, de validar diplomas. Trata-se de proposição inaceitável por várias razões. Do ponto de vista acadêmico, desconsidera a competência técnica e científica da universidade para definir conteúdos e padrões curriculares; do ponto de vista da sociedade, conduz a uma perda de perspectivas com relação ao futuro, na medida em que os objetivos de formação profissional e social ficariam submetidos a interesses e necessidades imediatos. Significa o reconhecimento de sua incapacidade na gestão de recursos públicos de modo eficiente, social e cientificamente relevante.

A introdução do "Serviço Civil Obrigatório" – a ser realizado após a formatura – é um estratagema do Governo para fazer face às reações contra o fim da gratuidade do ensino. Esta outra forma de "pagamento" por prestação de serviço ou em caráter de indenização é apresentada como "uma forma de retribuição parcial à comunidade do investimento social que nesses estudantes foi concentrado"... (pg. 12), "Aqueles que não se dispuserem... poderão liberar-se mediante contribuição pecuniária às IES que os graduaram, a título de INDENIZAÇÃO ... destinada à criação de vagas no ensino noturno e no amparo e incremento à pesquisa, por hipótese" (pg. 13). Além de clara burla ao princípio constitucional da gratuidade, a proposta é discriminatória, pois os mais aquinhoados podem saldar pecuniariamente sua "retribuição à comunidade" ficando liberados do "Serviço". É proposta demagógica, pois apresenta a ilusão de que, com os ricos pagando seus estudos, seria eliminada a causa da desigualdade social, beneficiando-se os setores sociais mais carentes. A proposição é, no entanto, coerente com a política educacional do Governo, marcada pelo descompromisso com a educação pública.

Esta breve análise das propostas governamentais revela que "o projeto educacional" do Governo Collor contém fraquezas e equívocos e o risco de graves prejuízos à educação brasileira.

O "Projetão" e o "Projetinho" estão imbuídos de uma concepção de educação incompatível com as perspectivas de um País subdesenvolvido, dependente e desigual, que pode usar a educação como fator de instrumentação da população para pomover justiça social e crescimento econômico.

As medidas propostas revelam, ainda, um profundo desconhecimento da realidade social, econômica e educacional do País, além de desrespeitarem a Constituição. São levianas no trato do dinheiro público e na manipulação das necessidades e aspirações da população.

A ausência de coerência entre algumas medidas propostas e a ênfase em ações isoladas e desconexas sugerem que o Governo não tem interesse nem condição de formular uma nova política para a educação superior deste País. ❑

ENTREVISTA

CRISTÓVAM BUARQUE

UM NÃO À MESMICE

Colaboraram: Humberto Coelho de Carvalho e Fernanda Veloso Torres

Entrevista concedida a Isaura Belloni, professora da Faculdade de Educação da UnB.



O pernambucano Cristóvam Buarque é professor de Economia na Universidade de Brasília – onde, no momento, ministra dois cursos com aulas na segunda, terça, quarta e quinta-feira. Graduado em Engenharia Mecânica e mestre em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco, é doutor em Economia pela Sorbone, onde foi diretor de estudos da Escola de Altos Estudos Sociais. Ex-reitor da UnB, foi também presidente do Conselho da Universidade Para a Paz das Nações Unidas e economista-chefe de avaliação econômica do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Coordenador da área de Educação do Governo Paralelo do PT, é autor de vários livros – os dois últimos (Desordem do Progresso e o Colapso da Modernidade Brasileira / Uma Proposta Alternativa) editados pela Paz e Terra. Preocupado com os riscos do individualismo, da omissão e do descompromisso, Cristóvam Buarque falou a "Caminhos" sobre alguns problemas cruciais da crise educacional brasileira.

"Qualquer cientista tem o direito de querer realizar sua vocação e seu compromisso com a Humanidade. Numa Universidade brasileira, um arqueólogo dará maior contribuição, fazendo escavações no Piauí do que na Grécia Antiga."

Caminhos – Como a Universidade poderia sair do terreno das intenções e do discurso e contribuir de maneira mais efetiva com a melhoria da escola de 1º e 2º graus?

Cristóvam – De uma maneira geral, assumindo mais conscientemente o seu papel social e entendendo ser o ensino de 1º e 2º graus um problema básico da Sociedade. Em seguida, priorizando as licenciaturas, ao invés dos bacharelados. Parte significativa da distorção atual pode ser atribuída à política salarial, que valoriza mais o bacharel – um geógrafo é melhor remunerado do que um professor de geografia. Outra medida seria aumentar o intercâmbio com a escola de 1º e 2º graus, oferecendo cursos de reciclagem, realizando ou orientando pesquisas na área de ensino, auxiliando na produção e análise dos livros textos, utilizados acriticamente na Escola Secundária e, mesmo, na Graduação. Em suma, expandindo a Extensão.

Outro aspecto seria repensar a seleção e a avaliação, nos três níveis de ensino. Enquanto o País, o Estado e a Sociedade não derem a importância devida a esses níveis, a Universidade ficará, de certa forma, de mãos amarradas. A Universidade, porém, deve tomar iniciativas, lutando politicamente pelo ensino de 1º e 2º graus, se engajando mais sistematicamente nas mudanças que se fazem necessárias e se preparando para o momento em que o Estado vier a assumir essa prioridade.

Caminhos – Diz-se que a qualidade do ensino de Graduação está cada vez mais lastimável. Essa situação é compatível com a existência de uma Pós-Graduação de excelência, como anunciaram alguns dirigentes universitários?

Cristóvam – O principal compromisso da Universidade deveria ser com a geração do saber, com o máximo de qualidade. Há dois tipos de saber: o estético e o tecnológico. O primeiro – mais próprio das áreas das ciências puras, da Filosofia e das artes – objetivaria, essencialmente, gerar conhecimento, cujo compromisso é com a Humanidade e não, necessariamente, com o País, ou com a Sociedade onde a Universidade se insere. Neste caso, dever-se-ia exigir que o trabalho fosse inédito; inédito, no sentido de fazer avançar o conhecimento.

O outro saber, o tecnológico – próprio das engenharias, da Medicina, do Direito, da Arquitetura, da Edu-

cação e da Economia – teria por finalidade, primordialmente, gerar o conhecimento que ajudasse a transformar o mundo, a construir a utopia. Nessas áreas, à compreensão do processo científico agrega-se o componente tecnológico, criador de instrumentos que ajudam a mudar a realidade.

Pode-se optar pelo lado filosófico de apenas entender o porquê e o como do problema. Uma grande parte, porém, vai optar pelo lado tecnológico, pela educação como instrumento de transformação da sociedade e de cada indivíduo na sua busca por humanização.

"Se quisermos uma Universidade de qualidade, é preciso exigir – da Ciência e da Filosofia – máximo de ineditismo."

Caminhos – Somos um País do Terceiro Mundo. Temos peculiaridades de todo o tipo. O que é possível fazer de inédito, do ponto de vista científico e tecnológico?

Cristóvam – Qualquer cientista tem o direito de querer realizar sua vocação e seu compromisso com a Humanidade. Numa Universidade brasileira, um arqueólogo dará maior contribuição, fazendo escavações no Piauí do que na Grécia Antiga. Um biólogo, provavelmente, dará maior contribuição, se estudar o "barbeiro", ao invés dos pandas siberianos. Isso é uma questão de oportunidade da área. Temos, porém, que respeitar a independência, obviamente considerando os recursos limitados de que o País dispõe. Mas, na área tecnológica não; aí, acho justificável uma intervenção da Sociedade, sobretudo através da comunidade universitária, que deve alertar as áreas tecnológicas para estarem comprometidas com o aqui e agora. Há que se partir da premissa de um futuro democrático possível, orientado para a igualdade. Nesta perspectiva, temos que resolver primeiro os problemas das massas e não o das minorias privilegiadas. A Educação é um deles. Se quisermos uma Universidade de qualidade, é preciso exigir – da Ciência e da Filosofia – o máximo de ineditismo. Abrir mão desta exigência é concordar que não podemos fazer, que é melhor trazer de fora. Já as áreas tecnológicas têm que estar comprometidas com a solução dos problemas das massas deste País. A qualidade de determinada área estaria correlacionada ao nível de respostas aos nossos problemas. Quem quisesse estudar Astronomia, deveria ter todas as facilidades permitidas pelos recursos. Agora, se quisesse estudar – em Nutrição – a dieta do astronauta não haveria subsídio. Porque dieta de astronauta não é um campo da ciência pura, não aumenta o conhecimento, mas, apenas, a sofisticação, o refinamento do uso do saber científico, para resolver um problema específico que, me parece, não é um dilema com o qual a tecnologia brasileira devesse se preocupar.

Caminhos – Ainda que se pense a Universidade comprometida com a Humanidade, há que se reconhecer que temos as nossas prioridades.

Cristóvam – A meu ver, o pintor, por exemplo, não precisaria ter compromissos de pintar a realidade brasileira. Mas, se ele quer pintar o outono europeu, deve estar disposto a concorrer com o que há de melhor sendo pintado sobre o

“Se tivéssemos um projeto claro de Nação, um destino claro, a democracia poderia deixar de ser a palavra mágica necessária.”

outono lá na Europa. Aí, penso que ele terá dificuldades em concorrer. Por isso é que não temos quase nenhum grande pintor no Novo Mundo. Os poucos que temos, voltaram-se para uma estética local, com manifestações primitivistas, como Portinari. Os nossos literatos só se afirmam, quando escrevem com a cabeça no realismo fantástico, que é o nosso.

Nas áreas tecnológicas, a qualidade está diretamente comprometida com a solução dos nossos problemas. É claro que, se temos uma proposta democrática, os nossos problemas não devem ser considerados de maneira simplista, exclusivamente como problemas das massas. Para formar um cirurgião plástico, é difícil separar o que vai trabalhar com queimaduras do que vai trabalhar com rejuvenescimento. De repente, o mercado é que vai decidir. Mas, em outras áreas, dá para escolher. Se a Universidade – por exemplo – conceber o seu curso de Nutrição em função do mercado, mais para dieta de emagrecimento do que para os problemas de desnutrição, estará perdendo em qualidade.

Caminhos – A qualidade, então, está vinculada ao compromisso social?

Cristóvam – Sim, nas áreas capazes de dar resposta aos problemas que chamo de tecnológicos. Um exemplo: o Direito que ensina apenas a usar a legalidade para manter a desigualdade, a meu ver, não está garantindo a qualidade. Porque, se eu quero um projeto democrático, tenho que criar um Direito que diminua a desigualdade. Então, para ter qualidade, com um projeto de futuro, o saber tem que estar comprometido com a igualdade.

Caminhos – Você foi reitor, eleito democraticamente, com muita legitimidade. Como vê a gestão da democracia na Universidade? Há opiniões contrárias a essa questão, segundo as quais a Universidade não é miniatura da Sociedade, e que, portanto, não procederiam os argumentos dos que defendem a democracia no **campus**, na mesma proporção.

Cristóvam – A Universidade não é uma instituição como qualquer outra. Tem características próprias, como, por exemplo, o seu objetivo de gerar saber. Ela precisa de uma gerência democrática neste momento da história. Se tivéssemos um projeto claro de Nação, um destino claro, a democracia poderia deixar de ser a palavra mágica necessária.

No nosso caso, estamos saindo de um paradigma importado dos Estados Unidos e da Europa, incapaz de viabilizar igualitariamente uma realidade diferente. Estamos saindo dele, porque ele se esgotou, mas ainda não construímos outro para substituí-lo. A Universidade tem que estar em um processo contínuo de

transformação. Ela tem que buscar um novo papel, que não é, apenas, o de gerar saber, mas, também, o de forjar um saber sobre o País que a gente deseja. Para isso ela tem que se perguntar que Universidade a Nação deseja – o que implica em uma gerência democrática. Vou citar um fato que está na moda: a eleição para reitor. Acho fundamental continuar, ainda por algum tempo, com a eleição nesse caso, não pelo objetivo de se ter um dirigente melhor, como acontece com a escolha de um governador. Porque o que está em jogo na eleição de um reitor é a escolha da Universidade que queremos, e não a pessoa de um candidato. Por que eleição direta? Porque é a única forma de a comunidade universitária viabilizar, hoje, as discussões sobre a Universidade que queremos. E são os debates sobre os vários projetos, sobre as diferentes propostas de gerência, o que nos ajuda a vislumbrá-la. Por isso, precisamos da democracia na escolha do reitor. O lamentável é que a maior parte das eleições de reitores não têm conseguido, ainda, canalizar as discussões para a análise de projetos universitários. Muitas das eleições que tenho acompanhado, pelo País afora, têm se centrado no tipo de gerência, ao invés de se perguntarem a que esta gerência serviria, como ela lidaria com os diferentes segmentos da comunidade universitária, da Sociedade em que está inserida e do País.

Caminhos – Como explicar esse comportamento?

Cristóvam – Uma análise menos superficial mostra que temos ficado muito presos aos interesses individualistas e às manobras do mau corporativismo. Assisti a debates de candidatos a reitor que pareciam de candidatos a prefeito do **campus** e não a de filósofo da Universidade, a de um líder intelectual. O que está errado não é tanto a gerência administrativa, o que está errado é o atraso intelectual em que estamos imersos.

O mesmo digo em relação à participação da comunidade na administração. Continuo achando que as associações de docentes e as de funcionários também têm um papel fundamental na discussão da Nova Universidade. O lamentável é que essas associações, ao invés de discutirem a Universidade, estão discutindo o Plano de Carreira, o horário corrido, etc. Isto não deve nos levar ao desespero de considerar a democracia desnecessária ou de propor sua suspensão, já que as pessoas não estão sabendo usá-la. Não! Temos que aprender por mais algum tempo. A democracia implica em riscos, mas o processo de eleição já demonstrou que vale a pena arriscar. Até agora, não elegemos nenhum reitor destrutivo, como já aconteceu com alguns países – Hitler foi eleito pelo voto direto e provocou desastres, e nem por isso a Alemanha aboliu a eleição direta. Nós não tivemos, até agora, nas universidades, nenhum "Hitler" – de direita ou de esquerda –, nenhum destrutivo "fora de série". Acho até que os reitores eleitos estão sendo, talvez, mais comportados do que deveriam.

Caminhos – Muitos afirmam que as eleições para reitores não trouxeram mudanças significativas de qualidade ao processo ensino-aprendizagem, nem ao desenvolvimento de pesquisa ou mesmo, ao estilo de gerência. Por quê?

Cristóvam – A democracia tem sido utiliza-

da com o objetivo de tornar a Universidade mais facilmente administrada e não como um meio para modificá-la. Mas é preciso reconhecer que o processo de transformar uma instituição é uma tarefa complexa, sobretudo quando a sociedade não se transformou. A apatia, a timidez das iniciativas tem deixado a Universidade com um sentimento de orfandade. Mas algumas mudanças significativas já estão ocorrendo. Outras precisam ser implementadas, seja as de caráter estrutural, ou as de natureza curricular (reformulação e criação de novos cursos, ampliação da Extensão, incluindo aí o ensino à distância, por exemplo); seja as de natureza ideológica (adoção de uma visão mais ecológica, isto é, com menor dose de desperdício, ao lado de um maior equilíbrio no trato dos problemas sociais). Se analisarmos sob uma perspectiva histórica, teremos que admitir que as mudanças já estão acontecendo.

Caminhos – Do ponto de vista da sociedade civil, quem tem o direito de gerir a Universidade?

Cristóvam – Bem, aí é aquela discussão sobre autonomia e soberania. Eu não defendo que a escolha do reitor deva se esgotar no âmbito da Universidade. E, para mim, o voto universal é tão insignificante quanto o paritário ou qualquer outro tipo de ponderação, mas, se ele for uma condição para o debate, eu até aceito. Ou seja, o mais importante é o debate. Defendo, sim, a incorporação do elemento de fora na eleição. Minha proposta é de que os ex-alunos votem, embora se possa alegar que não haveria muitos deles – mas pode-se corrigir a abstenção, através de coeficientes apropriados.

Por outro lado, numa crise como a atual, em que o País está sem projeto, acho perigoso que a escolha se dê a partir de uma lista tríplice, pelo presidente da República. Minha proposta é a de que se eleja um nome a ser sabatinado pela Comissão de Educação do Congresso, ou da Câmara dos Deputados, como se faz com o presidente do Banco Central e com os embaixadores. Isso pode criar, na comunidade eleitora, a consciência de que há um filtro, um teste. E daria ao reitor maior legitimidade, inclusive para enfrentar as arbitrariedades, porque ele assumiria não só pelo voto direto dos seus pares – o voto "corporativo", como apregoam os atuais ministros – mas, também, porque foi aprovado por uma comissão que, em última instância, representa a Sociedade. Por sua vez, o candidato teria que avaliar que seu nome, caso eleito, será submetido à opinião pública. A meu ver, esta é uma maneira de incorporar a Sociedade ao processo de escolha do reitor.

Caminhos – E no dia-a-dia da administração universitária, seria possível maior participação da Sociedade?

Cristóvam – Poderíamos, a cada dois anos, escolher um grupo de instituições que teriam assento no Conselho Universitário e que, periodicamente, cederia lugar a outro grupo. Seriam instituições da sociedade civil, como federações, sindicatos, igrejas, associações de classe.

Não seria mau que os próprios governos também indicassem seu representante, com direito a voz e voto. Teríamos a oportunidade de conhecer,

discutir e votar as propostas do executivo – federal e estadual – sem riscos de imposições. Afinal, seriam, no máximo, dois votos, em meio a 40 ou 50.

Caminhos – O Governo Collor lançou, há pouco, sua Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior, que faz parte do projeto mais amplo para Educação. Como você avalia essas iniciativas?

Cristóvam – O que esse Governo tem é uma política monetária, para combater a inflação, e uma política administrativa, que chega à Educação. O pior é que a política educacional do Governo se limita a aspectos administrativos da Univerdade e sequer se aproxima de uma filosofia da Educação.

Veja as decisões sobre mensalidades, sobre vagas, e sobre o serviço civil obrigatório para pagar a Universidade. Não há uma concepção sobre Universidade, mas se discute a participação do universitário no serviço público. O Governo se preocupa é com o pagamento da escola e, além disso, demagogicamente, pois todos sabemos que não é o serviço de um ou dois anos que pagará o investimento feito no estudante todo esse tempo.

Caminhos – Você não acha que a população corre riscos, ao ser assistida por um pessoal menos gabaritado? Sua opinião sobre o serviço civil obrigatório proposto pelo Governo.

Cristóvam – Eu defendo o serviço obrigatório. Aliás, defendo não só para a Universidade. Acho que se cada oficial da política ficasse seis meses em uma favela ele seria um policial completamente diferente depois. Ele sentiria os problemas da violência que ele vai exercer. Acho que deveriam obrigar um oficial da polícia a ficar seis meses em serviço obrigatório, não para pagar o que ele recebeu na Academia de Polícia, mas como aprendizado.

No nosso caso, deveríamos estar na frente, propondo como fazer. Tive oportunidade de debater isso com os alunos da Medicina, em Sergipe. Não chamei a idéia de serviço obrigatório. Chamei-a de ano complementar de formação, depois da aquisição do diploma, com um salário..., mas trabalhando em regiões em que o Estado determinaria. Deveria ser uma proposta organizada: o Ministério da Saúde determinaria local e época do estágio. A Universidade daria supervisão. Os custos dos jovens recém-doutores e os da supervisão pela Universidade seriam bancados pelo Governo. A licença médica deles só viria um ano depois do diploma. Surpreendentemente, não houve protestos maiores ante minha proposta.

O erro da proposta do Governo Collor é permitir que se dispense do serviço obrigatório aquele estudante que pode pagar a Universidade. Penso que o filho do mais importante cirurgião deveria passar pelo estágio obrigatório, não para prestar um serviço, mas para melhorar a sua formação. Se, depois, ele vier a se tornar um cirurgião plástico, é porque a estrutura social assim o permitiu – aí, a culpa não deve ser atribuída à Universidade.

Caminhos – Como você analisa o Plano de Cargos e Salários do Pessoal Docente e do Pessoal Administrativo? E o Regime Jurídico Único?

Cristóvam – No caso do Regime Jurídico Único, creio que nós

cometemos alguns erros de corporação, alguns erros sindicais, ao igualar o docente a qualquer funcionário público. Cada funcionário tem suas especificidades. Não sou favorável a que o Regime Jurídico Único dos militares seja igual ao dos civis. Até porque eles têm armas na mão e os outros, lápis, apenas. Como eles têm finalidades diferentes, deveriam estar submetidos a um regime próprio.

Outro equívoco foi a proibição de se contratar estrangeiros. Funcionário público estrangeiro no Exército é um negócio perigoso, realmente, e deve ser proibido. Agora, na Universidade, qual o perigo?

O Regime Jurídico Único cometeu coisas do tipo: você pode ser demitido se não chegar às 8 horas e sair ao meio dia. Isto não funciona para o professor, que, além de dar aulas, tem que produzir coisas que extrapolam o horário e o próprio ambiente de trabalho.

Quanto à aposentadoria, claro, tem que ser integral para todos. É uma questão de decência para com a terceira idade.

No entanto, o privilégio de aposentadoria aos 25 ou 30 anos, as aposentadorias múltiplas, as incorporações... soam absurdas. Penso que alguns itens do RJU deveriam ser a nosso favor e, outros, a favor da instituição, mesmo que nos exigissem um certo sacrifício. Porque podemos ter uma crise séria: um reflexo será a corrida para a aposentadoria que vai esvaziar a Universidade. Vamos perder alguns dos nossos melhores quadros, no auge de sua capacidade de produção.

Caminhos – Vai ser preciso trazê-los de volta, através de mecanismos como bolsas da Capes, do CNPq e de outros artifícios?

Cristóvam – Sim, vamos ter que trazê-los de volta. Essas pessoas são fundamentais. Um dia desses, andando pelo corredor da UnB, encontrei quatro professores aposentados. Desses, dois são casados com docentes que também se aposentaram; então, são seis. Todos disseram que vão querer continuar dando aulas de graça, e que se aposentaram, só para evitar os riscos da mudança da lei. É claro que essas "aulas grátis" não vão funcionar. Veja o meu caso: estou dando dois cursos, com aulas na segunda, terça, quarta e quinta, que me impossibilitam desempenhar uma série de outras atividades e me impedem de viajar. Se eu me aposentar, mas dando aulas de graça, é claro que eu passarei a me dedicar a outras atividades, em prejuízo dos cursos.

Mas, o Regime Jurídico Único trouxe, pelo menos, uma vantagem: a aposentadoria integral. Não fosse ela, muitos iriam sair até antes, para fazer um "pe-de-meia" e não morrer de fome.

Caminhos – Como você vê a questão da estabilidade?

Cristóvam – Sou favorável, diferenciando, porém, a estabilidade do professor daquela concedida aos demais funcionários públicos. Quando eu era estudante, lutei contra o cargo vitalício. Mas não se pode deixar o professor ao arbítrio do diretor, do reitor e do ministro. Vale lembrar que, no período autoritário, a vitaliciedade não protegeu ninguém – os catedráticos também foram compulsoriamente aposentados.

Definitivamente, o cargo vitalício não é uma boa instituição! E hoje, ao contrário de antigamente, há pessoas ganhando a estabilidade muito cedo, como professor assistente. Antes, pelo menos a vitaliciedade durava menos tempo, chegava apenas para os catedráticos na faixa dos 50 anos. Mas penso que a estabilidade se justifica como um recurso que assegura a liberdade ao docente. Está escrito: "Ninguém pode ser demitido por opinião, por tipo de ensino, nem mesmo por metodologia de ensino".

Caminhos – Qual o significado da proposta do Governo Paralelo para a Universidade? É preciso viabilizá-la a curto prazo?

Cristóvam – O Governo Paralelo tem uma metodologia de trabalho diferente da de um governo de fato. Ele não foi concebido para implantar as mudanças de imediato, pois não tem poder para tanto. Seria uma ingenuidade pensar o contrário. Sua proposta fundamenta-se em duas questões básicas: como deve ser a Universidade de qualidade e como deve ser uma Universidade comprometida. Eu viajo muito debatendo essas questões. Só lamento não termos conseguido transformá-las ainda em projeto de lei, embora já se disponha de uma minuta das idéias. Estamos avançando aos poucos e criando uma consciência do que precisa ser feito. Fazemos parte de um Governo Paralelo em escala nacional, por puro interesse em denunciar, analisar e formular alternativas. Mas o Partido dos Trabalhadores é Governo de fato em 34 municípios deste País. Quando nos reunimos, cria-se uma reflexão muito grande pela diferença de enfoques e pelo que isto acarreta. Os secretários de educação ficam apavorados com o que eles chamam de excesso de ousadia das propostas do Governo Paralelo e, mais ainda, pela perspectiva de serem cobrados por suas bases. Quando a gente diz: "Toda criança na escola!", eles retrucam: "Como, se mal consigo colocar algumas delas, por absoluta falta de recursos?" A nossa idéia é convencê-los de que têm que lutar junto às bases. A concretização destas idéias só se fará, porém, quando o País canalizar 8% do PIB para a Educação.

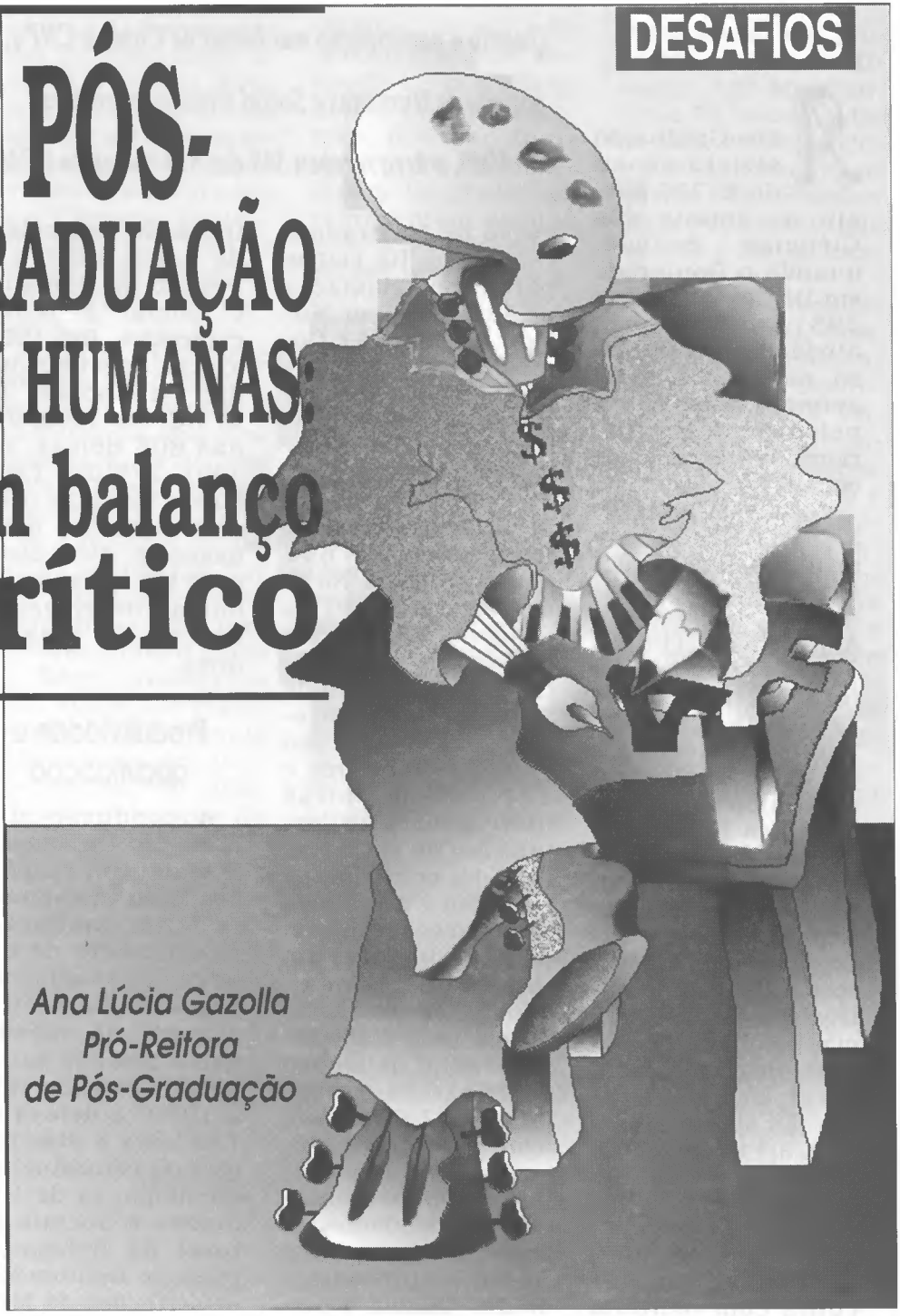
Caminhos – Para encerrar, queremos discutir uma questão suscitada por você mesmo: Universidade é um lugar de ventura ou de aventura?

Cristóvam – Acho que é o lugar das duas. Uma pessoa venturosa é uma pessoa aventurosa.

Uma das causas da frustração, da insatisfação na Universidade é que se perdeu o gosto pela aventura.

Perdemos o gosto pela utopia, pela crença em nossa capacidade de realizá-la ou de caminhar para ela. Perdemos o sentido de aventura. Uma das provas disso é o nosso atrelamento às propostas do Governo. Ao invés de formularmos as nossas agendas, de erguermos as nossas bandeiras, ficamos burocraticamente tentando administrar a crise. Não conduzimos; somos conduzidos pelas propostas do Governo, da Direita e da mesmice. Repudiemos a mesmice, a rotina, que não têm nada de aventureiro. Resgatemos a aventura – aquela que busca o novo e a utopia. ❑

PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANAS: Um balanço crítico



Ana Lúcia Gazolla
Pró-Reitora
de Pós-Graduação

Quanto à participação nas bolsas da Capes e CNPq, a posição de Humanas e Social é muito expressiva. Em 1989, a área recebeu 309 das 819 bolsas da UFMG.

A Pós-Graduação stricto-sensu da UFMG surgiu no âmbito das Ciências Sociais, quando o Doutorado em Direito, criado em 1931, iniciou suas atividades. Este curso, no entanto, só foi aprovado formalmente pelos órgãos superiores da Universidade em 1971.

Salvo esta exceção, a Pós-Graduação stricto-sensu se desenvolveu na UFMG no final dos anos 60. A partir de 1968 e 1969, vários cursos foram criados nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas e da Vida. Entre eles, um único representante das Humanas e Sociais: O Mestrado em Economia (1969). Na década de 70 e 80, expande-se a Pós-Graduação da UFMG, com a criação de outros cursos nas Ciências Humanas e Sociais. Hoje, no quadro geral da Pós-Graduação stricto-sensu, esta área representa 29% dos cursos de Mestrado e 25% dos cursos de Doutorado.

No campo de Artes, a UFMG ainda não conta com nenhum curso de Mestrado e Doutorado. Há planos para a reimplantação de Mestrados em Música, Belas Artes e Comunicação, e Doutorados em Filosofia, Administração, Biblioteconomia e Estudos da Linguagem.

O corpo discente da área de Humanas e Sociais era de 694 alunos em 1990. No 1º semestre de 1991, a matrícula totaliza 830 estudantes, representando um aumento de 20% sobre o ano superior. Desses, 25 são alunos estrangeiros e 124 vêm de outras universidades ou instituições de ensino ou pesquisa brasileiras.

Embora a maioria dos cursos tenham principalmente um impacto regional, esboça-se uma tendência para a abertura. O total de alunos de Mestrado e Doutorado da UFMG neste semestre é de 1786, sendo 1497 Mestrandos e 289 Doutorandos. Os estudantes de Ciências Humanas e Sociais representam 46,5%. Quanto à participação nas bolsas da Capes e CNPq, a posição de Humanas e Social é muito expressiva. Em 1989, a área recebeu 309 das 819 bolsas da UFMG; em 1990, 289 das 806 bolsas; em 1991, 379 das 1.075 bolsas alocadas pelas duas agências até o momento. Além disso, a UFMG recebeu 12 bolsas de Especialização na área de Artes.

Produtividade e qualificação

A produção discente em Humanas e Sociais vem respondendo ao investimento feito. Embora o prazo médio de obtenção de título ainda seja alto em muitos cursos, da mesma forma que nas outras áreas, houve, de 1970 a 1990, a defesa de 736 teses e dissertações. O percentual da participação de Humanas e Sociais no total de defesas e teses de Doutorado e dissertações de Mes-

trado (3.424) é de apenas 21,48%. Deve-se lembrar que a Pós-Graduação na área é de implantação mais recente do que os mestrados e doutorados nas Ciências Exatas, Biológicas e da Vida. O tempo é, sem dúvida, uma variável determinante.

Quanto ao corpo docente, há uma política clara, buscando a qualificação dos Professores da UFMG. Em 1980, a UFMG contava com 389 Mestres e 338 doutores perfazendo um total de 727 em 2823 docentes. Além disso, 356 professores tinham curso de Especialização e 181 eram Livre-Docentes. Os demais (55%) eram graduados. No final de 1990, o quadro docente da UFMG contava com 3050 professores. Deles, 784 são Especialistas, 955 são Mestres, 609 são Doutores e 70 Livre-Docentes. Os graduados representam apenas 20% dos Professores. Só em nível de Mestrado e Doutorado, a titulação docente cresceu em 115, 14% no último decênio. É o resultado obtido através de um Plano extraordinariamente eficiente. Tomando-se os anos de 1982 e 1990 como referências, verifica-se um aumento de 146,66% no número de professores em treinamento fora da UFMG. Nele não estão incluídos os professores que estavam se qualificando na própria UFMG. Em 1990,482 docentes estavam em programas de qualificação: 120 Mestrandos e 78 Doutorandos no país; 9 Mestrandos e 105 Doutorandos no exterior. Um professor fazia Pós-Doutorado no país e 22, no exterior.

A área de Humanas e Sociais conta, hoje, nos cursos implantados, com 197 Doutores e 86 Mestres. Encontram-se em treinamento 85 professores: cinco em Mestrado e 70 cursando Doutorado e 10 em Pós-Doutoramento. A tendência crescente de qualificação deverá ser acelerada, para que se possa minimizar o impacto da saída dos docentes titulados nos cursos implantados ou em projeto.

O tempo é, sem dúvida, uma variável determinante.

Quanto ao corpo docente, há uma política clara, buscando a qualificação dos Professores da UFMG. Em 1980, a UFMG contava com 389 Mestres e 338 doutores perfazendo um total de 727 em 2823 docentes

A avaliação dos cursos

Para se avaliar a Pós-Graduação em Humanas e Sociais da UFMG, deve-se compará-la com o desempenho de cursos nas mesmas áreas em outras universidades do país. Tome-se como referência a avaliação da Capes, feita em 1990, expressa no Quadro nº 1.

QUADRO I

Desempenho dos cursos de Pós-Graduação na UFMG e no Brasil

Curso	Nível	Conceito		Número de cursos com conceito superior (s) igual (I) ou inferior (IN) ao da UFMG		
		atual	anterior	S	I	IN
Ciência Política	M	B	B	3	0	3
Educação	M	A	A	0	4	20
Letras	M	B+	B+	25	3	11
	D	B+	SC			
Sociologia	M	B	B	4	5	3
Demografia	M	B	SC	único curso da área		
	D	B	SC			
Economia	M	B	B	6	8	3
Filosofia	M	?	A-	4	1	5
Administração	M	A	A	0	6	10
Biblioteconomia	M	A-	A-	1	1	2
Direito	M	B	B	1	3	7
	D	B	B	0	2	2

Fonte: CAPES

Do exame do quadro, conclui-se que o desempenho relativo da Pós-Graduação da UFMG não foi homogêneo. Embora todos os cursos tenham obtido ou mantido os conceitos A e B, alguns apresentam problemas a serem superados. No entanto, o rendimento – bom ou excelente – de todos os nossos cursos permite que se conclua que a Pós-Graduação em Humanas e Sociais já está consolidada na UFMG. Há, ainda, condições para a criação de novos cursos de Doutorado na área, e a UFMG vem investindo nesta direção. Recentemente criou-se o Doutorado em Educação e estão em elaboração projetos de Doutoramento em Filosofia, Estudos da Linguagem e Administração.

A avaliação da Pós-Graduação realizada pela Capes no final de 1990, ainda em processo, apresenta resultados significativos: 91,31% dos Mestrados e 100% dos Doutorados da UFMG obtiveram A e B, confirmando a consolidação da Pós-Graduação e um expressivo aumento de qualidade. Na área de Humanas e Sociais, a comparação dos resultados das duas últimas avaliações mostra dados expressivos: 100% dos cursos subiram ou mantiveram o conceito anterior. Os Mestrados de História e Psicologia, de criação recente, não foram avaliados. Estão submetidos à apreciação do Grupo Técnico Consultivo da Capes e processando ajustes, enquanto permanecem em fase experimental.

Uma sistemática de avaliação do Pós-Graduação foi implementada, de 1987 a 1989, pela Câmara de Pós-Graduação – CPG – dispondo-se de uma análise detalhada da situação de cada um dos cursos de Mestrado e Doutorado da UFMG. Vários estudos

A UFMG mantém, ainda, cursos de Pós-graduação lato-sensu. Na área de Humanas e Sociais, os cursos de Especialização têm um peso menos significativo. Mantém 23 cursos de Especialização.

foram elaborados pela Pró-Reitoria e por diversas comissões, com a participação de consultores externos à UFMG. Das entrevistas com Coordenadores e chefes de Departamentos, das reuniões com os Colegiados de curso e de outros dossiês, tendo como base vários indicadores, foi possível agrupar, por desempenho, os cursos existentes em três categorias: consolidados, em ascensão e os que apresentam problemas.

Para a área de Humanas e Sociais, obteve-se o seguinte resultado:

a) Cursos consolidados: Biblioteconomia, Economia, Educação e Filosofia.

b) Cursos em ascensão: Sociologia, Demografia e Administração.

c) Cursos que apresentam problemas: Letras (apenas Mestrado), Ciência Política e Direito. A estes devem ser acrescentados os cursos de História e Psicologia.

Os principais problemas detectados são: alto índice de evasão nos cursos de Biblioteconomia e Economia; baixa qualificação docente nas áreas de concentração em Inglês e Língua Portuguesa do Mestrado em Letras; certa tendência à endogenia no Doutorado em Letras; perda de professores do curso de Ciência Política, com a conseqüente queda na produção acadêmica docente e discente e estrangulamento na capacidade de orientação; elevado índice de endogenia e queda na dedicação global do corpo docente no curso de Direito.

O projeto apontou outros problemas na área de Humanas e Sociais: reduzido impacto fora do âmbito estadual; os prazos médios de titulação são altos; a idade de ingresso dos alunos é elevada; a produção do corpo docente concentra-se em alguns professores; baixo índice de participação em eventos; pequeno número de docentes como bolsistas do CNPq; endogenia na qualificação ou titulação insuficiente. Os resultados foram publicados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e estão disponíveis para todos os interessados.

A Pós-Graduação latu-sensu

A UFMG mantém, ainda, cursos de Pós-graduação lato-sensu. Na área de Humanas e Sociais, os cursos de Especialização têm um peso menos significativo. Mantém 23 cursos de Especialização e apenas seis se incluem na área de Humanas, Sociais e

Artes. São os cursos de Urbanismo, Educação Musical, Musicologia Brasileira, Auditoria Externa, Ensino de Ciências (modalidade Física, ligado ao CECIMIG e à Faculdade de Educação) e Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis. Os três primeiros estão com o ingresso suspenso no momento, mantendo alunos admitidos anteriormente. O curso de Ensino de Ciência foi aprovado em 1990, para início em 1991. Há dois cursos consolidados. O curso do CECOR selecionou e treina a nova turma, atraindo alunos de todo o Brasil e do exterior. O de Auditoria Externa está no 10º oferecimento.

Esta é uma modalidade de Pós-Graduação extremamente promissora, e com alta demanda por parte da comunidade. Representa uma área em que a UFMG deverá investir muito. Atualmente, há dois cursos de Especialização em Direito (Direito do Trabalho e Direito Processual Civil), aprovados pela CPG, aguardando definição quanto a formas de financiamento, e o projeto do curso de Especialização em Organização da Informação tramitando na PRPG.

Perspectivas para os próximos anos

Algumas considerações finais sobre a Pós-graduação na UFMG e, especialmente, para a área de Humanas, Sociais e Artes, se impõem, pois norteiam a política institucional para os próximos anos.

É necessário que nossos cursos sejam mais agressivos no cenário nacional, disputando mais recursos e bolsas, apresentando projetos às agências de fomento e buscando ampliar seu impacto, pois apresentam condições para uma atuação mais competitiva em suas respectivas áreas. Mencione-se, por exemplo, que a área de Humanas, Sociais e Artes recebeu, em 1990, 14,75% dos recursos para auxílio-pesquisa do CNPq, e só utlizou 8,8%. Para 1991, o percentual alocado é de 11,31% (Cr$ 452 milhões).

Embora a demanda apresentada para 1991 tenha aumentado muito, ainda não há dados consolidados para que se possa verificar a participação da UFMG. Da mesma forma, a área não tem utilizado integralmente as quotas de bolsas de Iniciação Científica e Aperfeiçoamento do CNPq. Um grande esforço deveria ser feito por nossos docentes titulados, no sentido de solicitar mais bolsas e criar condições para encaminhar os melhores alunos da Graduação ao trabalho de pesquisa. Eles constituirão, assim, a futura clientela da Pós-Gra-duação.

Também é necessário promover novos cursos, realizar eventos na UFMG, possibilitar a participação de professores e alunos em congressos, divulgar os cursos e sua programação. A Câmara de Pós-Gradução vem buscando recursos para consolidar os cursos através de várias formas de apoio.

Do ponto de vista da dinâmica interna, parece fundamental que os cursos flexibilizem suas estruturas curriculares, de modo a garantir projetos de formação verdadeiramente integrados à pesquisa. Avanços expressivos vêm sendo feitos neste sentido, e o tratamento dos Colegiados está resultando em aumento da produção discente e na diminuição dos prazos para a obtenção de títulos.

A cooperação nacional e internacional deve ser aumentada, de forma a revitalizar os projetos acadêmicos e quebrar seu isolamento. Também é fundamental que docentes da UFMG participem dos comitês assessores das agências de fomento. Hoje, a UFMG conta com apenas dois professores em Comitês Assessores do CNPq e nenhum na Capes na área de Humanas, Sociais e Artes.

Do ponto de vista da dinâmica interna, parece fundamental que os cursos flexibilizem suas estruturas curriculares, de modo a garantir projetos de formação verdadeiramente integrados à pesquisa. Avanços expressivos vêm sendo feitos neste sentido, e o tratamento dos Colegiados está resultando em aumento da produção discente e na diminuição dos prazos para a obtenção de títulos.

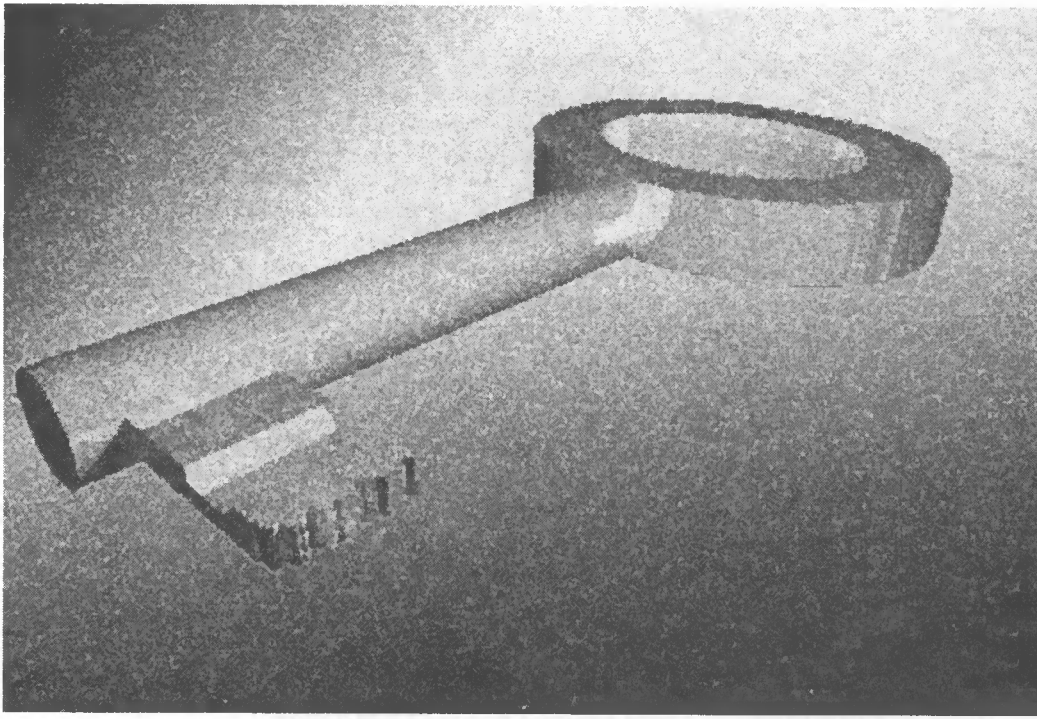
E, afinal, como está a Pós-Graduação da UFMG na área de Humanas, Sociais e Artes? Após quatro anos na Pró-Reitoria, e com o resultado do Projeto da Avaliação nas mãos, atrevo-me a passar juízos, mesmo temendo um pouco as generalizações: é boa, mas às vezes um pouco tímida na luta pelos recursos; vai crescendo e amadurecendo, e tem conquistado espaço importante na UFMG e no País. Os relatórios de auto-avaliação demonstram que a área está consciente de seus problemas, buscando superar os que estão ao seu alcance e trabalhando com base em planejamento conseqüente; poderia atuar mais em nível de Especialização, inclusive para propiciar a formação continuada dos professores de 1° e 2° graus e no Doutorado, pois tem condições para aí crescer muito nas várias áreas de conhecimento já consolidadas. Esperamos, então, que a trajetória continue como está: ascendente. ❑

LICENCIATURA

X

BACHARELADO

Beatriz Alvarenga
Professora do
Departamento de
Física – ICEX – UFMG



Na noite escura, uma pessoa que passa pela rua vê um homem, sob a luz de um poste, ansiosamente procurando algo no chão. Aproxima-se e diz: "Você perdeu alguma coisa, não é verdade?" "Quer uma ajuda?". "Sim; Perdi a chave de minha casa e não consigo encontrá-la". Os dois homens continuam a busca com o mesmo afinco, durante mais alguns minutos, sem resultado. O transeunte volta a falar: "Você tem certeza que perdeu a chave aqui?". E a resposta veio rápido: "Oh! Não! Eu a deixei cair ali atrás, mas lá está totalmente escuro e eu nunca haveria de encontrá-la. Aqui pelo menos há luz e eu posso procurar..."

Confesso que é sempre difícil e penoso para mim pensar a questão Licenciatura X Bacharelado. A escuridão que envolve os estudos ligados a esse tema nos leva a duvidar do sucesso da empreitada. A sensação de estar chovendo no molhado só se alivia, um pouco, ao julgar que discutir as dúvidas e incertezas talvez seja uma modalidade de aprofundamento na busca de soluções. Com esta convicção, resolvi aceitar o desafio.

Sempre há o recurso, largamente usado em situações semelhantes, de transferir as buscas para onde haja alguma luz, mes-

mo que seja pelo simples hábito de procurar, ainda que sabendo ser quase impossível encontrar, ali, uma chave que nos sirva.

No caso em análise a situação torna-se mais grave: não perdemos a chave, sequer chegamos a possuí-la.

A discussão que faremos será evidentemente incompleta, e focalizará sobretudo os cursos plenos das instituições públicas. Tratar das licenciaturas curtas e das instituições particulares só nos levará a chaves falsas e não podemos mais perder tempo com elas.

As fórmulas Licenciatura X Bacharelado, ou, Professor X Pesquisador serão aqui usadas indiferentemente. Não as veremos, porém, como expressão de um dicotomia, à maneira de muitos que a elas se referem.

A docência em segundo plano

A história de formação de professores e pesquisadores no país começa com a criação das Faculdades de Filosofia, na década de 30. Antes, esse problema nem mesmo era cogitado.

A formação do professor de 2º Grau e das quatro últimas séries do 1º Grau é tarefa específica da Universidade. Da formação do professor para as escolas primárias (1ª a 4ª série do 1º Grau), desde 1927, cuidam as Escolas Normais. A inexistência, até hoje, de um esquema para a formação de professores para o ensino superior não é considerada um problema pela maioria das pessoas envolvidas com o assunto, opinião da qual discordamos. Quanto à pesquisa, naquela época, eram raríssimas e desenvolvidas heroicamente em poucas áreas.

Confesso que é sempre difícil e penoso para mim pensar a questão Licenciatura X Bacharelado. A escuridão que envolve os estudos ligados a esse tema nos leva a duvidar do sucesso da empreitada.

A proposta para o Bacharelado e a Licenciatura se resumia ao esquema "3 + 1", conhecido de todos nós: o bacharel, futuro pesquisador era formado em três anos e aquele que quisesse exercer o magistério teria que cumprir mais um ano, para obter a formação pedagógica.

Muito cedo se verificou a insuficiência do bacharelado para a formação do pesquisador. Ali o estudante receberia apenas uma iniciação científica. A Pós-Graduação surgiu para suprir aquelas limitações.

Em linhas gerais, neste setor, sem grandes alterações do esquema inicial, evoluiu-se para a situação atual, na qual tanto o currículo de Bacharelado, quanto sua produtividade, são considerados satisfatórios por grande parte dos especialistas no assunto. Sem aceitar integralmente esta opinião, concordo que o Bacharelado está melhor estruturado do que a Licenciatura. Para os objetivos a que se propõe vem cumprindo sua missão, sem muitos tropeços, tanto em relação ao nível quanto ao número de formandos. Naturalmente, há exceções em certas universi-

A Universidade não tem assumido a formação do professor como uma de suas tarefas centrais.

dades ou faculdades e em algumas áreas. Poderia, por exemplo, haver mais empenho para atualizar esses recursos. Não cabe, porém, discutir minhas discordâncias.

Ao voltarmos nossa atenção para a Licenciatura, deparamo-nos com um quadro totalmente diferente. A Universidade não tem assumido a formação do professor como uma de suas tarefas centrais. Há, mesmo, autoridades universitárias (inclusive na UFMG) que julgam poder a Universidade declinar dessa tarefa, passando a se preocupar apenas com a formação do pesquisador, deixando as Licenciaturas a cargo das instituições particulares.

Certamente, propõem tal medida por estarem afastadas do ensino de 1º e 2º Grau e por desconhecerem o precário nível dos professores formados nas faculdades particulares. Tendo notícia de que é baixíssima a participação dos formados pela Universidade Pública na composição do corpo docente dos referidos cursos (principalmente nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas e Matemática), sugerem essa medida sem pensar muito em suas desastrosas consequências.

A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo destesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeira, mas reveladoras de preconceitos arraigados (ainda há candidatos para a Licenciatura"?, "a Universidade seria ótima se não tivesse alunos", "fulano vai ser castigado por sua baixa produtividade, vamos lhe impingir a coordenação de uma disciplina básica neste semestre" e outras) refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas à formação dos professores.

É bom lembrar, ainda, apesar dessas tentativas terem fracassado e desaparecido, que, em certa época, unidades que ofereciam a Licenciatura e o Bacharelado, querendo elevar o nível dos seus bacharéis, propunham a exigência de uma nota mínima no Vestibular, para o acesso ao último. Naturalmente, os aprovados com nota inferior àquele limite seriam encaminhados à Licenciatura.

Peço desculpas a eventuais leitores deste artigo por essas tristes lembranças, mas essas atitudes me preocupam e magoam e não gostaria nunca mais de presenciá-las. Talvez divulgá-las e acentuar seu aspecto ridículo seja o caminho para nos precavermos contra elas.

Questões relevantes da formação

Até hoje a formação dos professores vem se fazendo de maneira desintegrada, num arremedo do esquema 3 + 1, superpondo os conhecimentos pedagógicos aos estudos específicos da área. Não há um mínimo de articulação entre os dois universos de conhecimento. As disciplinas ditas de conteúdo do currículo de Licenciatura são, quase sempre, aquelas de caráter geral e de menor complexidade do currículo pleno do Bacharelado. Tal fato leva o licenciado a ser visto na Universidade como um ente híbrido, meio bacharel, com tinturas de conhecimentos pedagógicos, e a Licenciatura como um curso mais fácil ou mais simples.

Tentativas de alteração deste quadro, seja através da criação de algumas disciplinas integradas – como a Prática de Ensino e a Instrumentação para o Ensino – seja pela criação de colegiados especiais, para promoverem a desejável e necessária integração das áreas de conteúdo específico e pedagógica, não atingiram o núcleo do problema. Além do mais, os professores não têm formação interdisciplinar, nem hábito de trabalho em equipe.

Já é tempo de nos conscientizarmos de que a formação de professores é algo difícil, complexo, exigindo tratamento especial. Diminuir a força das disciplinas de conteúdo e discuidar dos aspectos pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem daquele conteúdo não é a melhor estratégia a ser adotada. As áreas envolvidas deveriam trabalhar em conjunto, enquanto não for possível – pela pós-graduação em Ensino nas diversas áreas – formar docentes capazes de fazer incursões com competência, tanto no domínio do conteúdo quanto no pedagógico.

Infelizmente a pós-graduação em ensino, para áreas específicas, é ainda um sonho em nossas Universidades. Nas poucas áreas em que ela foi iniciada, há ainda muita incerteza sobre a melhor direção a tomar.

Tentativas de alteração deste quadro, seja através da criação de algumas disciplinas integradas – como a Prática de Ensino e a Instrumentação para o Ensino – seja pela criação de colegiados especiais, para promoverem a desejável e necessária integração das áreas de conteúdo específico e pedagógica, não atingiram o núcleo do problema.

Outra questão de relevo, talvez das mais cruciais, é a do crescente esvaziamento dos cursos de Licenciatura oferecidos pelas Universidades. Desde a sua criação eles vêm apresentando índice de produtividade muito baixo. Agora entretanto é fácil perceber, acompanhando o que vem acontecendo, mesmo sem dados estatíticos atualizados, que estamos chegando ao limite do colapso.

A conseqüência disto é a enorme porcentagem de professores leigos em exercício e a pequena participação de licenciados, formados pelas univerdades, no corpo docente das escolas de 1º e 2º graus.

A Licenciatura em Física

Veja-se a licenciatura em Física na UFMG, por exemplo. As duas disciplinas de Instrumentação para Ensino – as únicas vinculadas ao Departamento de Física não comuns às do currículo do Bacharelado – vêm sendo oferecidas apenas em semestres alternados, com um número de alunos que raramente excede a quatro. Um agravante da situação é o fato de que alguns dos formados afastam-se do magistério, frente às deploráveis condições de trabalho que lhes são oferecidas. Os pouquíssimos licenciados pela UFMG que permanecem no ensino se dirigem principalmente para as escolas particulares elitizadas...

A conseqüência disto é a enorme porcentagem de professores leigos em exercício e a pequena participação de licenciados, formados pelas universidades, no corpo docente das escolas de 1º e 2º graus, sobretudo nas escolas públicas. Desta forma, a tão desejada melhoria do ensino público de 1º e 2º graus não se efetiva.

A maior responsabilidade por essa situação não cabe à Universidade. Enquanto o professor não tiver melhores salários, melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social das suas atividades, não poderemos fazer milagres e tornar os cursos de Licenciatura atrativos para estudantes bem dotados. Nosso único consolo é que o problema não é privativo do Terceiro Mundo. Há países desenvolvidos que lutam com deficiência de mão-de-obra para o trabalho docente, certamente pelo pequeno valor atribuído às atividades de ensino.

Alguma saída tem que ser tentada. Que não seja, simplesmente, a de lavar as mãos e deixar tudo a cargo das escolas particulares. Os cursos mantidos por essas escolas, centrados nas Licenciaturas e aprovados indiscriminadamente pelo Conselho Federal de Educação, já causaram suficientes prejuízos à nossa educação. É preciso evitar que essa ação daninha tenha continuidade. Se não podemos proibir esses cur-

Muitos outros pontos cruciais da Licenciatura poderiam também ser abordados e aprofundados como o preparo deficiente dos professores egressos da própria Universidade, as rápidas transformações tecnológicas e sociais por que passam o país e o mundo,

sos, resta-nos tornar os da Universidade Pública mais atrativos. O oferecimento das Licenciaturas devidamente planejado (e orientado também em período noturno, com uma conseqüente ampliação de vagas) é certamente outro caminho a ser tentado.

O papel da Universidade

Muitos outros pontos cruciais da Licenciatura poderiam também ser abordados e aprofundados como o preparo deficiente dos professores egressos da própria Universidade, as rápidas transformações tecnológicas e sociais por que passam o país e o mundo, demandando um preparo adequado do professor para atender aos novos desafios, e o despreparo político-social dos licenciados que dificulta seu trabalho principalmente junto às escolas públicas. Faz-se, assim, necessário um programa de atendimento aos diplomados, através de um contato contínuo e permanente, que implique tanto na vinda do professor à Universidade, como na vida da Universidade às escolas.

Há, ainda, outras questões que nem foram mencionadas. Gostaria de ressaltar, todavia, que a Universidade Pública poderia contribuir para minorar nossos problemas educacionais, se passasse a valorizar no seu próprio seio as atividades didático-pedagógicas, até agora desprestigiadas, em comparação com as atividades de pesquisa e administrativas. Além disso, se dispor

Haverá, ainda, lugar para a esperança, a despeito de tudo isto e do desalento causado por tanto planos mirabolantes impostos pelos governos passados e atual, descompromissados com a nação, e de nos vermos conduzidos a passos longos para o Quarto Mundo?

a corresponsabilizar-se (participando mais de perto) pela formulação de políticas educacionais, pela produção de livros e textos, pela luta a favor da escola pública de bom nível, pela denúncia de irregularidade e pela fiscalização do comércio educacional.

Concluo com o mesmo sentimento inicial: é difícil e penoso fazer prospecção para a questão Licenciatura X Bacharelado para os próximos anos!... O destaque que os meios de comunicação, em geral, vêm dando às matérias que contribuem para acentuar o baixo índice cultural do nosso povo, como a que acabo de ler no Jornal do Brasil, de 17.03.91, comentando o sucesso que alguns professores vêm obtendo pela introdução da Astrologia nas escolas (com recomendação de bibliografia especializada), aumenta minha frustração. Se não abrirmos os olhos, no século XXI, nos currículos de Bacharelado e Licenciatura, predominarão as disciplinas esotéricas.

Haverá, ainda, lugar para a esperança, a despeito de tudo isto e do desalento causado por tanto planos mirabolantes impostos pelos governos passados e atual, descompromissados com a nação, e de nos vermos conduzidos a passos longos para o Quarto Mundo?

Penso que sim, não há outro remédio. A chama de esperança não pode se apagar e estou convicta de que a saída do problema brasileiro está na educação e passa pela escola. Precisamos reafirmar nossos sonhos de uma escola pública de boa qualidade em todos os níveis, com vagas para a atender toda a população brasileira, oferecendo condições de trabalho satisfatórias a professores bem formados e adequadamente remunerados.

Precisamos prosseguir na procura, conquistando focos de luz, que nos levem às chamas que propiciarão a concretização desses sonhos. ❑

Extensão, Prestação de Serviços e Privatização

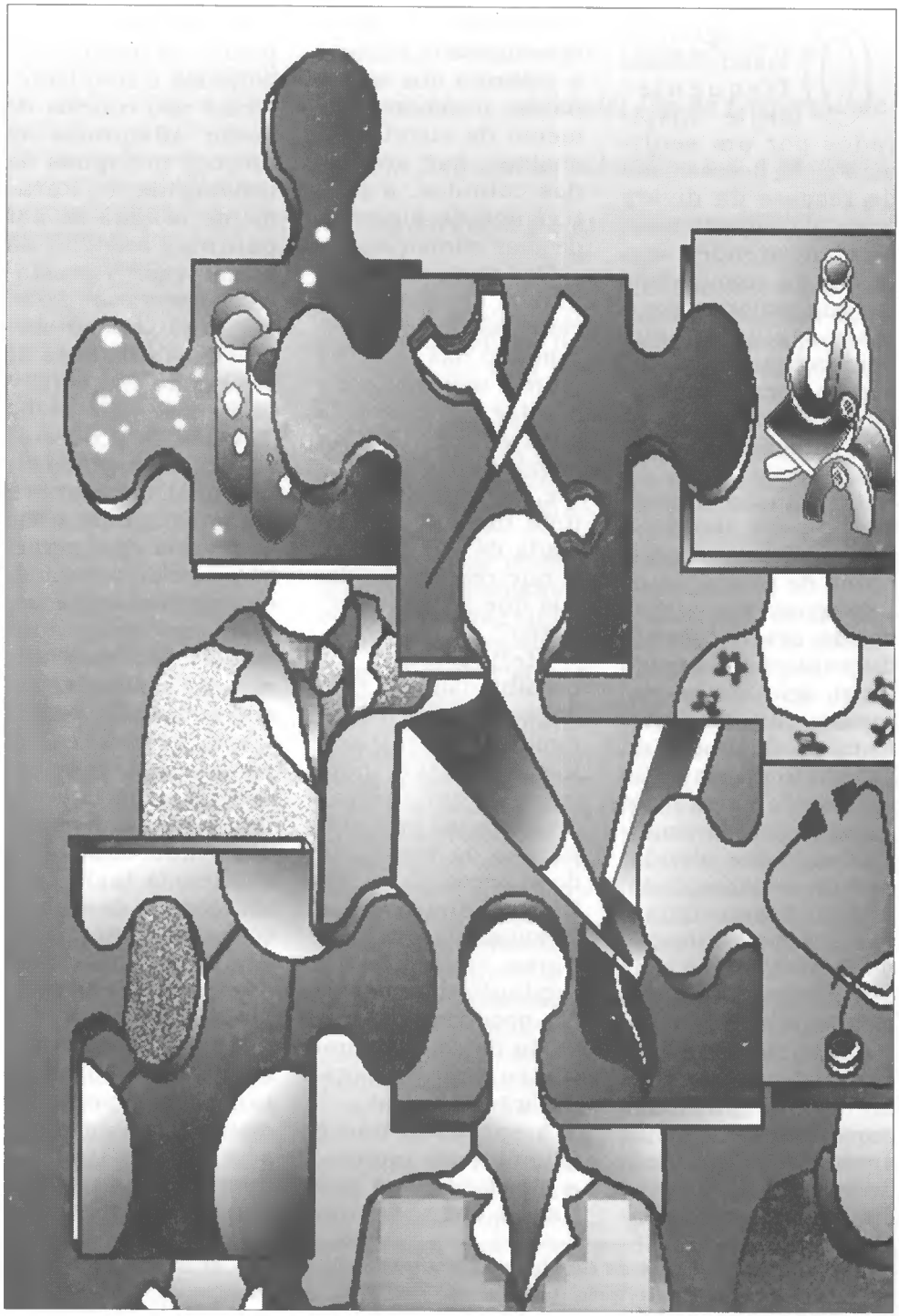
"A extensão universitária pode atender o setor produtivo sob forma de prestação de serviços."

Carlos Eduardo de Ataide Castro
Professor do Departamento de Sociologia e Antropogia
FAFICH – UFMG
Ex-Coordenador de Cursos da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG de 1986 a 1990

Tem-se ampliado o espaço dedicado pela mídia à análise das relações entre universidade e sociedade. As respostas concretas da academia às demandas que esta lhe interpõe são objeto de uma de suas atividades fim, a extensão universitária, frequentemente considerada como menos nobre do que o ensino e a pesquisa.

A extensão pode ser praticada de diversas modalidades. Os cursos têm sido a mais tradicional delas. São propostos como instrumentos de atualização à disposição de diferentes tipos de profissionais, cumprem também a função de constituir canais de especialização e de instrumentação daqueles que foram formados pela academia, compensando a rigidez dos currículos acadêmicos, que não podem se ajustar a demandas e desafios postos pela conjuntura imediata. Com menor frequência, buscam também atender a um público não universitário.

Os programas culturais buscam fazer face às limitações do sistema de difusão artístico-cultural, divulgando novas concepções estéticas e valores culturais, preservando antigos e reinterpretando a cultura na ótica daqueles que a produzem ou a criticam.



Os programas comunitários, frequentemente inspirados por um sentimento da necessidade de resgate da dívida social da universidade, buscam atender segmento da comunidade em sua maioria carentes e excluídos, que demandam maior inserção social, participação e canais de representação e expressão.

A extensão universitária pode atender o setor produtivo sob a forma de prestação de serviços. Por estar sendo extensamento discutida no momento atual, dela nos ocuparemos mais de perto. Esta modalidade da atividade de extensão representa ainda fonte significativa de financiamento das atividades da universidade. Por isto, seu debate vincula-se à questão do financiamento e da privatização da universidade pública.

Em pesquisa que conduzimos recentemente[1], pudemos constatar a expansão crescente da prestação de serviços na UFMG e em outras universidades brasileiras. Pudemos também delinear a polêmica que acompanha o desenvolvimento da atividade e analisar, face aos dados colhidos, a pertinência de algumas de suas afirmações.

Boa parte da comunidade acadêmica vê como postivo o estreitamento das relações entre a universidade e o setor produtivo. O caráter legítimo da atividade não nos exime, no entanto, de uma discusão detalhada de sua prática. O que revelam os dados que pudemos recolher?

Efetivamente, a possibilidade de produção de uma conhecimento operativo e instrumental, pelo menos em certas áreas, passa pela ampliação da prestação de serviços. O equilíbrio adequado entre pesquisa básica, pesquisa aplicada e produção de tecnologia pode ter na prestação de serviços um instrumento de otimização essencial.

A extensão não é feita de modo unívoco. A atividade não é realizada segundo um padrão global, não produz os mesmos resultados e frequentemente não concilia de modo adequado as funções precípuas da universidade. Raramente orienta-se por políticas básicas da instituição. A prestação de serviços não se faz sem riscos ou obedecendo os padrões de regulação institucionalizados.

A percepção destes riscos e da diversidade dos modelos que orientam sua prática não passaram desapercebidos pela comunidade universitária e podem ser constatados no debate, instituído na universidade, em que se opõem posições "pro" e "contra" a prestação de serviços como forma de realização de seus objetivos acadêmicos e políticos. O forte teor ideológico das posições contraditórias dificulta a apreensão objetiva dos efeitos da prestação de serviço. Ademais, o discurso típico dos representantes das posições mais apaixonadas que se contraditam é freqüentemente inadequado e equívoco.

1 – *"A Prestação de Serviços na Universidade Pública Brasileira," policopiado, Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, 1989*

O Debate:

Dentre os argumentos apresentados para justificar a prestação de serviços como uma "atividade academicamente legítima" pudemos destacar:

A prestação de serviços, se "conduzida de modo apropriado", permite a adequada compatibilização das atividades fins da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao produzir um volume importante de novas informações permite a otimização das relações entre pesquisa básica, pesquisa aplicada e produção de tecnologia. Os representantes desta posição buscam apresentar resultados concretos da atividade que, nos seus subprodutos, alimentam pesquisas, teses, monografias, comunicações em congresso, etc.

A prestação de serviços ao gerar recursos financeiros adicionais permitiria:

a) Reter "massa crítica" na universidade por complementação de salários em níveis competitivos com os da iniciativa privada e do setor público;

"A prestação de serviços subverte as prioridades e atividades fim da universidade e, com freqüência, subordina a si a pesquisa, a docência e a extensão apropriada."

b) dotar de infra-estrutura e equipamentos os programas e departamentos nela envolvidos;

c) complementar a quota de bolsas para alunos de programas de mestrado e graduação;

d) contratar pessoal técnico e administrativo efetivamente qualificado para suporte de programas de ensino e pesquisa;

e) Ampliar a autonomia de gestão e financeira a programas de ensino e pesquisa e a departamentos.

Dentre os argumentos apresentados para condenar a prestação de serviços como uma "atividade deformadora" das finalidades essenciais da universidade pública brasileira pudemos destacar:

A prestação de serviços subverte as prioridades e atividades fim da universidade e, com freqüência, subordina a si a pesquisa, a docência e a extensão apropriada. Os que defendem esta posição buscam apresentar indicadores de correlação entre o aumento da atividade prestadora de serviços e a redução do encargo docente semanal médio, a quantidade da atividade de pesquisa e a produção intelectual.

Este tipo de atividade favorece a constituição de elites "econômicas" e de poder no interior da universidade. Acarreta o privilegiamento das áreas com "vocação natural para a prestação de serviços" em detrimento de outras mais vocacionadas para a pesquisa básica.

A prestação de serviços tende a favorecer os setores mais privilegiados da sociedade brasileira em prejuízo dos segmentos tradicionalmente marginalizados, comprometendo a política de resgate da dívida social da universidade brasileira.

A prestação de serviços alimenta a progressiva tendência à privatização do ensino no Brasil, favorecendo a desobrigação crescente do Estado com o ensino público e gratuito.

A prestação de serviços compromete o princípio da difusão e democratização do conhecimento produzido na universidade pública quando, com grande freqüência, supõe em seus contratos cláusulas de sigilo, direitos de propriedade intelectual e de patentes que favorecem a contraparte contratante.

Discursos Contrapostos à Realidade

As indagações e hipóteses que orientaram a pesquisa derivaram, de algum modo, da contraposição das posições "pró" e "contra" a prestação de serviços. Assim, nossos esforços se dirigiram para o exame da pertinência de algumas das associações e relações de causalidade sugeridas entre certas variáveis. Foi neste contexto que procuramos analisar as relações entre a prestação de serviços, a produção intelectual e a distribuição do encargo docente médio.

Da análise dos dados colhidos [2] constatamos que a correlação entre a prestação de serviços e a produção intelectual não é significativa para o conjunto dos departamentos da UFMG. No entanto, revela-se positiva quando são considerados os Departamentos de Engenharia Metalúrgica e Ciências da Computação, onde se concentram 18.43% do total de projetos de prestação de serviços no triênio estudado. A sua produção intelectual é significativa, inscrevendo-se estes departamentos entre os que exibem bons resultados na UFMG. A distribuição dos demais no "ranking" da produção intelectual é extremamente irregular. Os níveis de variação são enormes, muito díspares e não apresentam nenhuma regularidade.

Concluindo, a correlação entre a prestação de serviços e produção intelectual não é significativa, exceção feita aos dois departamentos detentores do maior número de projetos de prestação de serviços. Visto por outro ângulo, pode-se dizer que onde a produção intelectual é profícua não se registram elevados índices de atividade prestadora de serviços. Do mesmo modo, não se pode dizer que o inverso seja verdadeiro, isto é, que à uma alta atividade de prestação de serviços corresponde necessariamente um baixo índice de produção intelectual.

A correlação entre a prestação de serviços e a carga docente semanal média (CDSM) tende a ser ligeiramente negativa para o conjunto. A agregação da informação por grupos menores revela algumas particularidades. Os vinte departamentos que mais prestam serviço detêm uma CDSM de 7.38 contra uma média para o total da universidade de 8.39 no triênio considerado. A negatividade desta correlação é franca e pa-

2 – *Os dados que serviram de base à nossa reflexão são relativos ao triênio1985/1987.*

tente no caso dos dois departamentos que detiveram o maior número de projetos de prestação de serviços, para os quais se registra uma CDSM de 4.77 e de 6.90 respectivamente.

Pudemos encontrar um índice de correlação realmente expressivo na relação entre produção intelectual e CDSM. A uma produção intelectual elevada corresponde uma CDSM menor, isto é, quanto maior o encargo didático menor é a produção intelectual.

A polêmica instituída em torno da prestação de serviços baliza questões essenciais, mas não esclarece a importância e efeitos da mesma:

As posições favoráveis e contrárias à prestação de serviços, embora tenham servido à formulação de hipóteses que orientaram nossa investigação, não são capazes de apreender a verdadeira importância e função da prestação de serviços na universidade pública. Boa parte de suas formulações são equivocadas ou tendentes a generalizar observações singulares não representativas da situação global.

A polêmica instalada porta o mérito de desvelar questões cruciais mas não apreende a realidade da prestação de serviços. São estudos do tipo do que viemos de realizar (levantamentos da atividade) secundados por outros que, de posse das informações básicas acompanhem a prestação de serviços em seus projetos e pela análise de seus sub-produtos, os que terão condições de apreender propriamente o significado da atividade. A partir deles será permitido qualificar a prestação de serviços e delinear as opções de uma política em relação a esta modalidade de atividade extensionista.

A regulação da atividade assegura sua transparência e institucionaliza uma dimensão já clássica da atividade acadêmica:

Pudemos constatar através de nossos contatos com outras universidades que à maior regulação institucional da atividade está associada a melhor qualidade do resultado produzido. Os centros prestadores de serviço mais normalizados são os que maior transparência exibem em suas atividades e os que melhor associam prestação de serviço com produção intelectual e geração de tecnologia. A mesma tendência se manifesta na UFMG. Os centros e departamentos que mais se dispõem a debater e avaliar sua prestação de serviços são os que melhor capitalizam a atividade em seus desdobramentos.

A experiência e a observação permitiram isolar alguns itens que deveriam ser objeto de normalização. Algumas das primeiras tentativas não se fizeram sem traumas e desvios. A reflexão sobre estas experiências e sua avaliação poderão permitir a solução dos problemas envolvidos, evitando os erros das tentativas ensaiadas nesta direção.

Necessidade de Regulamentação

Tendo por base as experiências analisadas gostaríamos de enunciar algumas proposições relativas ao exercício da atividade de prestação de serviços na universidade pública brasileira.

Cremos que se deva fomentar e estimular

"Não será suficiente o argumento utilizado para justificar a prestação de serviço pelos sub-produtos positivos mensuráveis por indicadores do tipo: trabalhos divulgados, artigos publicados, comunicações em congressos, etc."

a prestação de serviços que responda aos desafios concretos postos pelo desenvolvimento científico-tecnológico e que esteja em consonância com os objetivos precípuos da instituição universitária pública brasileira.

Deve-se normalizar a atividade sem contudo criar entraves formais ou burocrático-administrativos, preservando a agilidade requerida a tais projetos que buscam responder a demandas dinâmicas e imediatas de agentes externos à universidade.

Julgamos ser particularmente necessária a definição de critérios de avaliação dos projetos de prestação de serviços e que tais critérios deveriam resultar de uma análise global, dinâmica e contínua, que tenha como referência **as condições da produção do conhecimento científico-tecnológico de um país de economia dependente e retardatária.** Acrescemos uma particularidade adicional que, propomos, deva condicionar esta avaliação e que resulta da natureza **pública** da instituição onde esta prestação de serviços é feita.

Assim, não será suficiente o argumento utilizado para justificar a prestação de serviço pelos sub-produtos positivos mensuráveis por indicadores do tipo: trabalhos divulgados, artigos publicados, comunicações em congressos, etc. Esta mesma atividade poderá estar sendo orientada ou tutelada pela demanda do cliente, demanda esta que pode não corresponder às necessidades do desenvolvimento científico tecnológico do setor ou ao papel da universidade pública.

Buscando ser mais preciso e concreto, apresentamos a seguir alguns dos pontos fundamentais que julgamos necessário considerar no esforço de normalização da prestação de serviços. Estes pontos dizem respeito a dimensões fundamentais presentes em um projeto de prestação de serviços. São eles:

1) Critérios de estabelecimento de custos: a serem fixados em função do tipo de cliente, do efeito social do projeto e das condições de competição com a iniciativa privada quando ela existir.

2) Critérios de distribuição dos recursos auferidos pela prestação de serviços: proporção repassada à agência de intermediação, ao departamento ou programa envolvidos, à administração da universidade, aos fundos de extensão e pesquisa.

3) Padrões de remuneração dos executantes: normas de complementação salarial.

4) Determinação do tempo de dedicação à

atividade: proporção do tempo envolvido dos docentes na prestação de serviços em relação às suas demais atividades.

5) Condições para a participação de discentes: delineamento de formas de envolvimento de alunos nesta atividade, potenciando-a como instrumento de aquisição de conhecimento e atividade prática.

6) Normas para o estabelecimento da propriedade intelectual, das cláusulas de sigilo, da propriedade de patentes e protótipos.

7) Regras de relação com a iniciativa privada: competição e padrões de fixação de custos.

8) Definição das instâncias de avaliação do mérito do projeto: papel dos departamentos, congregações, comissões assessoras dos orgãos de deliberação superior, etc.

Vínculo Universidade/ Sociedade

Concluindo, cremos que muito já foi dito e escrito sobre a prestação de serviços e julgamos que a tarefa crucial do momento reside no esforço de reprocessamento das idéias surgidas nos debates.

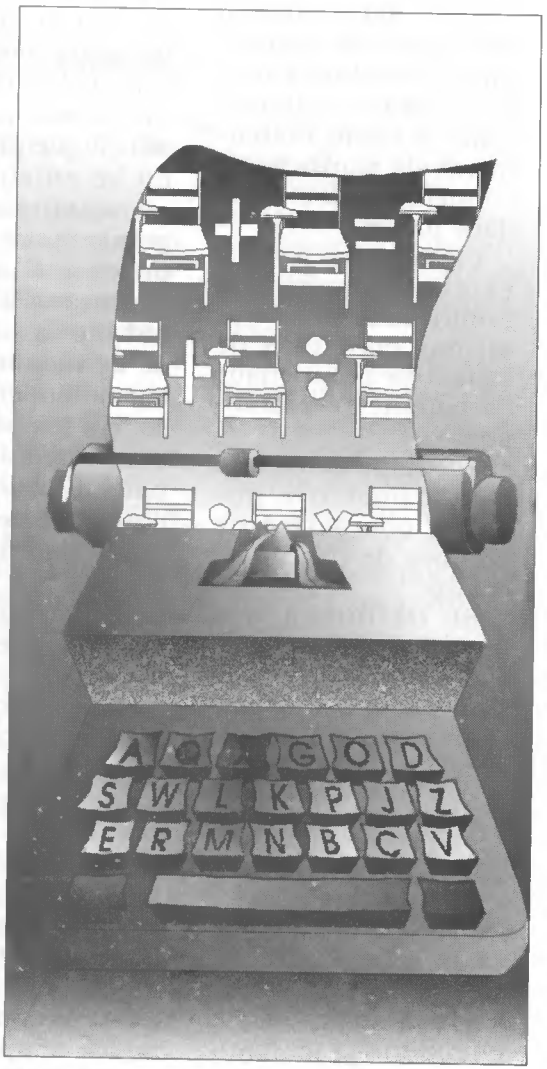
Em primeiro lugar se faz mister considerar o contexto em que a polêmica é reacendida. Ela acompanha a investida contra a universidade pública por interesses particularistas, que pressionam ou se entrincheiram na máquina estatal, pelo próprio governo e pelo setor privado da educação. Ela é concomitante à campanha de desmorali-zação do ensino superior público, em tempos em que o setor público é responsabilizado, indiscriminadamente, pelos males da crise que vivemos.

O que torna particularmente grave a situação é que estas posições têm tido ressonância na comunidade acadêmica. Tornamo-nos os detratores de nós mesmos. Não que não tenhamos problemas e que eles não sejam sérios. Não que inexista uma mentalidade imobilizante e convenientemente adaptativa que tanta crítica merece. Reconhecer nossos problemas e responsabilizarmo-nos por sua solução não significa, no entanto, abdicar do caráter público – e não estatal – de nossa universidade, assim como da luta pelo ensino gratuito e de boa qualidade.

Em segundo lugar, situado o problema em sua dimensão política mais geral, cremos dever-se reconhecer a prestação de serviços não somente como uma atividade academicamente legítima mas, essencialmente, como uma das formas por excelência de estabelecimento do vínculo entre a universidade e a sociedade, como um canal de produção de tecnologia tão necessária ao nosso desenvolvimento.

A tarefa de fixar as regras, instrumentos e prioridades da prestação de serviço deve estar condicionada, portanto, à análise das condições históricas concretas da produção de tecnologia e a análise da direção e dos sub-produtos das propostas de prestação de serviço que venham a ser formuladas no interior da universidade pública brasileira. ❑

Fragmentos de um Discurso Universitário



Laura Beatriz F. de Almeida e
Vera Casa Nova
Professoras da Faculdade de Letras – UFMG

"A análise da universidade brasileira feita, hoje, pela imprensa, tem se mostrado ineficaz, equivocada e muito pouco construtiva."

Num momento de crise, falar em caminhos para solução do impasse é poder acreditar em descaminhos fundamentais para a criação de outros percursos. A análise da universidade brasileira feita, hoje, pela imprensa, tem se mostrado ineficaz, equivocada e muito pouco construtiva.

Ao lermos certas matérias, sentimo-nos diretamente atingidos, na condição de professores dessa instituição, pela avaliação de nosso trabalho e de nossa realidade. Primeiro, porque não acreditamos que a ótica dos números – a estatística – base dos discursos veiculados, seja o instrumento mais eficiente na avaliação de um momento tão complexo da universidade brasileira e, segundo, porque a prática que sustenta boa parte das avaliações parece distanciada da vida acadêmica.

Verdades e mentiras

Seguindo uma visão maniqueísta, as matérias da grande imprensa, em geral, vão propondo caminhos para a solução da crise, sem desconfiar que a nossa prática há muito tem se construído nos descaminhos. Em defesa da Universidade, apesar das pressões contrárias à nossa luta, não podemos aceitar um discurso que reduza a vida acadêmica ao caos.

"Colada a seu tempo, a prática universitária não consegue, por hora, garantir um distanciamento da realidade que lhe permita localizar, formular e responder à sua própria crise."

Numa aparente habilidade de pôr um ponto final na questão, matérias e artigos apontam a falência da Universidade. Consideramos, entretanto, necessário ativar a nossa memória para ouvir, de novo, o velho Nietzsche e, assim, poder olhar a crise com menos ingenuidade. Mais do que apontar o caos, é necessário saber ler essa instituição caótica que, provavelmente, já absorve, na sua rotina, questões latentes na comunidade. Colada a seu tempo, a prática universitária não consegue, por hora, garantir um distanciamento da realidade que lhe permita localizar, formular e responder à sua própria crise.

Diante dos dilemas que temos enfrentado em nossa experiência como docentes e pesquisadores, parece-nos muito simples avaliar o descompasso de um momento histórico pelos corredores da instituição e, ainda mais grave, julgar o nosso exercício profissional (ensino-pesquisa-extensão) como produtividade medida pelos "papers" publicados.

Política distorcida

De tudo que lemos sobre a crise da universidade brasileira, o que nos incomoda não são tanto os problemas arrolados, mas o tratamento dado a eles. Consideramos insuficiente, por exemplo, rotular sem maiores considerações o corpo dos funcionários pelo mal do "gigantismo". Falando por cálculos certos analistas pretendem estampar uma disparidade que traduza a ociosidade de uma mão-de-obra. No entanto, essa é uma questão crucial que exige alguma reflexão sobre a política distorcida que, de longa data, determinou a formação da universidade brasileira, cuja implantação respondeu a padrões das instituições do Primeiro Mundo – Europa e Estados Unidos. Mais do que pensar sobre o quadro dos funcionários, deveríamos, talvez, enfrentar a séria relação da academia com o universo das questões do Terceiro Mundo.

Esses discursos, ao apresentarem os custos da formação do aluno em relação à arrecadação nacional, priorizando a amostragem comparativa em dólares entre os alunos brasilerios versus os alunos do Primeiro Mundo, novamente pinçam questões e rapidamente a descartam. Para nós, que trabalhamos junto aos alunos à base do "cuspe", do giz e do papel xerocado apenas, – pois, diferentemente de outros países do Primeiro Mundo, não temos a "famosa" biblioteca ou laboratórios exemplares, e, menos ainda, os últimos recursos da tecnologia –, causa-nos grande apreensão ver a questão (pelo resultado de números contrapostos) esgotar-se, antes mesmo de ser discutida.

Tratamento superficial

Consideramos comprometida qualquer análise que não contemple todas as variáveis envolvidas no problema em questão. Acreditamos que fazer ciência, pesquisar cultura, e formar profissionais especializados é dispendioso. No entanto, o país que prioriza essas tarefas investe, mesmo pagando mais caro por isso.

Concluir que, se o ensino é caro, o aluno, então, deve pagá-lo, corroborando o argumento do ensino pago tão em voga no país ultimamente, é confirmar, pela simplicidade, o tratamento superficial da crise da instituição universitária. Reduzindo sempre a questão aos números, o raciocínio de alguns analistas exclui um dado fundamental: esquecem que são os filhos da classe média, a grande maioria, que vêm freqüentando as salas de aula do campus universitário e que, de seus pais, o governo sempre soube cobrar os encargos através da arrecadação dos impostos, ou pagamentos dos tributos e das contribuições recolhidas na fonte. Assim, se alguém vem pagando o ensino dessa clientela, temos que reconhecer que tem sido ela própria.

Discurso demagógico

Se há uma intenção velada no discurso de alguns críticos, ao argumentarem pelo ensino pago, em defesa de uma massa populacional ausente do campus universitário, consideramos imprescindível trazer à baila o ensino de 1º e 2º graus para subsidiar a análise da questão. Nos atropelos dos dados, muitos fatos ficam encobertos e muita palavra é dita em favor de um discurso demagógico em defesa dos alunos carentes. Fazer, portanto, da universidade brasileira um "bode expiatório" dos descompassos das políticas mal resolvidas, das administrações viciadas ou dos poderes corruptos é confirmar um discurso que vem minando o espaço único de uma prática peculiar, onde ensino-pesquisa-extensão construíram a dinâmica da experiência universitária.

Além do nosso "gigantismo" e da nossa "clientela cara", outros apontam a "infiltração" de partidos políticos, como um dos compassos existentes na universidade. Não levando em consideração aqui os casuísmos, que são reproduções do sistema governamental, pensamos que a instituição universitária espelha a efervescência política da sociedade. Não lidando com dados estatísticos, mas com a História, o que aqui se tem vivido não se traduz como "infiltração", mas como um complexo e difícil exercício da Nova República. Recorrendo à memória, podemos lançar mão de algumas experiências que ajudaram a construir o espaço universitário como um espaço político. Para tanto, basta lembrar que, nos anos da ditadura, os encontros da ciência – SBPC – se constituíram num fórum de debate em que se discutiu menos a ciência, pois era urgente viver a política. Reutilizar, hoje, a palavra "infiltração", tão marcada pelo discurso da ditadura, é correr o risco de iniciar uma avaliação equivocada, já que fazer política partidária também é fazer política científica. Julgamos não ser preciso lembrar, a essa altura, que os órgãos mantenedores da pesquisa no país são produto, inclusive, dessa política, considerada como de "infiltração" no campus universitário.

Debate Maniqueísta

Ao analisar a instituição **universidade** não sejamos simplistas nas avaliações, sobretudo no que se refere à crise da pesquisa, ficando restrita, muitas vezes, ao número de artigos publicados versus número de professores. Num total desconhecimento da nossa prática, algumas vozes argumentam sem ler o nosso trabalho como um todo. Academia quer dizer escola e escola, formação, exercício da experiência. E se para alguns pesquisadores a sala de aula continua a ser um espaço desconhecido, (já que pesquisar é, fundamentalmente, publicar "paper"), para outros, como nós, professores de universidades federais, que temos a nossa prática ligada também a um corpo discente, a sala de aula é o espaço onde nossos discursos fazem seus textos. Assim, se publicamos estatiscamente menos, é porque a grande maioria dos textos se produz nas salas de aula, nos seminários de orientação junto ao aluno, quando permitimos que o conhecimento circule no debate das idéias.

Gostaríamos, ainda, de lembrar que não excluímos de nossa prática de circulação do conhecimento a mediação do papel, mas reafirmamos o quanto essa prática esbarra nos entraves da publicação. Poucos são os incentivos dados à nossa produção, assim como poucas são as editoras dispostas a atender às nossas solicitações. Sabemos que, na província-Brasil, o jogo mercadológico, o apadrinhamento e a burocracia também fazem parte do universo da ciência.

Avaliando recentes artigos (Jornal do Brasil, Folha de S. Paulo, Veja) observamos que qualidade se resume em titulação e, por isso, um ponto crítico da instituição - a graduação - não é posto em debate. Nossa dúvida está em saber como desvincular a pesquisa, a publicação, a qualificação docente e a própria pós-graduação do ensino básico, esteio da universidade. Assim, antes de constatar que são os doutores que publicam - e, para nós, nada disso é novidade, - há necessidade de examinar-se a contribuição que esses especialistas titulados, junto a tantos

"Num total desconhecimento da nossa prática, algumas vozes argumentam sem ler o nosso trabalho como um todo. Academia quer dizer escola e escola, formação, exercício da experiência."

"Se todas as crises pudessem ser resolvidas por alguns caminhos e pelo lema "só não vê quem não quer", a universidade brasileira seria, em tempos de "Brasil Novo" ou de "Reconstrução Nacional", a imagem de uma instituição bem sucedida."

outros não titulados, têm dado à formação da "massa" universitária. Nós, que aqui trançamos pelos corredores da instituição, sabemos que a qualidade de nosso trabalho (pesquisa-ensino-extensão e até administração) não está restrita a um título de doutor e, para tanto, basta lembrar que a história da universidade brasileira se construiu, sobretudo, por uma relação que independeu de títulos, pelo trabalho de cientistas de "notório saber".

Em meio a generalizações e simplificações, esses discursos publicados nos surpreendem pela facilidade como propõem sugestões para vencer a crise. Localizado o lugar onde tais discursos se elaboram, detectamos a velha receita maniqueísta, transformada pelo "know-how" dos dados em algo de novo. Muitas das sugestões feitas não apresentam novidades e, o mais grave, fazem parte de um projeto antigo de reformulação da carreira docente e da universidade, defendido por nossa associação nacional, a ANDES-SN. Outras, que respondem às vozes da produtividade, - como: "criação do salário variado" e "associação ao setor privado" - já há algum tempo vêm sendo discutidas como medidas que ferem a autonomia da instituição.

Se todas as crises pudessem ser resolvidas por alguns caminhos e pelo lema "só não vê quem não quer", a universidade brasileira seria, em tempos de "Brasil Novo" ou de "Reconstrução Nacional", a imagem de uma instituição bem sucedida. Mas como nosso discurso parte de outro lugar, de dentro da universidade, de dentro da sua crise e da sua própria falência, suspeitamos sempre de qualquer receituário. No momento, a crise de nossa instituição nos tem fortalecido para repensar o nosso espaço. Obrigados a trilhar os descaminhos que são impostos pela falta de verbas, pela busca de autonomia, pelo descrédito ao nosso papel na sociedade, vimos aprendendo a lutar em defesa da universidade brasileira e, hoje, apesar das forças contrárias, acreditamos, ainda, na sobrevivência de um espaço singular do saber: a Universidade. ❑



Privatização da Usiminas: Opção e Discurso

Antônio Augusto Moreira de Faria
Professor do Depto. de Linguística – FALE – UFMG

O discurso neoliberal hoje amplamente divulgado propõe a privatização como panacéia para o país. Esse discurso ganhou novo alento com o governo Collor, cujo programa desestatizante começa a ser implementado pelo BNDES. Encabeçando a lista das empresas privatizáveis está a Usiminas. Por que privatizar essa empresa reconhecidamente produtiva, sólida e lucrativa?

A questão merece ser debatida por todos. E à UFMG cabe participação no debate, não apenas por ser um espaço privilegiado para reflexão sobre o que ocorre na sociedade, particularmente em se tratando de uma importante empresa localizada em Minas, mas também porque a própria Universidade está na mira da privatização. Elemento de relevância na discussão é a postura do consórcio de empresas contratado pelo BNDES para preparar o projeto de privatização. Essa postura pode ser lida no documento **Privatização – informa-**

"A importância da estatal é mostrada em dados, segundo os quais nos últimos 10 anos a usina de Ipatinga atendeu a nada menos que 50% das necessidades do país em aços planos não revestidos, principalmente para a indústria automobilística, além da exportação."

ções básicas sobre o processo de desestatização das empresas Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais – USIMINAS e Usiminas Mecânica S.A. e seu anexo "Perguntas e respostas sobre a privatização da USIMINAS e USIMINAS MECÂNICA", ambos preparados pela CONSEMP – Consultoria Empresarial Ltda, líder do consórcio.

No documento, o discurso do privatizador abarca, entre outros, três temas que demandam reflexão: importância da USIMINAS, papel do setor público no país e transparência do processo.

Padrão internacional

A importância da estatal é mostrada em dados, segundo os quais nos últimos 10 anos a usina de Ipatinga atendeu a nada menos que 50% das necessidades do país em aços planos não revestidos, principalmente para a indústria automobilística, além da exportação. E com produtividade em níveis internacionais: em 1989, atingiu o pico de 382 toneladas/homem/ano, contra o índice global do Brasil, de 182; do Japão, de 351; da França, de 386; e dos Estados Unidos, de 429. Esses níveis significativos são relacionados com a capacitação tecnológica da empresa, que, partindo de total dependência no início da década de 60, adotou desde então uma política de absorção de tecnologias externas e de desenvolvimento tecnológico próprio capaz de proporcionar atualmente produtos com elevada qualidade e processos aperfeiçoados. Hoje, a Usiminas detém 140 patentes no Brasil e 18 no exterior. Para isso, contribui a qualificação dos recursos humanos: mais de 25% do pessoal dispõe de nível técnico ou supe-

rior, proporção bastante elevada nas condições do país. Contribui também o programa de investimentos de US$ 620 milhões, para atualização tecnológica da capacidade produtiva, melhoria de qualidade, enobrecimento de produtos e proteção ambiental. Esses e outros fatores proporcionaram o lucro líquido de US$ 239,3 milhões em 1989.

Os dados do próprio documento, que deixa nítida a perspectiva da Usiminas como empresa lucrativa e tecnologicamente atrativa, inspiram algumas questões. Sendo a siderurgia uma das pouquíssimas áreas em que o Brasil é competitivo internacionalmente, será razoável o Estado brasileiro se desfazer inteiramente da empresa e de sua tecnologia? O Estado ficará em condições adequadas para liderar a integração do país no mundo moderno, com soberania e competividade, se se retirar das poucas áreas em que tem poder de barganha internacional? Além disso, por que deveria o Estado abandonar algo que não lhe dá prejuízo algum, e sim, ao contrário, lucros expressivos? Tais questões remetem a um segundo tema no discurso do privatizador, o papel do Estado.

O discurso privatizador

A venda de empresas estatais lucrativas é justificada com três argumentos. "Em primeiro lugar, não há sentido em manter no setor público empresas como a USIMINAS, cuja atuação não se alinha com o cerne da missão governamental." "Não se alinha" por quê? Essa elementar interrogação em momento algum é sequer mencionada pelo discurso privatizador, entrando em contradição com a (auto) apregoada transparência do mesmo. Contradição que se agrava diante de qualquer observação minimamente atenta da disputada corrida tecnológica internacional. Tecnologia é um dos mais valorizados bilhetes de ingresso no século XXI. Assim, como sustentar que a promoção do avanço tecnológico "não se alinha como cerne da missão governamental"?

No segundo argumento do privatizador, "dado que os setores estratégicos da indústria nacional já foram instalados e tendo em vista a insuficiência de recursos públicos para fazer face aos investimentos requeridos para que as empresas possam prosperar e crescer, a privatização é uma ban-

"Sendo a siderurgia uma das pouquíssimas áreas em que o Brasil é competitivo internacionalmente, será razoável o Estado brasileiro se desfazer inteiramente da empresa e de sua tecnologia?"

deira progressista de mudança do papel do Estado na economia." Aqui cabem pelo menos duas observações. Os setores estratégicos da indústria nacional já estarem instalados seria, por si só, razão suficiente para serem entregues ao grande capital privado? Curiosa capacidade empresarial, a que aguarda a instalação dos setores estratégicos pelo Estado para aí então apropriar-se dos mesmos. Além disso, o tema da transparência é novamente problematizado quando o discurso privatizador alega impossibilidade de investimentos. Fica obscurecido que, por um lado, a USIMINAS tem seu próprio programa de investimentos, com os já mencionados e nada desprezíveis 620 milhões de dólares. E que, por outro, para granjear mais investimentos, a estatal pode perfeitamente aumentar seu capital lançando no mercado novas ações, com o Estado reduzindo sua participação, mas mantendo ainda o controle acionário da empresa, nos termos da legislação pertinente.

Outra reflexão crítica é suscitada pelo terceiro argumento do privatizador: O discurso privatizador, além da marca retórica autoritária quando decide (quem foi consultado?) quais são as atividades de responsabilidade governamental, mantém oculto um fato relevante: no mundo atual, o avanço tecnológico em siderurgia ou qualquer outra área não se opõe ao avanço em educação, saúde, segurança, habitação e outras áreas sociais. De um leigo talvez se pudesse tolerar tal desconhecimento; mas um consórcio empresarial de porte, como o privatizador, sabe que as áreas sociais tendem a ser beneficiadas pelo avanço tecnológico nos demais setores da economia – particularmente no caso da USIMINAS, em que o governo nem sequer necessita investir na empresa.

O grande beneficiário

Interesses de transnacionais podem ser lidos em questões levantadas e respondidas no próprio documento do consórcio: (P.) – "Em que medida os investidores estrangeiros poderão comprar ações? (R.) – Essa possibilidade será definida no projeto que está sendo elaborado, levando-se em conta que a legislação determina que investidores estrangeiros não poderão adquirir mais de 40% do capital votante das empresas. (P.) – E como evitar que, depois de encerrada a privatização, acionistas estrangeiros obtenham o controle de outros acionistas? (R.) – Existem fórmulas para evitar que isso aconteça. No entanto seria necessário avaliar qual seria a vantagem, para o País e para as empresas, de se impor uma limitação desse tipo" Em outras palavras: por que colocar limites ao grande capital estrangeiro? Se ele não puder apropriar-se da Usiminas já durante o processo de privatização, por que não após? A relação entre discurso privatizador e soberania nacional vai adquirindo nitidez. Nitidez que aumenta com a discussão de outro trecho: (P.) – "Quais os resultados das operações de privatização em outros países? (R.)

– Mais de 40 países já viveram ou vivem atualmente o processo de privatização de empresas estatais. No Brasil, mais de 20 empresas estão em processo de privatização. Em todos os países, o processo de privatização tem prosseguido firmemente e são inúmeras as experiências bem sucedidas." O enunciado apregoando sucesso de experiências privatizantes não é minimamente esclarecedor das circunstâncias em que ocorreram, ficando o discurso privatizador mais próximo de propaganda superficial do que da discussão séria requerida pela importância da temática. Os fatos sugerem que, no caso concreto da Usiminas, o beneficiário da privatização será o grande capital transnacional, com grave comprometimento da soberania nacional em área vital para o país e onde o Estado se mostra eficiente e competitivo.

As questões apontadas até aqui, indicando significativas contradições quanto ao tema da transparência no discurso privatizador, podem ser relacionadas com a grande velocidade do processo desestatizante da USIMINAS. O consórcio informa que o projeto de privatização submetido ao BNDES no início de março prevê o oferecimento de ações no mercado em meados deste primeiro semestre de 1991. É muita rapidez para um processo tão importante, no qual tantas questões estão em jogo.

A meta, agora em discurso oral do privatizador, é retirar inteiramente o Estado da participação acionária na Usiminas, ficando na melhor das hipóteses reduzido a uma ação, de classe especial, mantendo direitos estatutários mas reduzindo ou mesmo eliminando direitos remuneratórios e patrimoniais. O nível total de desestatização e a extremamente rápida velocidade do processo caracterizariam a Usiminas internacionalmente como modelo, como exemplo de privatização.

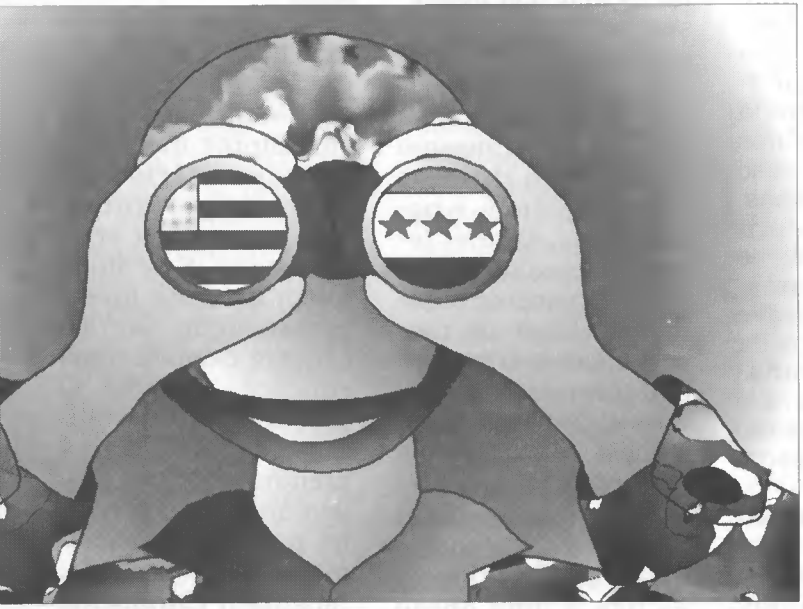
Tudo isso confirma a hipótese de que o discurso privatizador se liga a uma opção pela subalternização do país a interesses econômicos, políticos e tecnológicos ligados ao grande capital. O privatizador, se no plano do discurso apresenta contradições como as aqui apontadas, no plano político demonstra coerência no sentido de viabilizar a alienação de uma empresa estatal de ponta sob diversos critérios: a produtividade, tecnologia, lucratividade, credibilidade e outros – um filé da economia, enfim. A lógica neoliberal harmoniza os elementos contraditórios, silenciados ou apenas vislumbrados no discurso privatizador.

Iludiu-se quem acreditou que privatização e enxugamento do Estado se fariam em setores ineficientes, deficitários ou pouco importantes, para amenizar a crise do Estado. E se ilude quem acredita que a privatização não alcançará campos como educação e saúde. O processo de desestatização da Usiminas é o prenúncio de um projeto que inclui o ensino público, principalmente a Universidade. Sinalizam claramente nessa direção o Projeto de Reconstrução Nacional e particularmente a denominada Proposta Chiarelli. ❑

DEPOIS DA GUERRA

Carlos Eduardo Baesse de Souza (Professor do DCP/FAFICH – UFMG)

Numa entrevista concedida a um jornal de Belo Horizonte, em fevereiro de 1991, quando os bombardeios a instalações civis e militares iraquianas atingiam o auge do furor, cheguei a fazer uma afirmação considerada temerária por alguns: os Estados Unidos sairiam perdedores, fosse qual fosse o resultado estritamente **bélico** do conflito.



Não havia como duvidar da superioridade das armas norte-americanas e aliadas. A imprensa mundial encarregou-se de divulgar amplamente as maravilhas tecnológicas, muitas das quais receberiam seu batismo de fogo ali no Golfo. Ficava claro que o grande problema viria depois da guerra: os interesses estratégicos de organização de uma "nova ordem mundial", sob hegemonia incontestável dos Estados Unidos, seriam alcançados no Oriente Médio simplesmente com a derrota de Saddam Hussen?

Naturalmente, a operação de propaganda em escala mundial não podia apresentar as coisas de modo, assim, tão frio e cru. Não se podendo tampouco apelar para a idéia de proteção dos valores ocidentais, da democracia e do direito, para justificar um ataque ao Iraque, em defesa dos hábitos assaz conhecidos da casa reinante do Kuwait, preferiu-se concentrar as atenções do mundo na **figura** de Saddam Hussein, logo reduzida à de um fanático demente e sanguinário. O sucesso espetacular desta tática, que Gobbels, ministro da propaganda de Hitler, tanto contribuiu para aperfeiçoar, foi particularmente notável no Brasil. Os problemas de natureza histórica, política e econômica recebiam o mínimo de atenção, enquanto os instintos mais baixos das massas eram açulados ao paroxismo. E não faltaram os intelectuais para explicar que a guerra era "justa".

Antes que a guerra começasse, pairavam, no entanto, algumas dúvidas quanto à capacidade militar norte-americana e a disposição de suas tropas. Em janeiro de 1991, a revista **Newsweek** publica um artigo do coronel David Hackworth em que ele diz que "combater o exército endurecido de Saddam Hussein não será uma luta decisiva, maciça e rápida..." E mais: "numa guerra geral no Golfo Pérsico as baixas não serão de 200 americanos mortos por semana, tal como no Vietnam, muito mais provavelmente serão 200 mortos por hora". Há numa revista **Time**, do mesmo mês, a seguinte declaração de um soldado americano, servindo na legião francesa, por descontentamento com o exército norte americano: "Eu não gosto do exército americano, não gosto de nada dele, não confio nas tropas dos Estados Unidos. A maioria é de garotos. Eles não sabem o que os espera." Ele se queixa também de "frouxidão, corrupção e negligência quanto ao uso de drogas" no exército norte-americano.

A menos que isso já fizesse parte da guerra psicológica e das operações militares e despiste e

Antes que a guerra começasse, pairavam, no entanto, algumas dúvidas quanto à capacidade militar norte-americana e a disposição de suas tropas.

“justum enim est bellum quibus necessarium et pia arma ubi nulla nisi in armis spes est.”

contra-informação, havia uma dúvida razoável quanto ao comportamento das tropas norte-americanas em situação de combate. A lembrança do Vietnam nos assegura que esses receios eram reais. As angustiantes dúvidas a respeito de suas tropas levaram os comandantes norte-americanos a só lançá-las contra as tropas inimigas, depois que o exército iraquiano já estivesse destroçado pela extraordinária superioridade tecnológica, esta sim, das **armas** norte-americanas. A operação complementar e simultânea seria a de quebrar a disposição psicológica da população civil do Iraque em resistir e apoiar sua liderança. Isto se faria, demonstrando a capacidade aliada de arrasar impunemente suas instalações industriais e suas cidades.

Este parece ter sido o grande erro militar do líder iraquiano: acreditar que os norte-americanos estariam dispostos a engajar diretamente suas tropas, numa situação de combate em que os iraquianos tinham, se não chances reais de vitória, pelo menos possibilidades de infligir graves perdas aos exércitos aliados e forçar um compromisso. Ele, no entanto, não estava só neste equívoco. O mundo inteiro aguardava sem fôlego justamente este desfecho. Mas os estrategistas norte-americanos e aliados não iriam dar a Saddam este trunfo. Mantendo a imprensa norte-americana, subitamente , tomada de furor patrioteiro, estritamente sob controle, e realizando uma operação de propaganda que contou com a cumplicidade dos meios de comunicação de quase todo o mundo, as forças armadas norte-americanas puderam completar sem grandes percalços a tarefa de aniquilar o Iraque.

A razão do mais forte

Assim terminou a guerra “justa”: dezenas de milhares de vítimas civis e militares no Iraque, a quase destruição material do país e poucas perdas para os aliados. Maquiavel, no **Príncipe**, no **Discursos** e na **História de Florença**, já tratava da associação entre justiça e guerra. Referese a um episódio da história antiga em que um general da Itália central declara guerra aos romanos com as seguintes palavras: “justum enim est bellum quibus necessarium et pia arma ubi nulla nisi in armis spes est.” (justa é a guerra que é **necessária** e santas as armas onde não há esperanças senão nelas”).

Do contexto, se depreende que a **necessidade**, no caso, tem a ver com a auto-preservação e que, portanto, justa é a guerra que um Estado faz para preservar a si mesmo. É claro que há uma forte dose de subjetividade associada ao conceito de necessidade. A tal ponto que parece melhor adequar-se, para explicar a decisão norte-americana de atacar o Iraque, o verso inicial da fábula sobre o lobo e o cordeiro de La Fontaine: "La raison du plus fort est toujours la meilleure".

Maquiavel tem também lições para Saddam Hussein, pois estigmatiza como a mais irracional das atitudes a recusa de negociar diante de forças superiores, o que ele considera tentar a Fortuna de modo excessivamente temerário. Mas é também Maquiavel que nos lembra que Felipe da Macedônia foi morto por Pausânias, por terlhe recusado satisfação numa questão de honra.

Sejam quais forem as motivações de Saddam Hussein, e não há razões para supor que elas sejam nobres, é certo, no entanto, que o mundo mulçumano, herdeiro de uma das mais extraordinárias civilizações que o mundo já viu, tem razões de sobra para sentir-se oprimido e explorado pelo Ocidente. As seqüelas do imperialismo europeu, do colonialismo britânico em particular, ainda se fazem sentir. É o interesse de companhias ocidentais pelo petróleo que explica a persistência de minúsculos emirados, sultanatos e monarquias governados por famílias despóticas, verdadeiras aberrações políticas no Século XX. A necessidade de resistir contra a opressão pode derivar, como o sabe Maquiavel, do senso de ultraje, capaz de fazer reagir, cometendo um ato desesperado, até mesmo o de recusar um acordo diante do ataque por parte de forças superiores, contra todas as possibilidades de vencê-las.

Quem perdeu e quem ganhou

Hoje invade os Estados Unidos – segundo avaliam pesquisas de opinião – a sensação de que a destruição do exército iraquiano não foi seguida de vitória norte-americana. A opinião pública reluta em aceitar que seu país tenha vencido a guerra. Saddam Hussein continua no poder, para espanto do "zé povinho", que não entende como nem porquê; e a instabilidade da região não foi em nada diminuída. Ao contrário, aos inúmeros e mesmíssimos problemas acrescentou-se o drama dos curdos: instigados pelos norte-americanos a insurgirem-se contra o governo central do Iraque, a etnia curda iniciou uma guerra civil em que foi brutalmente massacrada, sob os olhares

complacentes e, em alguns casos, até mesmo hostis, dos turcos, sírios, iranianos e soviéticos.

Compreende-se – a solução do problema curdo envolve os interesses de não menos de cinco Estados Nacionais, em cujos territórios habita essa etnia.

No Kuwait, aos problemas do despotismo da casa reinante, da corrupção e do tráfico de drogas, acrescentou-se o da feroz perseguição à minoria palestina, acusada de colaboração com as tropas de ocupação. As potências da região – Arábia Saudita, Irã, Síria e Israel, principalmente – entricheiram-se em posições já tradicionais de intransigência e recusam qualquer passo na direção de um possível acordo pela paz e estabilidade. O Estado de Israel – governado, talvez, pela coalizão mais reacionária de sua curta história, sentindo-se, por procuração, fortalecido pela destruição de seu mais poderoso inimigo até então – não parece disposto a nenhuma concessão. Aliás, não parece mesmo fácil obter concessões de um país cujo primeiro ministro é capaz de "lamentar" **publicamente** que "tenha sido preso com vida" um palestino, que havia ferido e matado cidadãos israelenses.

Quanto à Síria e ao Irã, o que se observa é apenas a continuação da política armamentista, na expectativa do próximo "round".

Um futuro instável

Ao invadir o Kuwait, Saddam Hussein calculou tudo mal. Pensava não encontrar obstáculos. Queria tornar o Iraque a maior potência econômica da região, juntando-lhe nada menos que cerca de 20% das reservas conhecidas de petróleo do planeta, concentradas no mi-

A OLP, por sua aproximação mal calculada com Saddam Hussein, perdeu, pelo menos temporariamente, seu papel de porta-voz dos interesses e reivindicações dos palestinos, deixando aberto um espaço a ser tendencialmente ocupado por movimentos mais radicais, oriundos da frustração e da desesperança das massas.

núsculo território do país vizinho, visto como resquício da odiosa opressão que o imperialismo britânico outrora impusera à área. Este era o primeiro passo para tornar o Iraque a principal potência militar de toda a região, dada a imensa disponibilidade de recursos que a riqueza petrolífera acarretaria. Foi isto que provocou alarme nos vizinhos, muçulmanos e judeus igualmente, indignação no ocidente diante da possibilidade de ver-se como reféns das possíveis manipulações iraquianas nos preços do petróleo, e a decisão final norte-americana de atacar.

Ao optarem pela guerra, os norte-americanos pensavam estabelecer rapidamente uma primeira condição para a "nova ordem mundial" sob sua hegemonia, num momento em que a única outra grande potência militar se encontrava numa posição de retirada do cenário mundial, devido a seus gravíssimos problemas econômicos e políticos internos.

Os norte-americanos tinham outras opções além da guerra, como se sabe. Sabe-se também hoje, que a liderança dos Estados Unidos esteve dividida quanto à necessidade de se dar mais tempo para que o bloqueio econômico mundial imposto ao Iraque surtisse feito.

A destruição do poderio militar do Iraque, já se viu, não "solucionou" muita coisa, além do fim do Iraque como ameaça. Não há perspectivas de solução razoável e justa para os demais problemas da região, os verdadeiros problemas, fontes de todos os outros: o do Estado palestino, o das fronteiras seguras para Israel, o do preço do petróleo, o da estabilidade política interna às nações árabes, o do anacrônico despotismo dos emirados, sultanatos e da monarquia saudita.

A presença do poderio militar norte-americano na região, na escala presente, ameaça tornar-se também fonte de instabilidade para a economia do país. É verdade que os custos até agora foram cobertos quase totalmente pela Arábia Saudita, Kuwait, Japão e aliados europeus. Mas estas bolsas já ameaçam fechar-se. A instabilidade continua. O futuro não augura coisas boas. ❑

Não há perspectivas de solução razoável e justa para os demais problemas da região, os verdadeiros problemas, fontes de todos os outros: o do Estado palestino, o das fronteiras seguras para Israel, o do preço do petróleo, o da estabilidade política interna às nações árabes, o do anacrônico despotismo dos emirados, sultanatos e da monarquia saudita.

Sérgio Danilo Pena

Professor do Depto. de Bioquímica e Imunologia
ICB – UFMG.
Vice-Presidente do Programa Latino-Americano do Genoma Humano – PLAGH

O Projeto Genoma Humano e o Terceiro Mundo

Na história da civilização ocidental, avanços tecnológicos frequentemente têm levado a verdadeiras revoluções sociais e econômicas. Este foi o caso, por exemplo, do desenvolvimento da agricultura, que permitiu a sedentarização das sociedades nômades; da invenção da bússola, que permitiu as grandes navegações e, mais recentemente, do desenvolvimento da eletricidade, física nuclear, microeletrônica e informática, pré-requisitos essenciais para o ingresso na chamada modernidade. Sem dúvida nenhuma, a emergência da biotecnologia moderna representa um avanço técnico de magnitude similar. O potencial de progresso da nova tecnologia é fantástico e certamente haverá impactos múltiplos na vida quotidiana e nas relações humanas. A biotecnologia é particularmente inquietante, porque manipula a própria vida. Torna-se mais inquietante ainda, quando tem por objeto o próprio homem. É o caso do Projeto Genoma Humano.

A biotecnologia é particularmente inquietante, porque manipula a própria vida.

Ele é o primeiro grande projeto da bio-



logia, comparando-se ao envio do homem a lua. Foi lançado nos Estados Unidos como um objetivo nacional, financiado conjuntamente pelo Departament of Energy e pelo National Institutes of Health. Há projeção de que seja completado em 15 anos.

O genoma humano e os objetivos do projeto

O genoma humano consiste de três bilhões de pares de base de DNA distribuídos em 23 pares de cromossomos e contendo de 50.000 a 100.000 genes. Cada cromossomo é constituído de uma única e muito longa molécula de DNA, o constituinte químico dos genes. O DNA é composto de sequências de unidades chamadas nucleotídeos ou bases. Há quatro bases diferentes, A, T, G e C. A ordem destas bases na fita de DNA determina o conteúdo informacional de um determinado gene ou segmento. Os genes diferem em tamanho, variando de 2.000 bases até

> **"O Projeto Genoma Humano é ambicioso ao propôr o mapeamento total dos genes humanos e o seqüenciamento completo de três bilhões de bases do genoma humano."**

dois milhões de bases. Os genes estruturais, que contêm a mensagem genética propriamente dita, perfazem apenas aproximadamente 3% do DNA de todo o genoma. O restante é constituído de sequências controladoras e, principalmente, de regiões espaçadoras, muitas das quais são geneticamente inertes. O Projeto Genoma Humano é ambicioso ao propôr o mapeamento total dos genes humanos e o sequenciamento completo de três bilhões de bases do genoma humano. Mapear é determinar a posição e espaçamento dos genes nos cromossomos. Sequenciar é determinar a ordem das bases em uma molécula de DNA. Mapear e sequenciar significa, então, estabelecer a cartografia molecular completa de nossos genes.

A relação entre o genoma humano e as nossas características

Como vimos, o genoma do indivíduo contém aproximadamente 50.000 a 100.000 genes. Um gene é uma unidade funcional – que geralmente corresponde a um segmento de DNA – que codifica a sequência de aminoácidos de uma determinada proteína. Os produtos gênicos, as proteínas, integram e coordenam processos enormemente complexos do nosso desenvolvimento embrionário e do nosso metabolismo. O produto final desta intrincada cadeia de reações é o ser humano.

Suas características observáveis – a aparência física, o estado de saúde, as emoções – constituem o seu *fenótipo*. Ao contrário do genoma (*genótipo*), que permanece constante por toda a vida, o fenótipo é dinâmico e muda constantemente ao longo da existência do indivíduo, registrando assim a sua história de vida. O genótipo, na verdade, não determina um fenótipo, mas, sim, uma gama de fenótipos possíveis, uma norma *de reação*, ou seja, um repertório de vias alternativas de desenvolvimento e de metabolismo de um dado genótipo em vários ambientes possíveis, favoráveis e desfavoráveis, naturais ou artificiais. Em resumo, nosso genoma não determina um fenótipo, mas estabelece uma gama de possibilidades. Um certo fenótipo se concretizará dependendo da interação de determinado genótipo com determinado ambiente. Como a maior

parte das características fenotípicas são complexas e sujeitas à ação de vários genes em interação com múltiplos determinantes ambientais, a análise do desenvolvimento de qualquer delas torna-se uma tarefa de imensa dificuldade. O mero conhecimento da sequência de bases do genoma humano não pode ser traduzido diretamente em termos fenotípicos, exceto os mais simples. Não conhecemos algoritmo para isto. É algo como ter acesso a um dicionário de uma língua, sem nada saber de sua gramática. Na verdade alguns críticos questionam se o mero conhecimento da seqüência de bases não serviria para ajudar a entender a organização do genoma, já que a magnificação pode estar distorcida, como na tentativa de se apreciar um quadro através de um microscópio.

No esforço de se estabelecer melhores possibilidades de entendimento do significado das seqüências que serão obtidas e de suas regras gramaticais, estão sendo desenvolvidos "projetos genoma" paralelos ao humano. Estudar simultaneamente organismos mais simples como o camundongo, a mosca *Drosophila melanogaster*, o nematódeo *Caenorhabdis elegans*, a planta *Arabidopsis thaliana*, o fungo *Saccharomyces cerevisae* e a bactéria *Escherichia coli parece* ser uma estratégia acertada. As comparações de sequências entre essas espécies indicarão quais regiões do genoma foram mais conservadas durante a evolução. Estas, presumivelmente, terão desempenhado papel importante na manutenção e perpetuação da vida no nosso planeta.

Os benefícios técnicos palpáveis do Projeto Genoma Humano

A promessa é muito grande. Esta é a perspectiva de James Watson, (famoso por ser o co-descobridor, junto com Francis Crick, da estrutura de dupla hélice do DNA e diretor do National Center for Human Genome Research do NIH). A elucidação das mensagens genéticas codificadas em nossas moléculas de DNA proverá um quadro completo da essência química de nossa existência, ajudando-nos a entender como funcionamos como seres humanos, além de explicar, ao nível molecular, o papel de fatores genéticos em um grande número de doenças, tais como câncer, arteroscleroses, esquizofrenia, etc., que afetam milhões de pessoas.

Este quadro talvez seja superotimista. A seqüência completa do bacteriófago lambda já é completamente conhecida (um pouco menos de 50.000 pares de base) e nem por isto sabemos tudo sobre este vírus, nem mesmo a função de muitas das seqüências. Lidar com o genoma humano e seus três bilhões de pares de base, cinco

O Projeto Genoma Humano certamente nos dará novas ferramentas biotecnológicas para enfrentar os quatro grandes "bioproblemas"

ordens de magnitude, ou seja, 100 mil vezes maior que o bacteriófago, a fim de apreender o significado de sua seqüência, será uma tarefa árdua, que provavelmente envolverá décadas de trabalho.

Além disso, certamente não bastará seqüenciar um genoma. Indivíduos diferentes da espécie humana diferem em talvez 10% do seu genoma. Assim, para compreender o significado das variações de seqüência, para situar o que é normal ou patológico, necessitaríamos de dezenas de genomas seqüenciados.

Para completar a tarefa hercúlea de seqüenciar o nosso genoma, novas metodologias e instrumentações já estão sendo desenvolvidas, que haverão de modificar drasticamente a praxis da biologia molecular, não só humana, mas em geral. Além disso, a tentativa de coletar, armazenar e compreender a informação contida no todo ou em parte do genoma propiciará o surgimento de enormes avanços na informática. Não faltarão recursos para isto. O resultado deverá ser um desenvolvimento extraordinário, com efeito multiplicador em outros setores da biotecnologia, incluindo o melhoramento genético de animais e plantas, bem como o desenvolvimento de novas vacinas e medicamentos.

O Projeto Genoma Humano certamente nos dará novas ferramentas biotecnológicas para enfrentar os quatro grandes "bioproblemas" – alimentação, saúde, degradação do ambiente e crescimento demográfico – que estão a nos desafiar neste final de milênio.

Situação internacional e posição do Terceiro Mundo

O Projeto Genoma Humano é fundamentalmente americano em sua cultura. Sua origem foi mais política, do que científica, fruto do oportunismo do Diretor do Department of Energy e de outras fontes de pressão, apenas remotamente comprometidas com a ciência. Sua estratégia é de força bruta e representa a inauguração da "big science" em pesquisa biomédica. Suas metas são claras e bem delimitadas, com grande apelo emocional. Como no projeto Apollo, na realização do Projeto

> *Se visualizarmos a ciência como uma tentativa de compreender o mundo que nos cerca e de entender o posicionamento do homem neste universo, o Projeto Genoma vai fundo: o homem compreendendo-se em seu nível mais essencial.*

Genoma Humano o orgulho nacional está em jogo. A ideologia do nacionalismo americano está canalizada para o Projeto. Acontece que o genoma é da humanidade como um todo e, assim sendo, a todos os outros países deveria ser permitido acesso à informação. Na esteira do Projeto Genoma Humano, vários países – Inglaterra, Rússia, Itália e Japão – estão empreendendo iniciativas semelhantes. A França, a Comunidade Européia, o Canadá e a Austrália mobilizam-se para ter seus próprios programas. A coordenação destes esforços é tarefa difícil. Cientistas da América do Norte e Europa criaram uma organização internacional chamada Human Genome Organization (HUGO), que poderá vir a ocupar um papel importante nesta coordenação. Nela ainda não há representantes do Terceiro Mundo.

Devemos ficar de fora deste tipo de indagação? O PGH interessa ao Terceiro Mundo por várias razões.

Múltiplos argumentos podem ser analisados. Em primeiro lugar, o genoma humano é um patrimônio da humanidade. Assim, esse projeto reveste-se de um significado simbólico universal muito importante. Em nosso genoma estão registradas informações que permitem não só vislumbrar o passado de nossa espécie, mas também as nossas futuras potencialidades evolutivas. Se visualizarmos a ciência como uma tentativa de compreender o mundo que nos cerca e de entender o posicionamento do homem neste universo, o Projeto Genoma vai fundo: o homem compreendendo-se em seu nível mais essencial.

Em segundo lugar, o enorme ganho prático que certamente dele resultará: a invenção de novas técnicas de estudo e o desenvolvimento de novos métodos diagnósticos e terapêuticos em medicina estão entre os mais prováveis. Os americanos, após fazerem desse projeto uma bandeira nacional e de investirem nele cinco bilhões de dólares, permitiriam, espontaneamente, o acesso de outros países à informação obtida? E os aspectos de natureza social e moral do conhecimento gerado?

> *"Uma reflexão ética profunda deve cercar todo o Projeto Genoma e dela participarem as sociedades de todas as nações."*

Uma questão que também se coloca é a do risco de as novas conquistas estarem impregnadas de indesejáveis ameaças. Assim, uma reflexão ética profunda deve cercar todo o Projeto Genoma e dela participarem as sociedades de todas as nações. O tema é demasiadamente importante, para ficar nas mãos de uns poucos cientistas de alguns países desenvolvidos. Nós do Terceiro Mundo não podemos ficar alheios. Temos não apenas de nos conscientizar do problema, refletir sobre as suas implicações e criar mecanismos internacionais para proteger nossos direitos e nossas liberdades mas, também, nos capacitar para entrarmos neste campo de pesquisa. Este artigo é uma tentativa de abrir a discussão e iniciar a reflexão.

Em junho de 1990 foi criado em Santiago do Chile o Programa Latino-Americano do Genoma Humano (PLAGH). Os objetivos desta organização são estimular a pesquisa genômica na América Latina, coordenar a formação de recursos humanos nesta área e congregar os cientistas, de maneira a obter uma massa crítica que possa gerar conhecimento e agir como grupo de pressão para tentar motivar os nossos governos a investir recursos na genética molecular humana. Não há a ilusão de que possamos contribuir direta e significativamente no mapeamento e seqüenciamento gênico, nem este é um objetivo da maior parte dos laboratórios do PLAGH. A idéia é criar um mecanismo de participação intelectual no Projeto Genoma Humano, contribuindo em seus aspectos sociais e éticos e garantindo acesso às nações latino-americanas ao conhecimento gerado pelos outros países. Sob este prisma o PLAGH está em perfeita consonância com os obje-

tivos da UNESCO, interessada, como órgão internacional *bona fide*, em participar da coordenação dos vários "projetos genoma humano" nacionais e, em particular, garantir a participação e o acesso dos países em desenvolvimento.

Para dar início formal a este processo, a UNESCO convidou-nos a organizar no Brasil uma reunião de cientistas de todo o Terceiro Mundo. Este encontro está programado para se realizar em Caxambú, em maio de 1992, precedendo a XXI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular. Desta maneira, esperamos poder estimular a participação de nossa comunidade acadêmica neste importante projeto e transformar essa conferência em um fórum para amplo debate sobre o tema.





Para saber mais...

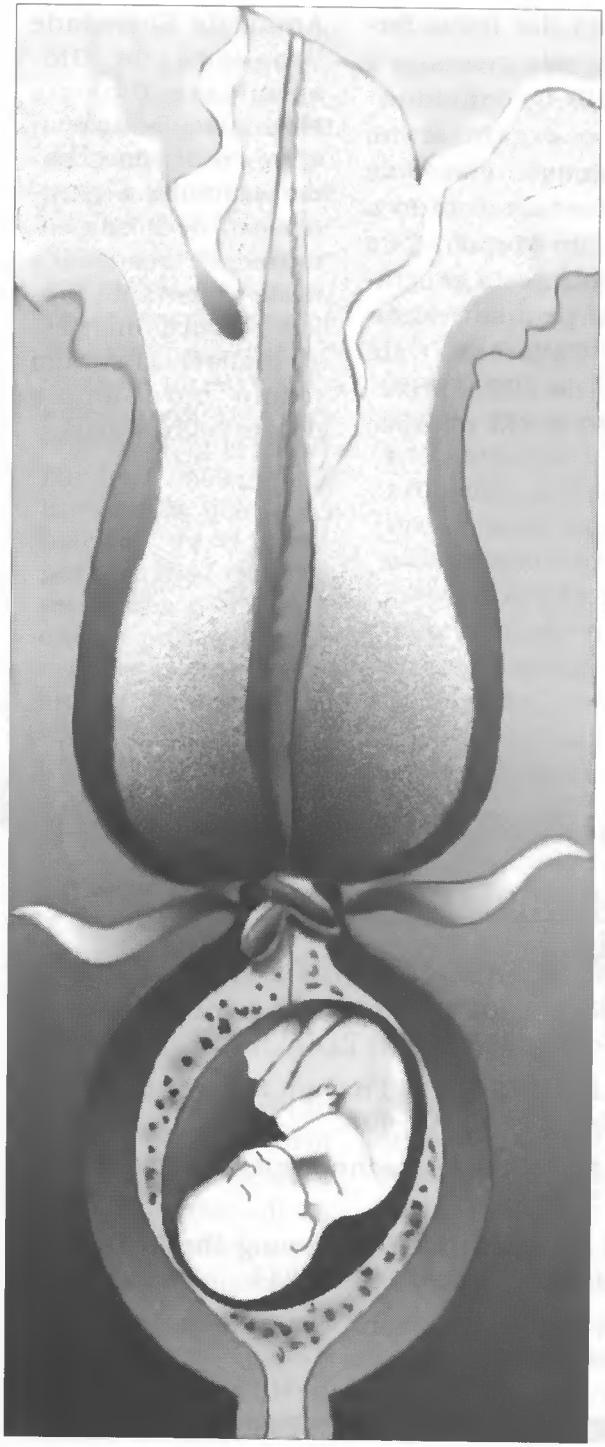
1) Cantor, C.R. (1190) Orchestrating the Human Genome Project. *Science* 248: 49-51.

2) Grisolia, S. (1991) UNESCO Program for the Human Genome Project. *Genomics* 9: 404-405.

1) Rocheman, M. (1988) Biotechnologies et libertés. *Biofutur* Nº65: 22-37.

1) Stephens, J C. et al. (1990) Mapping the human genome: current status. *Science* 250:237-244.

1) Cantor, C.R. (1990) The Human Genome Project: past, present, future. *Science* 248:44-49.



ENSAIO

ICB

Uma Experiência de Ciclo Básico

Humberto Coelho de Carvalho
Professor do Departamento
de Biologia Geral
ICB - UFMG

Um passo importante para a implantação desses institutos foi a experiência do primeiro vestibular integrado, realizado em 1967

As origens

Produto da aplicação no âmbito da UFMG dos decretos-leis que fixaram as normas para a reestruturação das universidades brasileiras, o ICB completou, em fevereiro, 23 anos.

Sua origem, como a dos demais institutos básicos da UFMG, não é tão espúria, como poderia se inferir da mera consulta ao registro de nascimento que lhe oficializa a cidadania (Decreto nº 62.317 de 28.12.1968). Na verdade, esse decreto teve toque mineiro, pois visava, também, ainda que veladamente, conciliar os segmentos progressistas e conservadores, em franco confronto naquela ocasião.

Na UFMG, os institutos centrais constituiram-se em objeto de discussão em tempos anteriores ao Golpe de 64. Assim, por exemplo, o artigo 79 do Estatuto da UFMG aprovado em 1963 já contemplava a criação de vários institutos, onde se desenvolveriam atividades de ensino e pesquisa em áreas comuns a duas ou mais unidades. Medidas concretas para sua implantação só vieram a ocorrer, porém, na gestão Aloísio Pimenta (1964-1967).

Um passo importante para a implantação desses institutos foi a experiência do primeiro vestibular integrado, realizado em 1967. Até então, cada Faculdade empreendia sua própria seleção. Mesmo diante dos evidentes vícios de que essa seleção se revestia, não foram poucas as vozes contrárias, ciosas dos riscos de perda do poder que a mudança acarretaria. Pela primeira vez, representantes de diferentes escolas se reuniam para a concretização de uma tarefa comum.

Era coordenador da "Comissão do Vestibular" o professor Moacyr Gomes de Freitas, catedrático da cadeira de Parasitologia da Escola de Veterinária. Pessoa de reconhecida competência técnica, era também dotado de personalidade afável e propícia ao diálogo. A esses traços aliava um sólido compromisso político com a democratização da Universidade e com a melhoria de seus quadros e atividades.

> “A magnitude dos problemas discutidos e equacionados por essa comissão de implantação não lhe permitiu a mesma agilidade revelada no caso do vestibular”

O sucesso desse empreendimento levou o então reitor, Gerson Boson, – que sucedera a Aloísio Pimenta – a solicitar-lhe um “estudo sobre o planejamento da estrutura, da dinâmica e da implantação do ICB”.

Para cumprir a tarefa, Freitas convocou, em outubro de 1967, a maioria dos membros da antiga “Comissão do Vestibular” que constituiu uma outra, “encarregada de elaboração do plano de organização, programação e implantação das atividades de ensino, de pesquisa e administrativas do Instituto de Ciências Biológicas, bem como da apresentação, para decisão de órgão competente, do projeto de Regimento definitivo do Instituto”, conforme pomposamente rezava a respectiva portaria.

A magnitude dos problemas discutidos e equacionados por essa comissão de implantação não lhe permitiu a mesma agilidade revelada no caso do vestibular. A comissão se propunha, entre outras, as tarefas de ampliar e equalizar as oportunidades educacionais; prover qualificação docente diversificada e de alto nível; renovar os procedimentos administrativos com a introdução de novas formas de racionalização e maximização da produtividade; reformular métodos e processos pedagógicos; estabelecer a política de construção de prédios e da transferência de pessoal e cursos para o Campus da Pampulha. Esses temas foram objeto de discussão com autoridades ligadas ao ensino, à pesquisa e à administração, subsidiadas por consultas à bibliografia especializada.

Conflitos e Resistências

As indefinições da Comissão, de certa maneira, refletiam não só o que se passava na área das Ciências Biológicas, mas também no restante da Universidade. Nela reverberavam antigos conflitos, não de todo resolvidos, mesmo agora, decorridas mais de duas décadas.

Apenas a vontade política dos grupos de apoio às reformas propostas por Aloísio Pimenta não foi suficiente para concretizá-las. Diante, todavia, da crescente insatisfação com o estado de coisas reinante, o Governo, estrategicamente, apropriou-se de algumas bandeiras há muito empunhadas por segmentos progressistas dos corpos docente e discente. Tal fato, se de um lado reforçou a posição dos reformistas, de outro criou uma ambivalência da qual até hoje não nos libertamos. Era difícil aceitar a distorção de algumas reivindicações, o não atendimento de outras igualmente importantes, ou a forma autoritária com que foram

Em novembro de 1968, o reitor Gerson Boson designou um diretor "pró-tempore", com a função de "coordenar os trabalhos e definir os princípios de organização de cada um dos Institutos". Para o ICB foi indicado o presidente da sua "Comissão de Implantação", o professor Moacyr de Freitas.

impostas pelas forças da Direita.

Em novembro de 1968, o reitor Gerson Boson designou um diretor "pró-tempore", com a função de "coordenar os trabalhos e definir os princípios de organização de cada um dos Institutos". Para o ICB foi indicado o presidente da sua "Comissão de Implantação", o professor Moacyr de Freitas.

As resistências, manifestas ou dissimuladas, foram muitas: diferentes concepções de Instituto Central, receios de alterações nas estruturas de poder, até os naturais temores a qualquer mudança, entre outras. Quanto a esse aspecto, nós do ICB não éramos originais. Fatos semelhantes ocorriam no ICEX, que nos precedera em alguns meses no processo de implantação.

Os trabalhos da "Comissão de Implantação" não se desenvolviam com a presteza desejável, apesar do empenho de seus componentes. Para implementar, num curto prazo, algumas das medidas mais urgentes e procurando atender às pressões dos grupos pró-reforma, o diretor criou, em abril de 1969, uma "Comissão Especial de Currículo", com o objetivo de estudar, planejar e implantar o currículo do ICB. Era constituída por quatro professores, sendo um deles o secretário da "Comissão de Implantação". O novo organismo incorporou a maioria das decisões tomadas anteriormente, apresentando um "relatório", onde eram descritos os princípios que nortearam o trabalho, as propostas para a implantação, a curto prazo, do Ciclo Básico Geral (1º ano) e do Ciclo Básico Específico (2º ano), além de algumas das estratégias a serem utilizadas. As sugestões contidas no "relatório", principalmente as relacionadas ao ensino, foram imediatamente encampadas pela administração. A "Comissão de Currículo", através do diretor ou pela atuação pessoal de seus componentes, procurava influenciar os órgãos de decisão da Universidade. Dessa maneira, muitas das idéias expostas no "relatório" já estavam em execução, quando de sua aprovação formal.

A Aliança Progressista

A essa altura, simultaneamente, procedia-se à elaboração da lista sêxtupla para escolha do primeiro diretor do ICB eleito pela Congregação. O indicado foi o professor Eduardo Osorio Cisalpino, que tomou posse em junho de 1969. O estilo pessoal do novo diretor, reforçado pelas alianças que conseguiu estabelecer, possibilitou a

aceleração do processo de implantação das reformas. As dificuldades eram imensas; a instituição estava fragmentada política e geograficamente (espalhada em vários prédios); as discriminações partiam tanto de parte substancial do corpo docente, quanto do discente (aos estudantes do Ciclo Básico era vedado o acesso às instalações da Biblioteca de Medicina, assim como às da Alfredo Balena); a própria burocracia da Universidade funcionava como um complicador e retardador de soluções inadiáveis. A radicalização político-ideológica (estava em vigência o abominável 477, que pairava ignominioso sobre professores e estudantes) era outra fonte de impasses.

Havia, porém, uma garra especial, poucas vezes vista na UFMG, impulsionando os envolvidos no processo, o que compensava tanta necessidade aborrecida e, às vezes, contagiava mestres e alunos mais acomodados.

A militância dos grupos pró-reforma, atuando numa sociedade e numa Universidade enfurecidamente conservadora e elitista, de vez em quando, surpreendia o "status quo" com algumas conquistas significativas (Aloísio Pimenta, Gomes de Freitas e Cisalpino filiavam-se entre os reformistas).

Havia, porém, uma garra especial, poucas vezes vista na UFMG, impulsionando os envolvidos no processo, o que compensava tanta necessidade aborrecida e, às vezes, contagiava mestres e alunos mais acomodados.

No final de 1969, os grupos modernizantes, provavelmente minoritários, mas decididamente engajados nas lutas pela reforma, conseguem introduzir um de seus quadros na lista sêxtupla para a escolha do reitor (que substituiria Gerson Boson, recém-cassado, por motivos até hoje não bem explicados). Tratava-se de um jovem professor assistente, de escola de pequeno porte, pesquisador, não mineiro e ligado ao sistema básico da área biológica. Esses traços, decididamente, não se compatibilizavam com o perfil de dirigente máximo idealizado pelo sistema. O imprevisível se corporifica na escolha do jovem docente de 20 horas da Escola de Farmácia, Marcello Vasconcellos Coelho, empossado em dezembro de 1969.

O apoio ostensivo e o envolvimento dos grupos pró-reforma da área Biológica na articulação de que resultou a escolha de Marcello tiveram, deste, inestimável retorno, o que tornou possível a implantação do projeto ICB, para muitos uma aventura temerária de inspiração "subversiva".

Em Busca de Identidade

As analogias são perigosas, mas às vezes nos ajudam a encontrar alguma coerência no mundo caótico que nos cerca. Os referenciais são relativos e inevitavel-

JUNTO ÀS ESPINHAS E AOS espinhos das mudanças de forma e ao sofrimento próprio dos que se permitem crescer, uma terrível crise de identidade. É tarefa central do adolescente encontrar-se a si mesmo, procurar uma identidade.

mente prenhes de subjetividade. Mesmo consciente dessa limitação, vou arriscar uma metáfora (com perdão, biológica): os tempos das gestões de Pimenta, Boson e Marcello, na reitoria, e de Freitas e Cisalpino, na diretoria, (1969-1974), corresponderiam, para o ICB, à sua gestação, nascimento e infância. A adolescência da instituição (1974-1989) caracterizou-se por um tormentoso "Sturm und Drang", em que ora se abjura queridos comportamentos de ontem, ora se regride a etapas há muito ultrapassadas, ora se penitencia do alvoroço de ainda-há-pouco. Manifestações de egoísmo, vaidade e presunção se misturam com as de abatimento, insegurança e timidez. O adolescente ICB muda de casa, se transfere para o Campus da Pampulha, mas, como adolescente revolucionário, não muito convicto do adjetivo, o faz, aos poucos, com um pé atrás e um olho no útero aconchegante da cidade.

Junto às espinhas e aos espinhos, às mudanças de forma e ao sofrimento próprio dos que se permitem crescer, uma terrível crise de identidade. É tarefa central do adolescente encontrar-se a si mesmo, procurar uma identidade. Ao contrário do que foi feito em relação à primeira etapa do desenvolvimento do ICB, não vou tratar, nem documentar os sabores e dissabores da sofrida adolescência e início da vacilante maturidade iniciada na gestão do seu atual diretor, professor Tomaz Aroldo. São 23 anos bem ou mal vividos! Já passa da hora de repensarmos os nossos rumos, os nossos destinos. Selecionarei a seguir algumas das questões mais freqüentes entre nós, para as quais proporei respostas capazes de gerarem, espero, outras questões.

Perguntar é Preciso. Responder...

A primeira questão refere-se aos níveis de ensino e pesquisa encontrados no ICB. Em qual deles nos deveríamos concentrar? Entre nós, o ensino e a pesquisa são feitos com enfoques diferentes, em diferentes níveis de organização. Membros da nossa comunidade privilegiam desde o nível subatômico, passando pelos átomos, moléculas, células, tecidos, órgãos, indivíduos, populações, comunidades, biomas, ecossistemas, até o domínio do todo orgânico no tempo e no

espaço. Aqui são encontrados desde os defensores do ponto de vista de que o ensino e a pesquisa verdadeiramente científicos são aqueles realizados apenas no nível molecular, até aqueles para quem a biologia molecular pode ser boa física ou boa química, mas não chega a constituir-se em Biologia, realmente significativa.

Embora se constate um certo ar de "nouveau riche" em alguns praticantes da biologia molecular, há que se reconhecer que os níveis inferiores, das moléculas para baixo, são o substrato físico da Biologia, absolutamente necessários para essa ciência. Por outro lado, não se pode desconhecer que certos conceitos biológicos, como o de populações mendelianas, especiação, nível trófico e política demográfica ultrapassam a área de abordagem dos métodos físico-químicos. Na verdade, cada ciência inclui não só o conteúdo das ciências abaixo dela na hierarquia, mas encerra também noções específicas da própria lavra, que não aparecem, em absoluto, nos níveis inferiores.

Sem querer tomar partido, quer dos reducionistas, que dos holistas (a maioria de nós é um pouco de cada), podemos admitir que muitos problemas que nos afligem nascem de uma falta de conhecimento das implicações que as intervenções em um dos níveis possa ter nos demais (Exemplos? – Controle de pragas e predadores, uso de antibióticos, a "revolução verde", o uso dos desfolhantes etc). Na busca de soluções para esses problemas deveremos levar em conta vastas e intrincadas interações, que vão do nível atômico ao das populações humanas.

A educação científica no Ciclo Básico deveria ser caracterizada pela presença de fortes elementos integradores, da comparação do modo científico de pensar com outros modos, das relações da ciência com seu passado e com os problemas da sociedade humana. Nesse contexto, o professor deveria se comportar como um "pontífice", aquele capaz de construir pontes entre fatos e conceitos desenvolvidos nas outras disciplinas e na sua.

Qual o perigo dos estudantes se confundirem, na convivência com níveis diferentes de abordagem?

A exposição de estudantes a pensamentos divergentes, em diferentes momentos, não deve ser considerada um mal em si. Os professores e os alunos das várias disciplinas podem conscientizar-se de que qualquer conhecimento é fragmentado, imperfeito e provisório e que os diferentes níveis do conhecimento são igualmente válidos e complementares. No ICB, não tem sentido a tentativa de demonstrar a superioridade de uma disciplina sobre a outras (ou a de uma opção sobre a outra!). Disciplinas ou ciências não são hegemônicas – elas se interpenetram, se intercomunicam, dependem umas das outras.

Como lidar com a redundância de conteúdos e de processos nas várias disciplinas?

Nas disciplinas em que alguns conteúdos são repetidos, propositadamente ou não, um procedimento

Numa enquete feita no ICB, há dez anos, constatou-se que um grande número de respondentes achava necessário o estabelecimento de uma fisolosofia para a instituição. Acredito que essa necessidade perdure ainda hoje.

didático recomendável seria demonstrar que uma mesma observação pode estar sujeita a variedades de pontos de vista. Criar-se-ia, dessa maneira, oportunidade para tornar o aluno (e o professor) mais crítico, mais aberto para a relatividade das maneiras de ver o mundo e a vida, e para a provisoriedade das verdades científicas.

Muito do nosso "stress" não ficaria reduzido, se a instituição dispusesse de uma filosofia de ensino e pesquisa? Não estaríamos necessitados de dar um sentido à nossa ação, com base em determinados princípios?

Numa enquete feita no ICB, há dez anos, constatou-se que um grande número de respondentes achava necessário o estabelecimento de uma fisolosofia para a instituição. Acredito que essa necessidade perdure ainda hoje. A ser feita uma consulta, é de se esperar, numa comunidade heterogênea como a nossa, algumas posições antagônicas. Tal fato nos faz aceitar como premissa que qualquer esboço de filosofia deveria levar em conta a diversidade biológica e cultural de professores, estudantes e funcionários. Há quem duvide possa um professor fazer ensino e pesquisa de qualidade, sem uma concepção de vida e de mundo que lhe dêem sentido.

Em épocas de mudanças e tensões cruciais, parece haver maior atração pela filosofia. Argumenta-se, também, que esses são os tempos em que os cientistas mudam de opinião e passam a defender outros paradigmas. (Será que não estaríamos assistindo a uma dessas mudanças entre nós?).

Duração do Ciclo Básico e Homogeneização

A proposta inicial da "Comissão de Implantação", de não valorizar a opção inicial do estudante, foi atenuada pela "Comissão de Currículo", que reduziu o espaço destinado à formação biológica geral para apenas um ano (Ciclo Básico Geral), complementando-a com um começo da profisssionalização no 2º ano (Ciclo Básico Específico). Na prática, a partir de 1972, assistiu-se a uma crescente redução do Ciclo Básico Geral, em benefício do Ciclo Básico

Específico, quase nada restando da filosofia dos primeiros tempos. O que podemos inferir desse aspecto da questão?

A indefinição acerca do papel do Ciclo Básico na UFMG tem raízes históricas. As experiências anteriores da USP e da Universidade do Distrito Federal nos anos 30 e, mais recentemente, a da UnB foram estioladas pela força da nossa tradição acadêmica, constituída de faculdades autônomas e organizadas precipuamente para preparar profissionais liberais. O princípio norteador de nossas universidades é a noção de "curso", estruturado para conferir um diploma que dê direitos ao exercício da profissão.

Realmente, na prática, assistimos a um crescente retorno às metas tradicionalistas, em detrimento da concepção modernizante. Os defensores de propostas mais radicais e revolucionárias (UNE e pequeno grupo de professores), esfacelados pelo arbítrio que se seguiu a 1964, limitaram-se, sem muita convicção, a apoiar os modernizantes, naquilo que tinham em comum.

A esta disputa sobrepõe-se outra: a da heterogeneidade **versus** a homogeneidade. Acredita-se que a estandardização leve à eficiência, à unidade social, à diminuição dos conflitos, à melhoria do ensino e da pesquisa e mesmo à "democracia". Em biologia, isso frequentemente é falacioso: a floresta tropical aproveita o máximo de energia solar, através de heterogeneização de sua biota; os recifes de coral permitem a coexistência de um grande número de animais, porque diferentes espécies nutrem-se de diferentes alimentos.

O espírito humano, diferentemente das máquinas, é orientado para a diversidade, embora haja diferenças individuais. Trabalho monótono ou restrito parece embotar a mente e levar à redução da eficiência.

Essas considerações podem parecer despropositadas, principalmente para os defensores do sistema burocrático vigente, que em geral associam eficiência com homogeneização. Uma análise – mesmo que apressada – mostrará que estatutos, regimentos e portarias produzidos pelas nossas universidades nos últimos anos estão impregnados da linguagem do controle e da homogeneização. Além do mais, esses documentos oficiais (e também os não oficiais) frequentemente deixam transparecer sua vinculação aos interesses do sistema econômico.

A heterogeneidade aumenta a comuni-

Realmente, na prática, assistimos a um crescente retorno às metas tradicionalistas, em detrimento da concepção modernizante. Os defensores de propostas mais radicais e revolucionárias (UNE e pequeno grupo de professores), esfacelados pelo arbítrio que se seguiu a 1964, limitaram-se, sem muita convicção, a apoiar os modernizantes, naquilo que tinham em comum.

As atividades programadas para o Ciclo Básico poderiam ir além da mera transmissão de informação e servir também de oportunidade para a "convivência dos diferentes" (um aprendizado do qual estamos muito carentes).

cação – uma mensagem terá tanto mais valor informativo, quanto mais trouxer algo diferente daquilo que já conhecemos. Se duas pessoas pensam exatamente da mesma maneira e dispõem das mesmas informações, nenhuma mensagem entre elas terá valor informativo. A comunicação torna-se interessante, esclarecedora, **informativa**, apenas quando houver um mínimo de heterogeneidade.

A diversidade permite que os estudantes se ensinem mais uns aos outros, pois têm maior variedade de experiências a compartilhar. Ao segregarmos os estudantes – no Ciclo Básico – em grupos homogêneos, seja de natureza sexual, racial, etária, religiosa, econômica ou de acordo com a opção de curso, estamos, de certa maneira, criando isolados culturais. Admitir que variáveis pré-institucionais, como essas, tenham importância maior do que as institucionais é aceitar que nosso ensino tem importância menor ou nenhuma. A Universidade poderia adotar uma filosofia educacional que visse, principalmente neste Ciclo, a diversidade e a maior interação estudantil como elementos importantes do currículo.

As atividades programadas para o Ciclo Básico poderiam ir além da mera transmissão de informação e servir também de oportunidade para a "convivência dos diferentes" (um aprendizado do qual estamos muito carentes). Ao proporcionar aos estudantes tais condições, estaríamos desempenhando também um papel de agente fortalecedor e integrador da tessitura social. Voltando ao problema da homogeneização, dizem que uma premissa muito valorizada no ICB é a de que "as pessoas produzirão e sentir-se-ão tanto melhor, quanto mais forem exatamente iguais". Trata-se de uma racionalização de nossa mentalidade burocrática, ou...?

A afirmação de que os seres vivos, incluindo as pessoas, se comportam de acordo com essa premissa é questionável: animais e plantas, respiração e fotossíntese não somente ocorrem juntas, como ocorrem interdependentes. Isto, para não falar da reprodução humana, onde a existência de sexos diferentes é, até agora, imprescindível.

Através da simbiose, as diferenças podem se complementar, o que não ocorreria com indivíduos iguais.

Um propósito do ICB poderia ser uma busca do aumento da simbiotização entre departamentos, setores, disciplinas ou pessoas. Estamos agindo precariamente nesses diferentes níveis. Nesse sentido, poderiam ser enfatizadas as atividades que estimulassem mais a colaboração e menos a competição, mais o entendimento da ajuda mútua e menos o individualismo.

"A sobrevivência do mais apto" – erroneamente interpretada como "a sobrevivência do mais forte ou do mais agressivo" – poderia ser **icebeanamente** traduzida como "a sobrevivência do mais simbiótico ou do mais cooperativo".

Em que medida há uma valorização exagerada do individualismo, da competitividade e da aquisição de bens materiais no ICB?

Parte substancial da socialização das pessoas se realiza na faixa etária em que se encontram os nossos educandos. As experiências de vida associada e mutuamente comunicada que lhes oferecemos influenciará seu comportamento futuro, como estudantes ou cidadãos.

Ao propor a simbiotização, devemos estar atentos, porém, para que ela não seja instrumento ou desculpa ao quietismo político e à consequente aceitação do "status quo". Em instituições estagnadas e repressoras, os conflitos devem ser vistos positivamente, como forças propulsoras básicas da mudança.

A ciência como é ensinada na maioria das disciplinas do 3º grau – o ICB não é exceção – contribui para o aprendizado de uma perspectiva negativa quanto à utilidade da crítica (conflito).

Mesmo admitindo que o tipo de comportamento social encontrado em nossas instituições de ensino seja produto de evolução darwiniana (o que é altamente questionável) temos o poder de contrariar os gens egoístas de nossas herança e, se necessário, as idéias e costumes egoístas de nossa cultura. A educação seria a arma para enfrentar essa tirania que nos teria sido imposta no passado, o que pode ser uma esperança no abismo do desespero.

Espírito Crítico e Visão de Mundo

É possível desenvolver no estudante espírito crítico, criatividade, e ajudá-lo a construir uma visão de mundo coerente?

Nas situações de ensino e pesquisa, deverá ser estimulado o espírito crítico, em vez de aceitação do dogmatismo. Para tal têm de ser criadas circunstâncias em que essa habilidade possa ser desenvolvida. Corolário desse objetivo é o estabelecimento de estratégias que levem professor e aluno a valorizar os aspectos formativos, ao invés de se preocuparem com a mera transmissão ou aquisição de informações.

Talvez caiba, aqui, uma pergunta: – até que ponto, no ICB, submetemos nossas reflexões à crítica racional, em vez de passá-las dogmaticamente adiante? Em cada uma de nossas disciplinas deveria

haver preocupação em demonstrar a validade e as limitações do método científico, a verificação de como argumentos e hipóteses são aceitos ou rejeitados, o caráter provisório da verdade científica e também ressaltar que a ciência é uma das formas de pensamento mais importantes desenvolvida pela sociedade (existem outras, não necessariamente inferiores).

A proposta didática do ICB não deveria ser a apresentação de uma massa de dados para serem apenas memorizados, mas, antes, a construção pelo educando de **uma estrutura significativa**, em que as partes se combinem umas com as outras, formando um esquema representativo da realidade. Em vez de ensinarmos fatos, ensinemos interações.

O exercício do espírito crítico e a vivência de uma filosofia de ensino e de pesquisa mais voltada para os aspectos formativos certamente propiciarão condições para o desenvolvimento da criatividade e de uma visão mais eclética e, talvez, mais verdadeira da realidade.

Autonomia e Descentralização

Como se trava a batalha entre o centralismo e a autonomia?

É nos pequenos grupos, onde se passa o dia-a-dia do indivíduo, que as pessoas aprendem a se relacionar, a assumir o seu papel de cidadãos e a viver democraticamente. Esse aprendizado acaba se transferindo para as relações sociais mais globais. Não é de se esperar uma macroestrutura democrática constituída de microestruturas autoritárias. Muitos dos atuais poderes da diretoria e colegiados de curso, por exemplo, poderiam ser transferidos aos escalões inferiores. Os problemas devem, preferencialmente, ser resolvidos onde surgem e não, de cima para baixo, pelos burocratas centrais. A imaginação criadora de professores, estudantes e funcionários, na busca de novas formas de gerência, encontrará soluções capazes de conciliar a necessidade de um planejamento global, com a de maior grau de descentralização.

A imaginação criadora de professores, estudantes e funcionários, na busca de novas formas de gerência, encontrará soluções capazes de conciliar a necessidade de um planejamento global, com a de maior grau de descentralização.

Alunos e professores precisam aprender a se respeitar mutamente, precisam aprender a negociar seus conflitos, precisam aprender a estabelecer regras de convivência amena.

É uma falácia supor que a racionali-

A crítica de que, no ICB, o estudante está recebendo uma visão que serve para legitimar a ordem social vigente, pode ser contraposto um novo posicionamento: ao estabelecermos nossas atividades curriculares, estejamos atentos para o possível papel que elas possam estar desempenhando na preservação ou, mesmo, na criação de (in) desejáveis injustiças sociais.

dade, a lógica e a abordagem científica reclamem uma sociedade ou instituições que se apoiem numa orientação central. Essa é uma visão autoritária, baseada numa concepção errônea da ciência. Pelo contrário, aqueles requisitos deveriam nos orientar para uma sociedade ou para instituições abertas e pluralistas, onde pontos de vista incompatíveis possam ser expressos e onde seja permitido perseguir objetivos conflitantes. Sociedades e instituições em que todos sejam livres para propor soluções, criticar as propostas dos outros, e, em particular, as propostas dos dirigentes; e, acima de tudo, sociedades e instituições em que as diretrizes dos dirigentes se alterem por força da crítica.

Há espaços para a ação, seja a individual, seja a de pequenos grupos ou a de uma coletividade maior, para a elaboração de uma proposta que contemple a natureza pública da instituição e os princípios defendidos nas questões anteriores.

Esta preocupação com o social poderia ser atendida, se puséssemos em prática o objetivo de"formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social".

Alguém sabe das origens desse trecho entre aspas? Ele está completando 30 anos. É a primeira das finalidades do Estatuto de uma Universidade que se propunha criar lum novo paradigma para o ensino superior, a Universidade de Brasília, a outra.

As funções exercidas pelo ICB deveriam estar a serviço do bem público e não de limitados interesses individuais ou de eventuais detentores do poder. No estabelecimento dos objetivos de ensino e de suas respectivas normas de implementação pelos diferentes setores deveria haver a preocupação de aproximar professor e estudante da realidade social e política do país.

Uma crescente descentralização administrativa e pedagógica poderia conduzir, no ICB, a um maior envolvimento do corpo docente e discente nas

Retorno à metáfora do organismo vivo, para pensar o ICB: o sentimento de que ele possa estar preso a algum cordão umbilical, apesar da idade adulta, quem sabe não poderia ser, de alguma maneira, amenizado por uma troca de pólos?

várias etapas do processo ensino-aprendizagem, ao invés de deixar as iniciativas nas mãos de uns poucos, já sobrecarregados com muitas outras tarefas.

A concretização, mesmo parcial, da filosofia proposta neste item, além de criar maiores oportunidades para o exercício da responsabilidade pessoal e social de professores, estudantes e funcionários, favoreceria a realização de experiências inovadoras de ensino e pesquisa, freqüentemente dificultadas nos sistemas centralizados e autocráticos.

A crítica de que, no ICB, o estudante está recebendo uma visão que serve para legitimar a ordem social vigente, pode ser contraposto um novo posicionamento: ao estabelecermos nossas atividades curriculares, estejamos atentos para o possível papel que elas possam estar desempenhando na preservação ou, mesmo, na criação de (in) desejáveis injustiças sociais.

De qualquer maneira, ficam as perguntas: – Quanto da transmissão ou criação de hábitos, atitudes e valores – decorrentes dos procedimentos didáticos realizados no ICB – estão a serviço de minorias privilegiadas? Quanto está voltado para os interesses dos deserdados da fortuna? Quantos deles são, principalmente, instrumento de controle social?

Outras Questões

Outras questões poderiam ser abordadas, como a das relações do Ciclo Básico com o profissional, da eficiência com a produtividade, a avaliação, a ideologia dos textos didáticos, a seleção e a promoção dos corpos docente e discente, a despreocupação com o coletivo; não menos relevantes seriam a questão do mimetismo cultural, a das verbas e a dos salários (!!!), a de como preparar os futuros professores, a da possibilidade de ensinar o estudante a aprender e a do professor aprender a ensinar. E a do que havia de bom e se perdeu, ou da sua congênere, a do que havia de mau e não se evitou?... Perguntar é preciso?

Retorno à metáfora do organismo vivo, para pensar o ICB: o sentimento de que ele possa estar preso a algum cordão umbilical, apesar da idade adulta, quem sabe não poderia ser, de alguma maneira, amenizado por uma troca de pólos? Do comodismo, pela rebelião, para a independência?!...

Talvez, melhor mesmo fosse ouvir o Rosa, que nos diria: "Vai, meu mocinho. Chegou o de ir". ❑

CARTAS

Quase uma centena de cartas chegou à redação da revista Caminhos e, por uma questão de espaço, decidimos selecionar algumas, expressivas do perfil de leitor, sensível à mensagem que veiculamos.

"Tive acesso aos números 1 e 2 da revista Caminhos e gostaria de recebê-los. Como será possível?"
José Nicolau de Souza – **Natal, RN**

"Verifiquei no Jornal do Brasil de 06.01.91 (...) notícias de que foi criada uma publicação denominada Caminhos (...) Não seria possível receber os números 1 e 2 da referida publicação?
Wilson Walter – **Rio de Janeiro, RJ**

"Tenho conhecimento de que a APUBH publicou a revista "Caminhos" (...) e sendo Coordenador de Curso gostaria imensamente de recebê-la (...)"
Carlos Alberto Franca Dantas – Engenharia Química – UFSC – **Florianópolis, SC**

"Solicito remessa da revista "Caminhos" nº 2 e orientação para pagamento."
Lúcio Rafael – **João Pessoa, PB**

"Vimos pela presente solicitar-lhe o exemplar da revista "Caminhos" editada pela APUBH."
Lázara Alves Resende – **Uberaba, MG**

"Vimos por meio desta solicitar de V. Sa. informações sobre a possível assinatura do exemplar de "Caminhos" (...)"
Tânia Terezila Urzêdo Queiróz – Sinttel – **Uberlândia, MG**

"Depois de receber tantos elogios de leitores sobre suas colocações na revista "Caminhos", gostaria de recebê-la e, assim, conhecer um pouco da "modernidade" no Brasil."
Ananias Bernardes dos Santos – **Rio de Janeiro, Rj**

"Tomei conhecimento através de nota em jornal da nova revista publicada por essa associação, intitulada "Caminhos" e interessei-me em adquirir seus exemplares (...). Aproveito a oportunidade para parabenizar essa instituição e seus membros por tão importante passo no que se refere ao registro dos fatos e ao intercâmbio de informações sobre as universidades brasileiras e o contexto político em que estão inseridas."
Aída Couto D. Bezerra – docente do Deptº de Nutrição – UFMT – **Cuiabá, MT'**

"Acusamos recebimento das publicações "Cadernos" e "Caminhos" editados por essa APUBH, material de excelente qualidade intelectual que honra a cultura da gente mineira. (...) encarecemos nos seja remetido, quando das próximas edições, um número maior de exemplares, com vistas a atender nossas cinco bibliotecas."
José Carlos Almeida da Silva – Reitor da Universidade Católica – **Salvador, BA**

"Desejo receber alguns exemplares da revista "Caminhos" para divulgação junto aos demais membros da diretoria. Estamos há algum tempo sentindo a necessidade de fazer algo parecido."
Ciro Renato Rebelo – Associação dos Professores de Ensino Superior – UNIVAI – **Itajaí, SC**

"Tomando ciência através do Idéias – JB da existência da revista "Caminhos", interessei-me em adquiri-la."
Alvaro M. de Britto Saraiva – **Rio de Janeiro, RJ**

Caminhos responde:

Por enquanto, o Conselho Editorial ainda estuda um plano de assinatura. No entanto, os interessados podem escrever para a APUBH – Rua Carangola, 300, CEP – 30.350 – Belo Horizonte, MG – que procurará atender os pedidos, na medida do possível.

A APUBH também recebeu e agradece as correspondências que registram e louvam sua iniciativa editorial – revista Caminhos e Cadernos APUBH:

Senador Affonso Camargo, Congresso Nacional – DF; Amalhene Baesso Reddig, Adm. Biblioteca – Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI; Prof. Antônio de Souza Sobrinho, Reitoria da Universidade Federal da Paraíba; Vereador Arutana Cobério, Câmara Municipal de BH; Prof. Bruno R. Schlemper Jr., Reitoria da Universidade Federal de Stª Catarina; Prof. Carlos Chagas, Instituto de Biofísica Carlos Chagas Fº – Centro de Ciências da Saúde – UFRJ; Deputado Dalton Canabrava, Camara dos Deputados – DF; Senador Dirceu Carneiro, Congresso Nacional – DF; Diretório Central dos Estudantes da UFMG; Prof. Evandro José Lemos, Diretoria da Escola de Belas-Artes – UFMG; Profª. Eveline Correia Gonçalves, Presidência da Associação dos Professores Universitários da Bahia; Prof. Félix Zavattaro, Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – MS; Deputado José Vicente Brizola, Câmara dos Deputados – DF; Deputado Kemil Kumaira, Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais; Senador Marcondes Gadelha, Congresso Nacional – DF; Profª. Marília Júnia de A. Gardini, Diretoria da Escola de Biblioteconomia – UFMG; Senador Maurício Corrêa, Congresso Nacional – DF; Deputado Mauro Campos, Câmara dos Deputados – DF; Mª de Fátima C. Pieruccetti, Seção de Documentação e Informação – COPASA – MG; Mª Clara Tomaz Machado, Coordenadoria do NUCHIS – Universidade Federal de Uberlândia; Deputado Ronaldo Vasconcelos, Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais; Deputado Sigmaringa Seixas, Câmara dos Deputados – DF; Prof. Tomaz Aroldo da M. Santos, Diretoria do Instituto de Ciências Biológicas – UFMG.

"Caminhos" é uma publicação semestral da Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte – APUBH –, voltada à reflexão dos mais variados temas atinentes à vida universitária, estimulando o debate, a crítica, a livre circulação e a pluralidade de idéias.

Diretoria APUBH
Gestão 89/91
Elias Antônio Jorge
José Henriques Maia Filho
Domingos A. Giroletti
Laura S. Miccoli
Herzila Maria de Lima Bastos
José Maurício Machado da Silva
José Antônio Armanelli
Paulo Augusto M. Camargos
Pompéia Peret de Brito da Rocha

Conselho Editorial
Domingos A. Giroletti
Herzila Maria de Lima Bastos
Humberto Coelho de Carvalho
Cleusa Graça Fonseca
Vera Lúcia de C. Casa Nova

As opiniões expressas em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

As colaborações deverão ser enviadas à APUBH, Rua Carangola, 300, Telefone: (031) 342-3504, Fax: (031) 344-3642, salas 1 e 2 Coleginho. CEP: 30.350, Belo Horizonte – M.G.

Os artigos terão, no máximo, 120 linhas (ou cinco laudas), datilografadas em espaço dois, com a identificação e endereço do autor, para eventual contato.

De comum acordo com os autores, "Caminhos" reserva-se a iniciativa de propor mudanças de títulos e/ou passagens de textos, para melhor adequá-los às exigências de caráter editorial.

Capa e Ilustrações:
Maria de Lourdes Ramos (Memória Multimídia)

Revisão
Herzila Maria de Lima Bastos
Humberto Coelho de Carvalho
Maria Lúcia Vasconcelos
Vera Lúcia de C. Casa Nova

Jornalista responsável:
Eliane Faccion
(Reg. Prof. nº 2199 – MG)

Assessoria de Imprensa
Marcus Vinicius da Silva

Gerência:
Vânia Macedo Reis

Apoio:
Fernanda Veloso Torres e
Mary Oliveira de Assis

Composição, diagramação, arte-final, fotolito e capa:
Memória Multimídia Ltda
Tel.: 227-3274

Impressão:
Segrac


professores,
busca de nov
rá soluçõ s
ncili a
l, co n a de
inação
seto
de
ntativa
ntend
Pro
em