CAMINHOS

Revista da Associação Profissional dos Docentes da UFMG - nº 19/20 - maio 2001





Prof. José Henriques, nosso homenageado

ISSN - 1517-3038

CAMINHOS

Revista da Associação Profissional dos Docentes
da Universidade Federal de Minas Gerais

nº 19/20 - maio de 2001

APUBH
Belo Horizonte
Publicação anual
ISSN - 1517-3038

ISSN - 1517-3038

A revista Caminhos *é uma publicação da Associação Profissional dos Docentes da UFMG (APUBH) – Seção Sindical da ANDES-SN. Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores. Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte. Contribuições para publicação na próxima edição: veja a página final.*

Conselho Editorial
Délcio Vieira Salomon
Ivana Galery Versiani
Laura Stella Miccoli
Ronald Claver

Coordenação e edição
Ana Maria Rodrigues de Oliveira
Registro Profissional nº 2.032/MG

Apoio
Mary Oliveira de Assis

Bibliotecárias
Moema Brandão da Silva
Vânia Regina Peres Drumond

Revisão
Roberto Arreguy Maia

Projeto gráfico, editoração e ilustrações
Paulo Fatal

Impressão: Segrac

DIRETORIA DA APUBH - GESTÃO 99/01

PRESIDENTE
Beatriz Alencar d'Araújo Couto
1ª. VICE-PRESIDENTE
Ciomara Maria Perez Nunes
2º. VICE-PRESIDENTE
Rodney Rezende Saldanha
1º. SECRETÁRIO
Délcio Vieira Salomon
2º. SECRETÁRIO
José Antônio Armanelli
1ª. TESOUREIRA
Otávia Fernandes Souza Rodrigues
2ª. TESOUREIRA
Rosângela Carrusca Alvim
1ª. SUPLENTE
Maria Inês de Melo Toledo
2ª SUPLENTE
Juliana Vilela Bastos

Endereço para contato: Rua Artur Itabirano, 70
Bairro São José – Pampulha – Belo Horizonte – MG
Cep.: 31275-020
E-mail: correio@apubh-ufmg.org.br

Solicita-se permuta

CAMINHOS. - v.1, n.1, (jun.) 1990 –
Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG - APUBH, 2001

Anual
ISSN: 1517-3038

1.Docentes Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Periódicos. I. Título

Sumário

Editorial 5

Charge 9

Homenagem ao Prof. José Henriques Maia Filho – Tostão 11

CONJUNTURA

Desafios políticos para o século XXI
José Eustáquio Diniz Alves, Fábio Faversani 17

UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESMONTE E PERSPECTIVAS

A Universidade pública é necessária?
Cid Veloso 43

A mudança nas relações sociais de produção intelectual no século XX
Beatriz Alencar d'Araújo Couto 67

A REALIDADE DA UFMG

Conservação ou extinção da estrutura departamental na Universidade?
Tomaz Aroldo da Mota-Santos 87

No embalo da crise
Fernando Massote 101

Universidade com os pés no chão
Octacílio Paula Silva 123

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO, VESTIBULAR E EXCLUSÃO

Os riscos da flexibilização curricular
Francisco de Paula Antunes Lima 143

Avaliação de disciplinas pelo aluno na UFMG
Délcio Vieira Salomon 177

A exclusão através do vestibular
Fábio Faversani 195

COMUNICAÇÃO E DIREITO

Universidade, comunicação e mercado de trabalho em Minas: a parceria que precisa ser inventada
Ângela Carrato 205

O objeto do Direito
Sacha Calmon Navarro Coêlho 231

Cartas do leitor 253

Poemas 259

Normas para envio de textos 263

Sumário

Editorial

Caminhos sugere, como sempre sugeriu, travessia, percurso, trajetória, pluralidade de vias e direções, andar, navegar, *caminhar* no sentido de "fazer o caminho enquanto se caminha". Ora com pressa, ora devagar. Às vezes com desenvoltura, expeditamente, outras até mesmo pacatamente, com morosidade. Mas jamais sugere o oposto: percurso percorrido, parada, sustação definitiva dos passos ou do propósito da caminhada. Sobretudo, o estar estático no mesmo lugar, sem ir para frente ou para trás. Muito menos esgotamento, agonia, morte.

Essas associações ocorrem quando se pensa em nossa revista nos últimos tempos. O atraso na publicação infelizmente tem sido sua característica. Mas, porque viva, "sempre há de aparecer".

Este número 19/20 de *Caminhos* é, de fato, prova de que a demora valeu. Ao menos para dar testemunho de que o processo de latência importou para apontar novos rumos. Realmente, a partir de agora a revista começa a ser repensada.

Novos bafejos estão a remover cinzas, a sinalizar mudança. A partir do último número surgiram necessidades fundamen-

tais a serem pensadas, ruminadas e trabalhadas. Se, por um lado, estão a constatar lacunas da revista até agora (lacunas – verdade seja dita – não na sua concepção, mas no seu fazer-se histórico), de outro lado, mostram que, se os apontamentos forem atendidos, a revista ficará mais vigorosa, mais autêntica em relação aos associados da APUBH. Há de se relevar entre as exigências de mudança:

1 – *Caminhos*, por ser revista do Movimento Docente – MD da UFMG, "voltada à reflexão dos temas relacionados à vida universitária, a estimular o debate, a crítica, a livre circulação e a pluralidade de idéias", precisa encarar com mais realismo e objetividade esta sua propriedade, justo por ser característica de sua essência. Daí a necessidade de, não se perdendo, vir a ser revista mais audaz, a abrir espaço ao discurso meta-acadêmico e mais afinado com a associação profissional e sindical. É verdade hoje escancarada: diante do avanço do neoliberalismo em todos os setores da vida nacional, notadamente nas instituições de ensino e de pesquisa, onde os valores de uma sociedade justa e igualitária estão sendo postergados para em seu lugar entronizarem-se o individualismo e a competição selvagem e desenfreada, o MD não pode se encolher, muito menos recolher as bandeiras sempre defendidas ideológica e politicamente pelo que se convencionou chamar de "movimento progressista e de esquerda".

2 – Nossa revista, tal qual a extensão na Universidade, tem de constituir-se em via de comunicação de mão dupla. Não pode ser mero *boletim informativo*, que na informação se esgota, justo por ser de mão única, deixando de ser, assim, instrumento de auscultação dos problemas que pululam dentro dos diversos setores

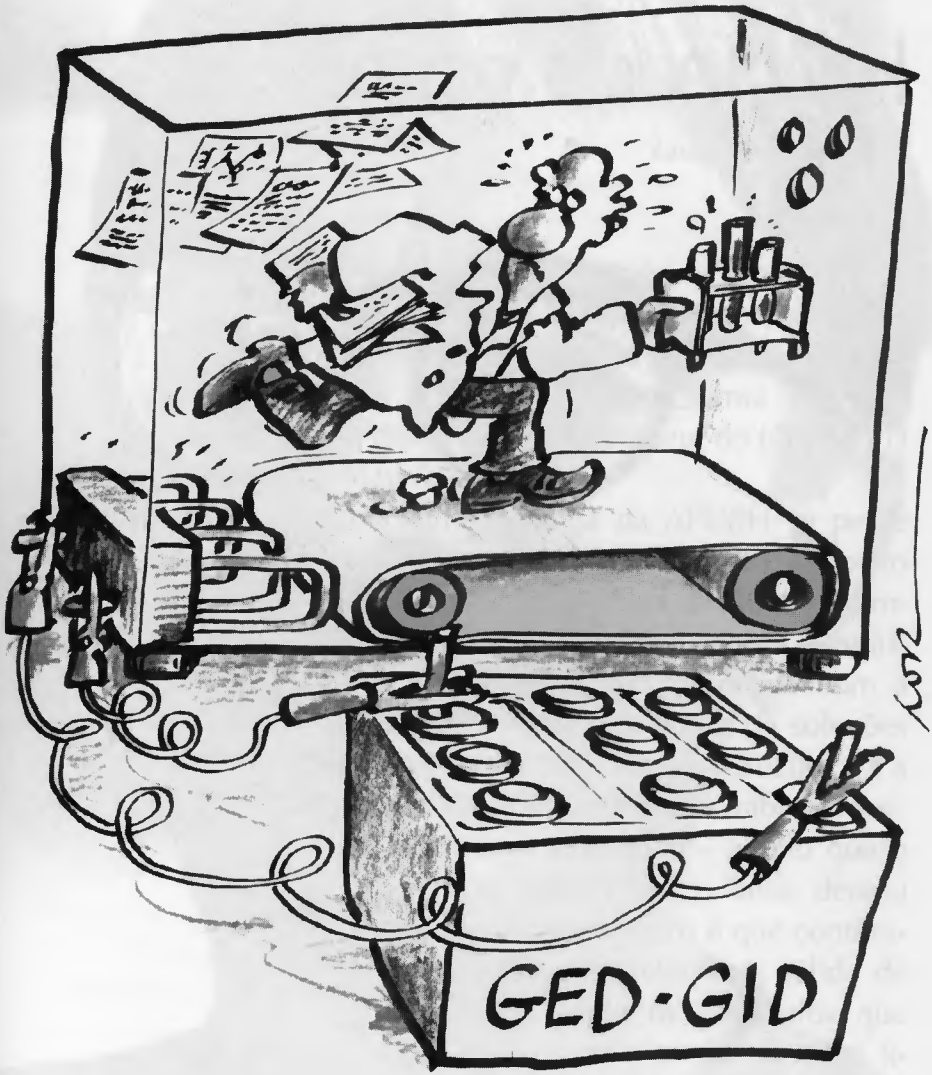
da Universidade. A APUBH é uma caixa de ressonância. Que o digam os que trabalham em sua sede. O dia-a-dia de funcionamento sabe mais a jeremias do que a burocracia divinizada. Freqüentes são as denúncias, as queixas, as críticas, os desabafos, as reclamações de toda ordem, trazidos pelos professores contra o governo, a Universidade, as instituições de que dependem. Não se pode ficar calado. Há um imperativo a obedecer: a APUBH, por ser associação representativa e por ser seção sindical, é o único depositário institucionalizado dos reclamos de nossos associados. E *Caminhos*, sem dúvida, é um dos principais órgãos a tornar pública esta necessidade revelada *intramuros*. Em nome da transparência e de seu dever de denunciar e de agir. Já foi dito – "o papel do MD se faz, se manifesta e parece se resumir nos sete verbos: a) exercer a consciência crítica – b) diagnosticar – c) avaliar – d) denunciar – e) reivindicar – f) intervir – g) agir" (*Caminhos*, v. 8–9, jun. 1994, p.22). A partir deste nº 19/20 de nossa revista, o leitor poderá perceber que algo começa a ser feito nesse sentido. A natureza de certos artigos e a criação da seção "Cartas do Leitor" são indício relevante.

Por tudo isso, é sempre oportuno lembrar que cabe a cada autor a responsabilidade pelas idéias, interpretações, análises e denúncias colocadas no texto dos artigos e, a partir de agora, também nas cartas. Por sua vez, todos aqueles que se julgam no direito de resposta ou de contrapor-se ao que está escrito na revista terão sempre espaço aberto para fazê-lo.

Novo fato e de suma importância se configura a partir deste número. A revista se moderniza, aderindo à *indexação*, para garantir-lhe o "status" de periódico e assim merecer ser catalogada pelos serviços de *indexação* e *resumo*, com

vistas a ocupar lugar entre os "fornecedores de bibliografia e documentação". Por já estar funcionando o novo formato, dispensam-se no editorial referências e comentários sobre cada seção e cada artigo publicado, como tradicionalmente se fazia. O leitor poderá verificá-lo através do sumário e dos "resumos" ou *abstracts* à frente de cada texto.

Cabe-nos, finalmente, dizer que *Caminhos*, neste número está prestando homenagem a nosso inesquecível companheiro, Prof. José Henriques Maia Filho – o nosso *Tostão*. Vitimado por violento câncer, que estiolou em poucos dias nossas esperanças de vê-lo cada vez mais ativo e participante entre nós, como sempre o foi. Que do outro lado nos acompanhe e nos transmita aquela energia e disposição para a luta que o caracterizaram como traço marcante de personalidade e de militante. Se em vida foi exemplo, após a morte passou a ser para nós verdadeiro símbolo. Que a saudade o converta dia a dia e cada vez mais intensamente neste paradigma.



PLATAFORMA LATTES



Tostão e a APUBH

*Laura Stella Miccoli**

Pois é, o Tostão nos deixou e, a partir desse momento, as coisas já não são mais as mesmas. Em outros momentos da história da APUBH nos sentimos da mesma forma – quando da partida do Bicalho, do Pompeu, do Júlio Maria e do Zé Maurício.

Alguma parte da alma da APUBH se perde quando aqueles que contribuíram tão de perto para a construção de sua história se vão. Mas também muita coisa fica. E o que fica reforça o espírito da nossa Associação – comprometido com a democracia, a autonomia e a busca de soluções que agreguem e fortaleçam tanto os associados e a entidade como a instituição em que trabalhamos.

É isto que norteia este texto – aquilo que o Prof. José Henriques Maia Filho, o Tusta, deixou para todos nós que o conhecemos e que continuamos a ter na APUBH uma referência sólida de associação de classe, onde os princípios que guiam sua ação política estão profundamente ligados àqueles que participam de sua história.

A APUBH foi fundada em 1977. Apesar de

* Professora-Adjunta do Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras da UFMG.

"não militante"[1] naquela época, Tostão acompanhava seu crescimento, devido ao seu contato com os professores da FACE que foram membros de suas primeiras direções. Foi a partir de 84 que Tostão começou a participar mais ativamente da vida da APUBH como conselheiro da FACE. Como só em momentos de greve nos tornamos uma comunidade universitária, conheci Tostão durante a greve de 1987.

Nossa parceria com Elias e outros, como diretores da APUBH, nas gestões 87 e 89, me transformou como pessoa e permitiu que o Tusta se tornasse mais que apenas um dirigente sindical – um professor que conhecia, pelo nome, grande parte dos "nossos colegas associados da APUBH ou não"[2] e cujo comprometimento com a democracia e a instituição que representava o fez passar a ser um nome de referência na UFMG.[3]

Era dono de uma verve sem igual – quando fazia uso do microfone em assembléias era ouvido com atenção, pois seus comentários, além, é claro, de nos fazerem rir, sempre colocavam à mostra algum ponto despercebido para a maioria. Algumas outras características particulares do Tusta são agora parte do que chamo o espírito da APUBH, que aqueles mais próximos – os "amigos da APUBH", como Tostão os chamava – irão reconhecer.

Em primeiro lugar, juntamente com Elias, Tostão aprendeu que fazer política não é fácil em uma instituição como a UFMG. Encontramos nela uma pluralidade de pensamentos que Tostão sempre defendeu. "As po-

1. Reflexão do próprio Tostão sobre sua trajetória na APUBH, registrada em MAIA, Andréa Casanova; MENEZES, William Augusto. *APUBH: 20 anos*; história oral do movimento docente da UFMG. Belo Horizonte, 1998.

2. Nas palavras de Tostão.

3. Ele tornou-se diretor-presidente da CASU em 1995.

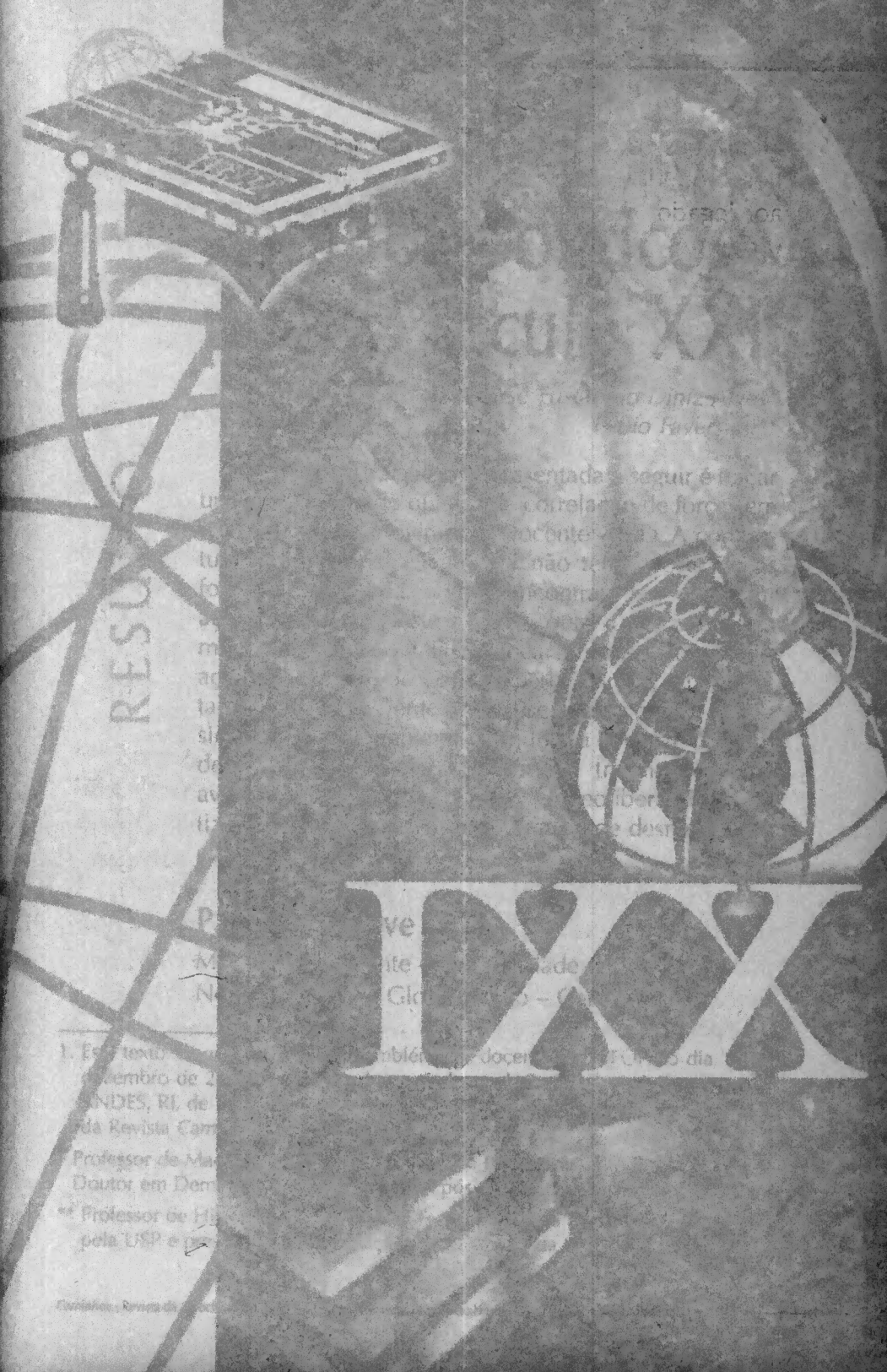
sições da APUBH devem sempre refletir o entendimento do conjunto dos professores e não apenas daqueles que fazem parte da direção da entidade" transformou-se em mais do que a posição defendida por uma gestão, em um princípio que atualmente vem norteando as ações da entidade.

Em segundo lugar, sua política de trabalho era sempre buscar uma forma de unir e de manter as divergências acima das posições pessoais. Essa maneira de agir traduziu-se na posição da APUBH no movimento docente nacional – apesar das profundas diferenças entre as posições da corrente dominante na ANDES e as nossas, a APUBH sempre fortaleceu o sindicato nacional e contribuiu ativamente para tal.

Finalmente, antes de sindicalista, Tusta foi professor e, assim, dizia: "nossa tarefa é transformar, fazer crescer", e uma de suas preocupações maiores era dar a oportunidade àqueles que se aproximavam da APUBH de crescer, dando-lhes autonomia e explorando aquilo que tinham de melhor. Nos momentos de transição, um dos princípios para a composição de novas chapas é de buscar renovar a entidade, trazendo novos docentes para compor, aprender, crescer e transformar, tanto a si próprio, através de sua atuação, como a própria entidade, na esperança de poder transformar a realidade em que vivemos.

E assim, só podemos reconhecer que ficamos abalados com a súbita partida do Tostão. Mas tivemos o privilégio de conhecê-lo e, como disseram seus amigos, a honra de ter compartilhado tantos momentos em sua companhia. A alma da APUBH certamente está abalada, mas não seu espírito, que é o de continuar na defesa de uma universidade autônoma, democrática, pública, gratuita e de qualidade. O legado do Prof. José

Henriques, o Tostão, ou do nosso querido Tusta junta-se ao legado de seus outros dirigentes e conselheiros, compondo esse espírito da APUBH, em contínua construção, ao longo de seus 24 anos. E, assim, o Tusta vive.




XXI

CONJUNTURA

Desafios políticos para o século XXI[1]

*José Eustáquio Diniz Alves**
*Fábio Faversani***

RESUMO

O objetivo da análise apresentada a seguir é traçar uma visão geral do quadro da correlação de forças em que se insere o Movimento Docente – MD. A conjuntura internacional e nacional não tem favorecido as forças de esquerda, que se encontram em uma situação defensiva. Neste quadro, qual a tática de luta mais adequada ao MD? Colocar propostas de superação da "Ordem do Capital" seria cair em um voluntarismo inconseqüente. A análise aponta para a necessidade de se enfrentar a conjuntura a partir de bandeiras práticas e reivindicações transitórias que avancem na resistência ao projeto neoliberal de privatização das universidades públicas e de desmonte das estruturas estatais de apoio social.

Palavras-chave

Movimento docente – Universidade pública
Neoliberalismo – Globalização – Conjuntura

1. Este texto foi aprovado pela assembléia dos docentes da UFOP no dia 19 de dezembro de 2000 e apresentado no Caderno de Textos do 20º Congresso da ANDES, RJ, de 15 a 20 de fevereiro de 2000, sendo adaptado para este número da Revista *Caminhos*.

* Professor de Macroeconomia da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutor em Demografia pela UFMG, com pós-doutorado pela Unicamp.

** Professor de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutorando pela USP e presidente da Associação dos Docentes da UFOP – ADUFOP.

O século XX terminou e foi marcado pelo triunfo do capitalismo internacional sobre o socialismo estatal. Apesar das crises econômicas e da exclusão social, as forças capitalistas começam o século XXI mais fortes do que há cem anos, quando existiam um forte movimento proletário internacional e partidos políticos sustentados na aliança operária-camponesa, representada no símbolo da foice e do martelo.

No começo do século XXI, depois de uma década de globalização e abertura dos mercados (tendo como marco a queda do Muro de Berlim), os países do capitalismo central já não precisam estabelecer colônias e usar tropas para garantir entrepostos comerciais ou o acesso aos recursos naturais estratégicos. Hoje, o controle se dá mais pelo mercado do que nunca, permitindo a crescente desterritorialização do poder. A Bolsa de Chicago "controla" o preço das *commodities* de forma muito mais eficiente do que através da produção direta colonial.

Panorama histórico internacional

A conjuntura internacional tem favorecido as forças mais conservadoras e desfavorecido as forças de esquerda, que sofreram derrotas importantes e foram colocadas numa situação defensiva. A situação era outra na primeira metade do século XX. As duas grandes guerras mundiais foram momentos de enfraquecimento do capitalismo internacional e de fortalecimento do movimento operário e camponês.

No bojo do conflito imperialista da Primeira Guerra Mundial aconteceu a Revolução Bolchevique, de 1917, e a organização da Terceira Internacional Comunista. O período seguinte, entre guerras, foi marcado pela fraqueza geral das políticas internacionais do

capitalismo. A hiperinflação alemã de 1923, o fim do padrão-ouro, a crise na bolsa de valores de Nova York de 1929, a depressão dos anos 30, o crescimento do protecionismo no comércio internacional, o desemprego em massa sem qualquer política compensatória e a ascensão do Fascismo e do Nazismo como alternativas autoritárias para o enfrentamento da crise do capital ameaçaram a hegemonia burguesa e desembocaram na Segunda Guerra Mundial.

A primeira metade do século XX terminou com o esgotamento dos mecanismos econômicos e políticos que caracterizaram a etapa de expansão da chamada Segunda Revolução Industrial, gestada ainda no século XIX, e da concorrência intercapitalista própria deste período. É esse quadro de crise que permite a Trotsky, em 1938, afirmar que: "as premissas objetivas da revolução proletária não estão somente maduras: elas começam a apodrecer".[2] E, de fato, apodreceram.

O fim da guerra, em 1945, trouxe uma nova situação na correlação de forças no mundo, com uma clara divisão bipolar do poder, apesar de desigual, entre o mundo capitalista e o mundo socialista. Por um lado, houve um crescimento das forças socialistas, começando pelo fortalecimento econômico, político e militar da União Soviética, a constituição dos países socialistas do Leste Europeu, a Revolução Camponesa na China, o fortalecimento dos partidos comunistas em todo o mundo, a descolonização de países da Ásia e da África etc.

Contudo, ao contrário do que muitos previram, o socialismo saiu vitorioso em países atrasados e pobres e os dirigentes socialistas tiveram, como tarefa, superar o hiato existente em relação

2. TROTSKY, L. Programa de transição. In: LENIN, V. I.; TROTSKI, L. *A questão do programa*. São Paulo: Kairós, 1979. p.74.

aos países capitalistas. Ou seja, os países socialistas tiveram de desenvolver as forças produtivas e a forma de organização da produção próprias da Segunda Revolução Industrial para se equiparar aos seus congêneres capitalistas.

Nesse sentido, o socialismo, tal como posto em prática no século XX, não foi um sistema tecnicamente mais avançado que o capitalismo. O socialismo do século XX ficou limitado aos marcos da "sociedade industrial" e não conseguiu ser um sistema mais avançado, nem em termos econômicos, nem em termos políticos.

O socialismo que deveria ser uma etapa de transição para o comunismo – propiciando a extinção do estado e o fim das classes sociais – fracassou em sua missão histórica. O fracasso do "socialismo real" não representa necessariamente o fracasso da teoria socialista, mas contribuiu, na década de 90, para o fortalecimento da ideologia neoliberal.

De outro lado, baseada nas idéias keynesianas e num pacote de novas tecnologias geradas inicialmente para fins militares, houve uma reorganização dos países capitalistas após a Segunda Guerra. O período de 1950 a 1973 ficou conhecido como os "anos dourados" da economia internacional.

A reorganização dos países capitalistas começou através de mudanças internas em cada país e na histórica reunião de Bretton Woods, em 1944, que criou o Banco Mundial – BIRD, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o embrião da futura Organização Mundial do Comércio – OMC. Naquele momento, foram estruturados os mecanismos nacionais e internacionais de administração da demanda agregada.

Aproveitando os ganhos de produtividade, reconhecendo os erros do passado e diante da "ameaça soviéti-

ca", a burguesia dos países centrais foi capaz de se unir, evitando novas guerras entre si (neste sentido a formação da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN e o início da organização da futura União Européia foram importantes), ao mesmo tempo em que fazia concessões significativas aos interesses dos trabalhadores. O *welfare state*, o *pleno emprego* e *a redução da jornada de trabalho* foram concessões da burguesia diante do fortalecimento da classe trabalhadora e da pressão decorrente da Guerra Fria.

Adicionalmente, os ganhos de produtividade, nos países do Primeiro Mundo, possibilitaram um crescimento real dos salários, o controle da inflação e a instituição de políticas públicas para a redução da pobreza e da concentração da renda.

Os anos 70 marcaram o fim da "época de ouro" da economia internacional. Em 1971, Nixon rompeu com a conversibilidade do dólar, jogando por terra o sistema de taxas de câmbio fixas estabelecido em Bretton Woods. Em 1973, estoura o primeiro choque do petróleo, acabando com o período de energia farta e barata.

O restante da década foi marcado pela redução do ritmo de crescimento econômico e pela inflação, isto é, a estagflação. Os países capitalistas foram obrigados a procurar novas oportunidades de investimento, a reestruturar a produção e investir em novas tecnologias da chamada Terceira Revolução Industrial.

Paralelamente, os países socialistas também entraram em crise, pois não conseguiram apresentar uma economia mais eficiente, com mais progresso técnico, liberdade, bem-estar social e não conseguiram entrar na chamada "Terceira Onda". Ao invés de eliminar as classes, o socialismo estatal criou novas classes de burocratas, ao mesmo tempo em

que hipertrofiava os tentáculos do estado, especialmente os tentáculos de controle policial.

É exatamente como já afirmava Trostsky, em 1937, quando trata do "teorema inverso (ao socialismo): o monstruoso crescimento da imposição e violência estatais na URSS demonstra que a sociedade soviética se afasta do socialismo".[3] O fracasso do socialismo estatal fortaleceu, no imaginário popular, a idéia de que tudo que é estatal é ruim, ao mesmo tempo em que se criou um mito em torno dos "poderes mágicos" da iniciativa privada e das virtudes da "mão invisível".

Nesse contexto, e diante da crise do modelo keynesiano, os anos 80 foram marcados pela reação conservadora. Os governos de Margareth Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan, nos EUA, estabeleceram o início do neoliberalismo. O *welfare state* e o *pleno emprego* só não abandonaram a agenda das políticas públicas porque viraram alvos do ataque conservador, juntamente com a organização sindical e outras organizações de defesa dos interesses populares.

A queda do Muro de Berlim, o fim da União Soviética, a restauração capitalista do Leste Europeu e China e a direitização dos partidos da social-democracia européia marcaram a hegemonia do neoliberalismo que triunfou soberano durante toda a década de 90. O fim do bloco socialista e o enfraquecimento das forças progressistas facilitaram a flexibilização das leis trabalhistas e sociais por toda parte e uma abertura comercial e financeira indiscriminada nos países do Terceiro Mundo. A integração dos ex-países socialistas, as privatizações nos países do Terceiro Mundo e os novos setores de atividade (como a informática) abriram novas

3. TROTSKY, L. Os noventa anos do Manifesto Comunista. In: LENIN. Op. cit. p.7.

frentes de valorização do capital e de remuneração para o setor financeiro.

A globalização, tão decantada pelo neoliberalismo, se constitui num processo aparentemente contraditório que se baseia na integração de países e mercados *pari passu* à exclusão social. A globalização neoliberal é um fenômeno recente e não deve ser confundida com a internacionalização capitalista, que é um processo tão velho quanto o próprio capitalismo. A "mundialização do capital", segundo François Chesnais, se caracteriza pela "liberdade de se implantar onde quiser, quando quiser, para produzir o que quiser, comprando e vendendo onde quiser, e com a menor quantidade possível de restrições em matéria de direito do trabalho e de convenções sociais".[4]

Numa conjuntura de ampliação dos fluxos internacionais de capital, a globalização dos anos 80 e 90 acentua quatro tendências:

1) mercantilização de todas as esferas da vida, inclusive algumas que ficavam relegadas ao espaço doméstico;
2) universalização da concorrência e mudança qualitativa nos padrões do comércio internacional;
3) concentração e centralização do poder econômico e político;
4) enfraquecimento da soberania dos Estados Nacionais e, em cada nação, enfraquecimento dos mecanismos de intervenção estatal.

Em síntese, a globalização é um processo de mundialização da ideologia neoliberal visando aumentar as forças do mercado e enfraquecer seus mecanismos de controle. Tudo isto ampliou o poder de chantagem do capital sobre as

4. CHESNAIS, F. *A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro*. São Paulo: Hucitec, p.19-46.

sociedades nacionais e, dentro destas, sobre os trabalhadores organizados.

Um aspecto fundamental nesse avanço neoliberal é a fórmula da reestruturação produtiva. Através da chamada *"lean production"*, empresas menores e mais produtivas substituem as maiores, empregando o princípio da flexibilização (do trabalho, das ferramentas, dos produtos) e da terceirização de tudo que escape ao foco principal da empresa. Com isso, crescentemente o setor industrial perde espaço para o de serviços e a informalidade dos contratos de trabalho se expande rapidamente.

Nesse quadro, "de uma forma geral, parecendo atrelados ao modelo socioeconômico anterior, os sindicatos não têm conseguido se desvencilhar de uma realidade marcada pelo grande porte, pela exterioridade das empresas, pela rigidez e pelo enfrentamento direto".[5] Nesse contexto, atesta-se que:

> "houve na década de 80 redução do número de greves em vários países do centro. Aumentam os casos de corporativismo, xenofobia e racismo no interior da própria classe trabalhadora. Tudo isso permite constatar que o movimento sindical encontra-se numa crise de proporções nunca vistas".[6]

Portanto, a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva são as respostas do capitalismo central à crise do modelo keynesiano, em uma conjuntura de retrocesso da organização internacional dos trabalhadores. No plano das classes

5. SANTANA, Marco Aurélio et al. *Trabalho e educação*: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p.36.

6. ANTUNES, Ricardo. Impasses e desafios: a crise e os sindicatos. *Teoria e debate*. São Paulo, n. 20, p.15-65, fev./abr. 1993. Aqui fica claro que o Brasil passou pelo "efeito Orloff". Estando na contra-mão desse refluxo dos sindicatos nos países centrais, mergulhou nele na década de 90, quando o neoliberalismo se torna hegemônico por aqui.

sociais, representa uma volta à ideologia malthusiana (Malthus, no início do século XIX, já combatia as "leis dos pobres" e fazia uma apologia da inevitabilidade da pobreza) e, no plano das nações, representa uma forma de se estabelecer uma espécie de neocolonialismo.

Neste quadro, qual a tática de luta mais adequada para as classes exploradas e oprimidas? Colocar propostas de superação da "Ordem do Capital" é, certamente, cair num voluntarismo inconseqüente. A tática de luta possível, no momento, não é a do avanço e sim a da resistência e da acumulação de forças. É preciso forjar um contra-projeto à atual hegemonia neoliberal. Neste sentido, as contribuições do Fórum Social Mundial, que ocorreu em Porto Alegre, entre os dias 25 e 30 de janeiro de 2001, são um primeiro passo rumo a um outro tipo de globalização, menos egoísta e mais altruísta e solidária.

Perspectivas internacionais

No momento de reconfiguração da ordem internacional, liderada pela ideologia neoliberal, um dos países que mais se beneficiaram deste processo foram os EUA. Depois da derrota americana na guerra do Vietnã e da desvalorização do dólar ocorrida na reunião do Plaza, em 1985, era comum se ouvir falar do declínio relativo da economia americana. Mas não foi bem isto o que aconteceu.

Ao contrário do que previam os defensores do "ciclo longo" de Kondratieff, entre 1982 e 2000 a economia americana só teve nove meses de recessão (no ano de 1991) e criou 35 milhões de empregos. Segundo Michael Cox, estes dados contrastam com o período de 1853 a 1953, quando houve recessão em 40% do tempo nos EUA e o desemprego atingiu índices alarmantes na década de 30.

Nos últimos cinco anos (1996-2000), o Produto Interno Bruto – PIB americano cresceu em torno de 4% ao ano e as taxas de desemprego ficaram em níveis bastante baixos. Este crescimento é superior ao de várias regiões do mundo, o que faz aumentar o grau de concentração de riquezas em benefício daqueles que já são mais ricos. Portanto, não podemos desconsiderar nem subestimar estes dados, nem o fato de que a expansão da economia americana se acentuou após 1992, durante todo o governo Clinton.

É preciso compreender que a retomada da hegemonia americana, pelo menos do jeito que está sendo feita, enfraquece a luta internacional dos trabalhadores. O sucesso do neoliberalismo americano consolida a liderança dos EUA no G-7, na OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e nos organismos financeiros multilaterais. Também aumenta a dependência dos países do Terceiro Mundo.

As perspectivas para 2001 continuam apontando para o predomínio das forças capitalistas, apesar do surgimento de alguns sinais de que o ritmo de crescimento econômico deve se desacelerar. O aumento da inflação, do preço do petróleo, dos déficits na balança comercial e do nível de endividamento das pessoas e firmas fizeram o Banco Central americano – FED, no ano 2000, elevar as taxas de juros para conter a "exuberância irracional", nas palavras do *chairman* Alan Greenspan.

Todavia, já existem autores dizendo que o FED errou na dose dos juros, o que provocaria uma recessão em 2001 (*hard landing*). O índice NASDAQ, que reúne empresas da chamada "nova economia", fechou o ano 2000 no vermelho e não está descartada a possibilidade de uma grande queda no índice

Dow Jones, da Bolsa de Nova York. Outros autores garantem que vai haver apenas uma desaceleração da economia e que o FED já sinaliza com a redução dos juros, possibilitando uma transição sem grandes traumas (*soft landing*).

As dificuldades da economia americana podem ser agravadas pelo imbróglio eleitoral que possibilitou a posse de um presidente que não teve maioria dos votos na eleição direta. No final do século XX os EUA tiveram os seus dias de "República de Banana", resta saber se o presidente George W. Bush vai ter a legitimidade necessária para enfrentar as dificuldades que virão pela frente.

O novo presidente sinaliza com a retomada das políticas econômicas do "*supply side*" e políticas sociais do "conservadorismo compassivo". O importante a destacar é que a ausência de um agente social (forte movimento de massas) capaz de questionar a forma atual de acumulação do capital permite que as crises capitalistas sejam resolvidas a favor da burguesia e em detrimento dos trabalhadores e dos setores excluídos da sociedade.

Além desta questão de classe, existe também a questão nacional. Ao contrário do período pós-Segunda Guerra, não existe atualmente nenhum Plano Marshall nem uma política de reconstrução e recuperação dos países do Terceiro Mundo. Nem mesmo propostas retóricas e demagógicas como a "Aliança para o Progresso" da era Kennedy/Johnson.

Será que a política externa americana estaria voltando à época do "*Big Stick*" ("fale manso e carregue um porrete e você vai longe") de Theodore Roosevelt? Só para lembrar, foi Roosevelt que construiu o Canal do Panamá, localizado, na época, em território colombiano. Diante da oposição colombiana à perda de soberania

advinda da proposta americana, Roosevelt se referiu aos colombianos da seguinte forma: "aquelas criaturas desprezíveis de Bogotá", "esses corruptos idiotas e homicidas" e "talvez tenhamos de dar uma boa lição a esses labregos".

A lição veio em forma da "independência" do Panamá. Ou seja, os EUA têm uma longa experiência de intervenção na Colômbia, que vai além do "controle do narcotráfico" nos dias de hoje.

Mas, sem dúvida, a atual política externa dos EUA para o restante do continente americano está representada na proposta da ALCA – Área de Livre Comércio das Américas. Com a ALCA, os EUA pretendem ter acesso irrestrito aos mercados nacionais de todo o continente.

Apesar da presença de assessores militares dos EUA em vários países, não existe, hoje em dia, uma política de intervenção militar direta do Tio Sam na América do Sul e América Central. Os Estados Unidos pretendem exercer sua influência e seus interesses ("nosso negócio são os negócios") através das leis do mercado, regulados em um tratado de livre comércio. A ALCA é uma atualização para o século XXI da doutrina Monroe que estabelecia: "América para os americanos".

Neste sentido, os defensores do livre comércio apresentam o México como exemplo de um país que se deu bem ao se unir ao NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte. Depois da integração norte-americana, as exportações mexicanas quase que triplicaram e o país conseguiu manter taxas de crescimento econômico mais altas do que o restante dos países da América Latina.

Baseados neste canto de sereia, o Chile e a Argentina estão abandonando o Mercado Comum do Sul – Mercosul, dando preferência ao NAFTA, e estão defen-

dendo a antecipação do início da ALCA para 2003. A 19ª reunião do Conselho de Cúpula, ocorrida em Florianópolis em dezembro de 2000, mostrou o enfraquecimento do Mercosul. Algumas forças de esquerda comemoram este fracasso. Acontece que o fim do Mercosul e o isolamento do Brasil só servem aos interesses dos Estados Unidos, que têm chamado a política externa brasileira de "infantil".

Não existem muitas alternativas, a América Latina precisa se integrar à própria América Latina e buscar uma posição de força para negociar com o NAFTA, a União Européia e a APEC – Cooperação Econômica Ásia Pacífico. Caso contrário, tem grande chance de virar uma enorme Zona Franca. Em oposição a esta perspectiva, várias manifestações de protesto estão previstas para o mês de abril de 2001, durante o "Encontro das Américas", em Quebec, no Canadá.

Contudo, a união latino-americana é um fato cada vez mais distante. Depois de desvalorizar o Sucre, o Equador abandonou sua moeda e aderiu à onda da dolarização. O mesmo aconteceu em El Savador, que abandonou o Cólon e também aderiu à dolarização.

Ao mesmo tempo, a dolarização é apresentada como uma solução para a combalida situação econômica da Argentina. Há cerca de dez anos, a Argentina adotou o câmbio fixo baseado no *currency board*, uma adaptação do mecanismo monetário utilizado pelo império inglês para controlar suas colônias. Foi uma política desesperada que, num primeiro momento, conseguiu reduzir a inflação e fazer a economia voltar a crescer. Mas o país perdeu a capacidade de se autogovernar e, ao abrir mão de ajustar a taxa de câmbio, teve que se contentar com baixo crescimento econômico e elevado desemprego.

Mesmo depois de um

amplo programa de privatização, a Argentina continua sem competitividade internacional e apresenta elevados déficits interno e externo. O modelo argentino teve uma sobrevida enquanto durou o populismo cambial do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. Depois da desvalorização do real, a economia argentina entrou em agonia profunda.

O presidente Fernando de la Rúa, em menos de um ano, já apresentou três pacotes fiscais: o primeiro pacote, em 29 de maio de 2000, propôs um corte drástico nos gastos públicos com redução dos salários do funcionalismo e das aposentadorias e reestruturação do serviço público e estatais; o segundo, em 23 de outubro, propôs a redução de impostos para estimular o investimento privado; o terceiro, em 10 de novembro, propôs a privatização do sistema de previdência social, desregulamentação do setor de saúde e elevação da idade mínima da aposentadoria para mulheres, de 60 para 65 anos.

Cada anúncio de um pacote foi seguido pela convocação de uma greve geral pelas centrais sindicais. Enquanto cresce a crise política no país, inclusive com a renúncia do vice-presidente Carlos "Chacho" Álvarez, o ministro da economia, José Luis Machinea, conseguiu o socorro do FMI como última tentativa de evitar uma moratória, que viria não como uma reafirmação de soberania, mas por absoluta falta de condições de honrar os compromissos internacionais da Argentina.

O pacote de US$ 39,7 bilhões, acertado em dezembro de 2000, vai evitar, temporariamente, a desvalorização do peso e vai possibilitar uma certa retomada da economia em 2001, mas não resolve os problemas estruturais da economia argentina. A situação dos outros países latino-americanos não

é muito diferente. Basta ver que o presidente Fujimori, depois de "ganhar" sua terceira eleição, fugiu para o Japão, abandonando o Peru. Ao contrário do que sonhou Bolívar, a maioria dos países da América Latina está na dependência dos fluxos internacionais de capital e da ajuda do FMI, enquanto aumenta a crise social e os indicadores de pobreza no continente.

Conjuntura nacional

O Brasil não ficou imune à onda neoliberal que, como uma torrente, extrapolou as fronteiras da Grã-Bretanha e dos EUA e invadiu o mundo na década de 90. A primeira tentativa de implementação da cartilha do "Consenso de Washington" no Brasil se deu no governo Collor, logo após a derrota da candidatura popular à presidência da República. Entretanto, a perda de legitimidade deste governo devido aos processos de corrupção e a falta de condições políticas no Congresso Nacional para aprovar reformas estruturais retardaram a aplicação do receituário neoliberal no país.

A correlação de forças mudou totalmente com a eleição do presidente Fernando Henrique, em 1994. O Plano Real propiciou o apoio popular necessário à constituição de uma "Frente Ampla" que, com apoio da opinião pública, reuniu diferentes partidos políticos em torno de uma agenda neoliberal de reformas, visando mudar o perfil do sistema produtivo nacional, a forma de inserção internacional do Brasil e o quadro institucional desenhado pela Constituição Federal de 1988.

Formou-se uma enorme coligação conservadora que juntou os partidos oriundos da antiga Aliança Renovadora Nacional – ARENA com forças políticas da oposição à ditadura militar que compunham o Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Esta "Frente Ampla" conservadora, com-

posta pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, Partido da Frente Liberal – PFL, Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, Partido Progressista Brasileiro – PPB, Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e Partido Liberal – PL (só para citar os maiores), perfazendo cerca de três quartos da bancada da Câmara Federal, atuou como um rolo compressor e impôs derrotas significativas ao funcionalismo público, ao movimento sindical e aos trabalhadores em geral.

Neste sentido, o Plano Real foi mais do que um plano de estabilização monetária, ele criou uma nova institucionalidade econômica e política e reconfigurou o posicionamento dos agentes sociais em torno de uma nova agenda.

Esta "Frente Ampla" nunca foi totalmente coesa, mas conseguiu atuar suficientemente em bloco para garantir o combate à inflação, a abertura comercial e financeira, a retirada do estado como agente produtor de bens e serviços (privatizações), a reestruturação do sistema bancário (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Sistema Financeiro Nacional – PROER etc), a flexibilização dos monopólios estatais, a atração de capitais produtivos internacionais (desnacionalização da economia), a atração de empréstimos externos (dívida externa), a rolagem dos débitos governamentais (dívida interna), a desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas etc. Esta agenda "positiva" uniu os participantes desta aliança governamental durante todo o primeiro mandato do presidente FHC.

Um ponto de desunião aconteceu em torno do regime cambial. Dois grupos se formaram: o chamado grupo "desenvolvimentista", que pregava uma desvalorização do real já em 1995, e os "liberais", que davam ênfase à estabilidade

monetária e pregavam a necessidade de uma maior abertura e de um choque de competitividade que adviria da maior exposição da economia brasileria à globalização.

Mas as divergências entre estes dois grupos foram abafadas em decorrência do projeto da reeleição de FHC, cuja principal bandeira seria o real forte e a inflação baixa. Esta bandeira seria necessária e suficiente para reelegê-lo. Todo o governo se uniu, então, em torno do "populismo cambial", que tantos estragos causou à economia do país.

Para manter o real sobrevalorizado, a equipe econômica elevou a taxa de juros interna, causando quebradeira de empresas nacionais, perda de competitividade internacional, elevação dos custos de produção, incremento da ciranda financeira, elevação do desemprego e crescimento das dívidas interna e externa. O país como um todo está pagando e ainda vai pagar os custos desta política antinacional e anti-social.

Com a desvalorização do real, treze dias após a segunda posse de FHC, ressurgiram as divergências. Um sinal claro desta divergência ocorreu no episódio do "grampo" do BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (com participação da ABIN – Agência Brasileira de Informação), que "fritou" o "ex-futuro" ministro da Produção, L.C. Mendonça de Barros, representante do grupo desenvolvimentista.

A divisão "ideológica" da aliança vem se acentuando, apesar de os dois grupos concordarem com o enterro da chamada "herança getulista" e com a necessidade da austeridade fiscal. O grupo liberal, formado pela equipe econômica (comandada pelos "filhos da PUC – Pontifícia Universidade Católica" do Rio de Janeiro), defende a máxima redução da interferência estatal na

economia, a redução das barreiras tarifárias e uma maior abertura financeira. O grupo desenvolvimentista considera que a economia de mercado é imperfeita, cabendo ao governo coordenar ações estratégicas, em conjunto com o setor privado, para garantir algumas transformações. Eles são a favor da manutenção das atuais barreiras tarifárias e querem uma redução mais rápida das taxas de juros.

Estas divergências ficaram claras no Encontro de Cúpula do Mercosul, em Florianópolis, quando o grupo desenvolvimentista saiu vitorioso e o Brasil foi contra a redução de 3% da TEC – Tarifa Externa Comum no âmbito do Mercosul.

As divergências na "Frente Ampla" não se restringem à ideologia econômica. Têm crescido os problemas no *front* político. A aliança conservadora conseguiu sair vitoriosa no primeiro turno das eleições municipais de outubro de 2000, uma vez que o bloco situacionista (PSDB, PFL, PMDB, PPB, PTB e PL) elegeu 81,2% das prefeituras, 73,8% dos vereadores e obteve 64,55% dos votos válidos.

Retirando-se o PTB e o PL, os números foram: 70% das prefeituras, 61% dos vereadores e 55% dos votos válidos. Mas esta vitória governista no primeiro turno foi seguida de uma derrota no segundo turno, quando os partidos de oposição, principalmente o PT, saíram vitoriosos nas cidades com mais de 200 mil habitantes.

No segundo turno ficou evidente a falta de unidade do bloco governista. No Rio de Janeiro o PTB derrotou o PFL e o prefeito eleito, César Maia, tem atuado em aliança com o presidenciável Ciro Gomes. Em São Paulo, a cúpula tucana apoiou a candidata Marta Suplicy contra a dupla Pitta/Maluf. O PPB foi o partido governista que teve o pior desempenho eleitoral. O PTB está aban-

donando a "Frente Ampla", já ensaiou uma aliança com o Partido Democrático Trabalhista – PDT e está de "namoro" com o Partido Popular Socialista – PPS. O PL está de "namoro" com o presidenciável Itamar Franco (sem partido).

Apesar do caráter local das eleições municipais, o desgaste do Governo Federal contribuiu para a derrota dos partidos da situação nos maiores municípios, exatamente aqueles que tem sofrido mais de perto os efeitos da crise econômica.

A eleição para as mesas diretoras do Congresso é outro ponto de atrito na aliança conservadora. Nos últimos seis anos, o PSDB abriu mão da presidência de uma das duas Casas para manter coesa a aliança com o PMDB e o PFL. Mas, para 2001, existe uma disputa acirrada entre estes partidos, disputa esta que aumentou devido à briga pessoal entre os senadores Jáder Barbalho e Antônio Carlos Magalhães.

O fato de o PFL não ter obtido as presidências da Câmara dos Deputados e do Senado ameaça a base de sustentação do governo FHC, comprometendo a governabilidade e a hegemonia da "Frente Ampla". Contudo, é pouco provável que o PFL passe a fazer oposição ao Governo Federal e abandone o seu tradicional fisiologismo.

O PSDB está dividido entre aqueles que apóiam o presidenciável José Serra e aqueles que apóiam o governador do Ceará, Tasso Jereissati. Caso o PSDB lance o ministro José Serra à presidência em 2002, a aliança prioritária seria com o PMDB. Caso lance o governador Tasso a aliança prioritária seria com o PFL. Por seu lado, o PMDB já lançou a candidatura do senador Pedro Simon, mas poderia voltar atrás, ou até mesmo receber o governador Itamar Franco. O PPB parece que não tem cacife para lançar um candidato próprio.

Tudo indica que a eleição presidencial de 2002 vai ser mais parecida com a de 1989, que teve segundo turno devido ao lançamento de vários candidatos potencialmente fortes, do que com a eleição de 1998, em que não teve segundo turno e houve o lançamento de apenas dois nomes com possibilidade de vitória. Na conjuntura atual, tudo indica que o bloco da oposição deve lançar pelo menos três candidatos (Lula, Ciro e Itamar) e o bloco da situação deve vir com pelo menos dois candidatos. Mas ainda é cedo para se traçar um quadro mais definitivo.

Em relação ao quadro econômico brasileiro para 2001, o ministro Pedro Malan tem se vangloriado com a perspectiva de que no primeiro ano do século XXI o crescimento do PIB, pela primeira vez em décadas, "deverá ser maior (4,5%) do que a variação da inflação (4%)". Como o forte do ministro não são as previsões, resta saber se alguma crise internacional não vai jogar por terra seu otimismo.

Mas mesmo com este quadro de ligeiro crescimento econômico, baixa inflação, taxa de juros interna em declínio e queda no déficit em transações correntes, a situação estrutural da economia brasileira continua bastante frágil. Mesmo apresentando uma ligeira queda, as taxas de desemprego são extremamente altas para um país como o Brasil, que não possui um sistema de proteção social ao trabalhador.

O aumento do salário mínimo para R$ 180,00 não atinge sequer a meta de US$100.00, uma vez que o valor do dólar, no paralelo, já ultrapassou a casa dos R$2,00. Ou seja, o valor do salário mínimo proposto para o ano que vem está aquém da meta proposta até pelo senador ACM.

Nem mesmo a idéia de salário mínimo regional tem sido preservada, como

demonstra o surreal imbróglio judicial que considerou inconstitucional a matéria, sem se pronunciar sobre a inconstitucionalidade de um salário mínimo tão baixo. O governo mais uma vez deu reajuste para os militares e deixou de fora os servidores públicos civis. O projeto de emprego público das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior significará a extinção do RJU – Regime Jurídico Único e precarização da carreira docente. Estamos voltando ao tempo em que se dizia: "A economia vai bem, mas o povo vai mal". O governo FHC vai passar para a história por ter deflacionado a economia e inflacionado a pobreza.

O objetivo desta análise de conjuntura foi situar o quadro geral de correlação de forças em que se insere a nossa luta. A situação internacional e nacional não tem favorecido as forças de esquerda, que se encontram em um ambiente defensivo. Por outro lado, as políticas do neoliberalismo, que têm sido eficientes na defesa dos interesses do capital, têm aumentado as desigualdades entre as nações (conflito Norte X Sul) e as desigualdades sociais dentro de cada país. Os burgueses cuidam dos lucros e do luxo, enquanto crescem as diferenças de renda, as injustiças sociais, os preconceitos e a intolerância.

Neste quadro, cabe às forças de esquerda assumir o seu histórico papel de agente civilizador. Se os trabalhadores e as parcelas excluídas da sociedade não tivessem ousado constituir suas organizações sindicais e partidárias para lutar por um leque de direitos sociais que se integram aos direitos da cidadania a história do mundo seria muito diferente... e pior.

O eixo da confrontação atual passa pela luta contra as perdas sociais, civis e políticas e pela reintrodução do conceito do coletivo e do

altruísmo. O neoliberalismo, ao defender uma sociedade egoísta, fragmentada e baseada no individualismo, representa a negação do Estado moderno e da cidadania.

No 20º Congresso da ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, foram apresentadas alternativas concretas para a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, contra os ataques que vem sofrendo das forças neoliberais. Mas, ao invés de "assaltar o Palácio de Inverno", como querem algumas correntes políticas, precisamos saber combinar todas as frentes de luta. Devemos combinar a luta institucional, através dos mecanismos da democracia representativa, com a ação direta e as formas inovadoras de expressão do social. É preciso não desconsiderar as pequenas batalhas, mas utilizar de maneira criativa todas as formas de luta.

Nesse campo, apresenta-se como fundamental tentar adequar nossas bandeiras a uma luta que se coloca numa conjuntura profundamente alterada com relação àquela da década de 80. Nesse sentido, é fundamental investir nas lutas que contemplem as maiores vítimas do capitalismo nessa fase. Essa não é uma necessidade nova, mas por ser esquecida com freqüência assume ares de inédita.

É nesse sentido que apela Trotsky, no Programa de Transição, ao afirmar que:

> "Todas as organizações oportunistas, por sua própria natureza, concentram sua atenção principalmente nas classes superiores da classe operária e, conseqüentemente, ignoram igualmente a juventude e as mulheres trabalhadoras".[7]

E o mesmo autor ainda destacava:

> "o movimento das raças de cor contra os opressores imperialistas é um dos mais

7. TROTSKY, L. Programa de transição. In: LENIN. Op. cit. p.117.

> poderosos e importantes movimentos contra a ordem social existente e é esta a razão pela qual necessita do total apoio, indiscutível e sem reticências, do proletariado de raça branca."[8]

Note-se que os dois textos são da década de 30!

Além disso, é preciso aproximar nosso discurso dos interesses imediatos de nossa base. Como já assinalava Lenin nas Teses de Abril: "é preciso adaptar-se; passar para o outro lado é indispensável".[9] Não estamos em um movimento de construir uma "guerra de movimento", pois não ganhamos campo suficientemente na "guerra de posições", como entendidas por Gramsci. E destaque-se, antes que nos entendam mal, que: "os conceitos de guerra de movimento e guerra de posição não indicam a passagem da ofensiva à defensiva e vice-versa, mas duas estratégias substancialmente diversas, relativas a duas situações históricas profundamente diferentes".[10]

Em especial após o desenvolvimento da sociedade civil em nosso país, a partir sobretudo da década de 80 e do refluxo da organização dos trabalhadores, na década de 90, é preciso refletir sobre as críticas que faz Gramsci à perspectiva de tomada do poder propugnada por Trotsky. Para aquele:

> "esta me parece a questão da teoria política mais importante posta pelo período do pós-guerra e a mais difícil de resolver corretamente. Ela está ligada às questões levantadas por Bronstein, que, de um modo ou de outro, pode ser considerado o teórico político do ataque frontal num período em que este é apenas causa de derrotas".[11]

8. TROTSKY, L. Noventa anos do *Manifesto comunista*. Op. cit. p.11.

9. LENIN, V. I. *Teses de abril*. Op. cit. p.23.

10. GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978. p.142.

11. Caderno 6, par. 138. Para as citações dos Cadernos, utilizamos da seguinte edição: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v3. Ed. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

A crítica de Gramsci a Trotsky talvez possa ser vista, entre outros aspectos, na perspectiva de se pensar na impossibilidade de se ganhar apenas o Estado sem vencer a luta no campo da sociedade civil.[12]

Em síntese, nossa análise aponta para a necessidade de enfrentar a conjuntura a partir de bandeiras práticas e imediatas que façam avançar a guerra de posições e contemplem com centralidade questões de gênero e de raça, por exemplo, mas não só, como vimos insistindo ao longo dos últimos eventos da ANDES-SN.

12. Cf. Caderno 7, p.16.





UNIVERSIDADE *pública*

A universidade pública é necessária?

*Cid Veloso**

RESUMO

A universidade pública, sem dúvida, tem inúmeros problemas internos, mas a crítica que vem sendo feita às suas atividades geralmente não os aborda, preferindo citar dados discutíveis para tentar demonstrar que a instituição está perdulária e ineficiente. Supõe-se que haja uma tentativa de dificultar o desenvolvimento das universidades públicas, minimizando sua importância e abrindo espaço às faculdades privadas. Na realidade, a educação superior brasileira já está privatizada, pois 62,1% das vagas dos cursos superiores do País são oferecidas por escolas privadas. O presente artigo pretende refutar as críticas equivocadas, demonstrar a importância das universidades públicas e reafirmar a sua vitalidade.

Palavras-chave

Universidade pública – Educação superior – Brasil

* Professor-Adjunto e Livre Docente aposentado do Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Medicina da UFMG. Presidente da CASU e da Cooperativa Editora e de Cultura Médica. Ex-reitor da UFMG (1986-90). Ex-diretor da Faculdade de Medicina e do Hospital das Clínicas.

Nos últimos anos as universidades públicas têm sido questionadas, por meio da imprensa, sobre sua eficiência, produtividade, custo, forma de financiamento, além de outros aspectos.

O questionamento pela sociedade é salutar e absolutamente necessário, pois as universidades públicas e privadas apresentam problemas e necessitam de permanente avaliação interna e externa, para redirecionar seus rumos e corrigir suas distorções. O que é inaceitável é o tom destrutivo das críticas e o modo equivocado como têm sido feitas.

Essas críticas, com base em dados numéricos discutíveis, não têm contribuído para aperfeiçoar as universidades públicas, mas certamente têm piorado a sua imagem. Qual seria o objetivo desse processo perverso? A privatização completa dessas instituições provocaria uma forte reação de diversos setores da sociedade brasileira, não sendo, portanto, uma opção atual do governo.

Um ponto fica muito claro, já que é freqüentemente explicitado: há um projeto de se cobrar, nas universidades públicas, mensalidade dos alunos de maior poder aquisitivo, o que tem sido apoiado por setores do Governo, do Congresso, da imprensa e de organizações internacionais – Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura – UNESCO e Organização Mundial do Comércio.

Pode-se supor, também, que haja uma tentativa de dificultar o desenvolvimento das universidades públicas, minimizando sua importância e abrindo espaço às faculdades privadas, o que demonstraria o sucesso do modelo neoliberal no ensino superior.

A fim de se justificar o sucesso desse modelo, é citado o exemplo dos Estados Unidos, onde as melhores universidades são privadas. Existe, porém, um equívoco nesse argumento,

porque as universidades norte-americanas são mais "comunitárias" do que privadas e também recebem verbas substanciais dos governos estaduais e federal.

A revista *Time* de junho de 1987 publicou a composição do orçamento da Universidade de Yale, uma das mais respeitadas e competentes dos Estados Unidos: as pesquisas para o governo contribuem com 28%; as mensalidade dos alunos com 23%; as publicações e eventos esportivos com 13,5%; as contribuições de ex-alunos com 9%; as doações de benfeitores ricos e empresas com 25,5%; e o déficit é coberto pelo fundo de reserva, com 1%. A mensalidade dos alunos, portanto, não cobre nem a quarta parte desse orçamento, cujo maior volume é proveniente da comunidade e do governo.

Além disso, o governo dos EUA faz investimentos nas universidades privadas mediante bolsas de estudos e projetos especiais – prédios, laboratórios, bibliotecas, equipamentos e outros. Deve ser assinalado, também, que, dos 14 milhões de universitários norte-americanos, apenas 3 milhões estão matriculados em universidades privadas.[1] Em visita à Universidade de Stanford, na Califórnia, em 1987, fui informado de que o Reitor estava viajando pelo País em busca de recursos para essa Universidade – a meta era obter 1 bilhão de dólares para aquele ano. Presenciei, também, na mesma Universidade, um fato curioso: os alunos faziam uma passeata questionando os investimentos da instituição em mineração na África do Sul.[2] Esse episódio

1. Dado relatado pelo Prof. Dilvo Ristoff, da Universidade Federal de Santa Catarina, secretário-executivo do Centro Interdisciplinar para o Desenvolvimento da Educação Superior, no artigo: RISTOFF, Dilvo. O ensino pago na ponta do lápis. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 set. 1998. Seção Opinião, Caderno Cotidiano.

2. O questionamento era referente à ligação da Universidade com um país que praticava o *apartheid*.

revela como as universidades norte-americanas também investem recursos em atividades comerciais para reforçar seu orçamento.

Não é difícil deduzir que seria impossível reproduzir este modelo "comunitário" no Brasil, onde a cultura é completamente diferente. Aqui, ainda haveria o agravante de, ao cobrar-se dos alunos de maior poder aquisitivo, obter-se um montante orçamentário pouco significativo.

Ao contrário do que a imprensa propaga, o segmento dos alunos mais ricos não é tão grande na universidade pública: pesquisa feita pela Fundação Mendes Pimentel – FUMP,[3] em 1997, revela que apenas 21% dos alunos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG pertencem à classe de maior poder aquisitivo, enquanto o restante pertence a famílias com renda mensal menor do que 20 salários mínimos.

Por outro lado, a cobrança de mensalidades iria mudar a categoria das universidades públicas, condicionando-as ao desenvolvimento de uma mentalidade financeira, que passaria a direcionar as atividades acadêmicas para projetos lucrativos. Isso levaria essas instituições à perda da autonomia acadêmica, pois o objetivo delas deve ser atender às *necessidades* da sociedade, e não apenas as *demandas* do mercado.

Na realidade, isso já vem acontecendo nas universidades públicas, de maneira subreptícia e progressiva: cada vez mais são criadas novas taxas, cursos de extensão são cobrados, são priorizados projetos de extensão e pesquisas que envolvem maiores recursos financeiros, projetos importantes mas de elevado custo são abandonados, e assim por diante.

O predomínio das escolas privadas já é evidente,

3. FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL. *Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. p.25.

mostrando que *a educação superior brasileira já está privatizada*: relatório do Ministério da Educação – MEC[4] de 1998 afirma que 62,1 % das vagas de cursos superiores são oferecidas por essas escolas. Outro dado desse relatório, que provoca muitas críticas às universidades públicas, demonstra que 66,4% dos alunos de cursos noturnos estão em escolas privadas.

O que se escamoteia é que esses cursos são, geralmente, os de maior custo/benefício para as escolas, visto que são de baixo custo e de elevada demanda, o que produz lucratividade significativa. Não é possível realizar um curso noturno eficiente, por exemplo, nas áreas de medicina, enfermagem, odontologia, veterinária, agronomia e engenharia metalúrgica, entre outros.

Roberto Salmeron, professor brasileiro, diretor emérito de pesquisas da Escola Politécnica de Paris, denunciou, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*,[5] que

> "a campanha da Organização Mundial do Comércio – OMC (órgão que substituiu o GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio) pela privatização do ensino em nível mundial é intensa; [...] a educação totalmente privatizada representa um dos maiores mercados mundiais, de centenas de bilhões de dólares."

São informações preocupantes, que demonstram haver um interesse muito maior na privatização do ensino do que meras considerações ideológicas e conceituais.

Segurança nacional e desenvolvimento

A universidade – e o ensino como um todo –

4. BRASIL. Ministério da Educação. *Enfrentar e vencer desafios:* educação superior. Brasília, 2000. p.10.

5. SALMERON, Roberto. Por uma defesa da universidade pública. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 mar. 2000. Caderno MAIS, p.16.

devem ser encarados como uma questão de segurança nacional, de desenvolvimento do País, um investimento no bem mais precioso que é o ser humano. A educação não deveria ser colocada apenas entre as áreas sociais do governo, mas, também, entre as áreas de desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A educação visa, primordialmente, à formação da cidadania, buscando moldar homens conscientes, lúcidos, críticos, atuantes politicamente, que se transformam e transformam o seu meio social. O cidadão escolarizado tem, evidentemente, muito mais capacidade de votar com consciência, de conhecer e reivindicar os seus direitos, de protestar contra os desmandos do governo, dos políticos e dos empresários.

Não é sem motivo que a prática política mais atrasada sempre procurou manter as pessoas em situação de ignorância, pois, desse modo, se tornam mais facilmente submissos à dominação. O desenvolvimento proporcionado pela educação visa também à formação do profissional, do professor e do cientista – categorias fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, científico, cultural e social do País.

O termo educação precisa ser empregado de modo mais abrangente: a educação é um processo contínuo, que utiliza inúmeros ambientes e instrumentos – escolas formais e informais, meios de comunicação, ambientes de trabalho, lares, igrejas, clubes, sindicatos, postos de saúde, associações comunitárias e profissionais e outros –, compreendendo a abordagem cognitiva, afetiva e psicomotora da pessoa; deve ser multidisciplinar, plural, dialética, aberta e não-vinculada a nenhuma ideologia, partido político, religião ou empresa – ou seja, fundamentalmente pública, embora possa ser livre

à iniciativa privada.

O investimento na educação não significa apenas recursos financeiros: deve ser global e também político, pedagógico, cultural e gerencial. É necessário investir em recursos humanos, aperfeiçoando o nível de formação e de educação continuada dos professores, além de melhorar as condições de trabalho e de pagar salários mais dignos.

A discussão das universidades públicas deve ser, portanto, deslocada da mera cobrança de mensalidades para a importância da instituição para a sociedade. A estratégia das críticas é tão perversa que, com freqüência, se acusam as universidades públicas de gastar a maior parte dos recursos destinados à educação, retirando dinheiro do ensino básico, o que acaba por estabelecer uma competição desnecessária entre os dois níveis de ensino e salientando a imagem de fragilidade política do ensino básico em contraponto ao "poder" da universidade.

A manipulação de dados sempre foi um instrumento utilizado para justificar teses discutíveis, tanto que já foi dito que os números, quando bem torturados, dizem o que você quiser. Dados da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE mostram que o Brasil investe 652 dólares por aluno/ano do ensino fundamental, enquanto aplicaria 14.303 dólares para os alunos universitários.

Além da distorção do dado referente ao aluno universitário (que será discutido abaixo), outros dados são escamoteados: a mesma OCDE revela que o setor público brasileiro aplica 5% do Produto Interno Bruto – PIB nacional em educação – 31,5 bilhões de dólares, sendo que 3,5% do PIB vão para a educação básica – 70% do total.

Ao se anunciar que 55% dos recursos destinados ao MEC são aplicados na edu-

cação superior,[6] deixa-se de esclarecer que o maior investimento na educação básica é feita pelos estados e municípios, e que o MEC, historicamente, incumbiu-se de financiar a educação superior, não deixando, porém, de aplicar recursos em inúmeros programas da educação básica. Isto explica o aparente paradoxo numérico: quando se consideram apenas os recursos do MEC, parece haver um investimento volumoso na educação superior (55%), considerando o número relativamente pequeno de alunos, mas se é analisado o gasto total do setor público brasileiro, verifica-se que 70% dos recursos são gastos na educação básica.

Além disso, é importante lembrar que as universidades têm elevado custo para manter seus laboratórios, bibliotecas, hospitais, parques computacionais, programas comunitários e inúmeros outros itens. A questão não consiste em competir por recursos, mas em aumentar os recursos para a educação, diminuindo o montante do pagamento da dívida externa e do socorro a bancos falidos fraudulentamente.

Uma recente exposição realizada pela Biblioteca Universitária e pela Escola de Ciência da Informação da UFMG – "De Gutenberg à informação virtual" – trouxe à tona uma reflexão a respeito do que representa uma verdadeira UNIVERSIDADE. A partir dos documentos expostos e de seu significado histórico, aflorou o conceito de que universidade é um acúmulo de experiências, processos, memórias, conhecimentos, pesquisas, técnicas, idéias, conceitos e acervo artístico, cultural, bibliográfico e documental.

Não se cria uma universidade plena de um dia para o outro, como se funda uma

6. Editorial. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 set. 1998. Seção Opinião, p.10.

empresa, investindo recursos financeiros na expectativa de obter lucro rápido – o processo implica décadas de acumulação de experiências e de bens intelectuais e materiais. Esse processo transcende as pessoas que trabalham na instituição num determinado momento histórico, porque perpassa gerações, que deixam nela sua contribuição.

Esse conceito contrapõe-se frontalmente à tendência para a avaliação quantitativa das universidades. Marilena Chauí[7] alerta contra o fato de que

> "a atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária, com sua lógica de mercado; [...] enquanto a universidade *clássica* estava voltada para o conhecimento e a universidade *funcional* estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade *operacional*, por ter se tornado uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos; regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos; definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual."

Em artigo publicado no *Estado de Minas*, a jornalista Eliane Facción[8] adverte que

> "a lógica do mercado a tudo se impõe e as corporações de negócios avançam perigosamente sobre o conhecimento, transformado em principal motor da economia [...] criando uma concepção

7. CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 09 maio 1999. Caderno MAIS, p.5.

8. FACCION, Eliane. O que restará da universidade? *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 02 jul. 2000. Seção Opinião, p.7.

> reducionista da Educação, que pode reduzir o Brasil, em breve, à realidade de uma população de alta escolaridade, no fundo "adestrada" para manipular a parafernália produzida pelos países geradores de alta tecnologia; [...] corremos o risco de nos tornar uma sociedade que não sabe pensar, que não sabe refletir criticamente sobre sua própria condição de existência, nem criar um novo mundo além do "molde" formatado pelos currículos impostos de cima para baixo; [...] o Ministério da Educação tem sido implacável em sua ação de esvaziamento do papel fundamental das universidades públicas na preservação e reprodução da cultura e da identidade nacionais, na pesquisa e transmissão de soluções voltadas para a nossa realidade, o que mal é percebido pelo conjunto da sociedade."

A visão reducionista em relação à universidade fica evidente na publicação, em 1998, do anuário da OCDE, citado pela imprensa até os dias atuais: o Brasil gastaria 14.303 dólares anuais com os alunos de graduação das universidades públicas, quando a média dos países dessa Organização é de 8.871. Ocorre que o custo brasileiro inclui os gastos com hospitais universitários e a folha de pagamento dos aposentados, que deveriam onerar o orçamento da Saúde e da Previdência Social, e não o da Educação.

Segundo cálculo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES, o custo real está em torno de 4.500 dólares – dos 6,2 bilhões de reais que as Universidades Federais movimentaram em 1997, apenas 2,79 bilhões de reais foram gastos com ensino dos alunos de graduação. Não foram divulgados os critérios da OCDE para definir os dados que apresenta, mas, certamente, omite-se neles a amplitude das atividades de uma universidade pública brasileira.

Importância para a sociedade

A UFMG, por exemplo, ministrou, em 1999, 190 cur-

sos de extensão, para 11.503 alunos; fornece, permanentemente, consultoria para empresas, entidades, órgãos públicos e agências internacionais em todos os assuntos da atividade humana; participa, por intermédio de seus professores, da gestão pública federal, estadual e municipal; desenvolve o pensamento e a crítica em inúmeros livros, artigos, entrevistas, congressos, debates e reportagens na imprensa; edita livros didáticos conhecidos em todo o País.

Somente a Faculdade de Medicina da UFMG editou, nas últimas décadas, 35 livros didáticos. A Universidade edita, ainda, livros de ensaios, romances, poesias e outros gêneros; desenvolve intensa atividade em artes plásticas, música, cinema e teatro, via Escola de Música, Escola de Belas Artes, Teatro Universitário, Centro Cultural, Teatro Giramundo e Coral Ars Nova, entre outros.

A UFMG abrange grande número de setores que, além do ensino e pesquisa, favorecem diretamente a sociedade: duas fazendas experimentais – em Montes Claros e Igarapé; o Hospital das Clínicas – que atende, predominantemente, o Sistema Único de Saúde – SUS, voltado para toda a população, sem restrições; o Observatório Astronômico da Serra da Piedade, o Centro de Geologia Echwege, em Diamantina, o Centro de Pesquisa Prof. Teixeira da Costa do Instituto de Geociências, a Estação Ecológica no Campus UFMG, o Museu de História Natural e Jardim Botânico no Horto e o Hospital Veterinário.

A UFMG possui, ainda, a Editora, a Divisão de Assistência Judiciária da Faculdade de Direito, a Biblioteca Universitária e as bibliotecas das Unidades, o Laboratório de Computação Científica, o Laboratório de Microscopia Eletrônica, o Biotério, o Herbário, o Centro Cultural, o Centro de

Conservação e Restauração de Bens Móveis – CECOR, o Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas – IPEAD, o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR.

Também fazem parte de sua estrutura o Centro de Estudos Portugueses, o Laboratório de Fonética, o Centro de Estudos Literários, o Núcleo de Análise do Discurso e o Centro de Estudos Canadenses da Faculdade de Letras; o Centro de Estudos Mineiros, o Centro Audiovisual, o Cineclube, o Centro de Música Contemporânea, os Laboratórios da Escola de Engenharia; o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita e o Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG, da Faculdade de Educação; a Fundação Rodrigo de Mello Franco, em Tiradentes, o Núcleo de Estudos em Saúde Comunitária – NESCON, o Núcleo de Pesquisas em Apoio Diagnóstico – NUPAD; o carro-biblioteca, o Laboratório de Tecnologia da Informação e o Laboratório de Preservação do Acervo, da Escola de Ciência da Informação.

Seguem-se o Centro Esportivo Universitário – CEU, o Laboratório de Fisiologia do Esforço – LAFISE e o Centro de Excelência Esportiva da Escola de Educação Física; a Farmácia Universitária e o Laboratório de Análises Clínicas da Faculdade de Farmácia; os ambulatórios de atendimento odontológico, psicológico, fisioterápico, de terapia ocupacional e de enfermagem.

A UFMG desenvolve programas de qualidade total em empresas, por intermédio da Escola de Engenharia; há três décadas realiza o tradicional Festival de Inverno, em julho; desde 1978, mantém o Internato Rural, com alunos de enfermagem, engenharia sanitária, farmácia, medicina,

odontologia e psicologia, em dezenas de municípios mineiros; a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Medicina criaram o Pólo de Capacitação, Formação e Educação Permanente de Pessoal para Saúde da Família; a Escola de Enfermagem realiza, há alguns anos, com grande alcance, o curso de formação de auxiliares de enfermagem direcionado para atendentes.

A instituição participa, ainda, do Projeto Manuelzão e da TV Universitária; a Escola de Engenharia realiza cursos de reciclagem de mão-de-obra para a construção civil; a Escola de Música desenvolve o Curso de Musicalização Infantil, mantém uma Orquestra Sinfônica e vários grupos musicais. Muitas outras atividades poderiam, ainda, ser citadas.

Fica a pergunta: essas atividades podem ser computadas no custo do aluno de Graduação? Outra reflexão que vem à tona com essa longa descrição: somente uma universidade pública, sem finalidade lucrativa, poderia manter e desenvolver todas essas atividades.

O aspecto mais relevante que diferencia as universidades públicas das privadas é que 90% da pesquisa nacional, 87,1% dos cursos de Mestrado e 89,2% dos cursos de Doutorado são desenvolvidos pelas universidades públicas; essas instituições contam ainda com 77,2% dos docentes com doutorado e 83% dos docentes em tempo integral do país.[9]

É revelador constatar que os docentes das universidades privadas procuram as instituições públicas para fazer seus cursos de Mestrado e Doutorado. Além disso, as universidades públicas são a grande fonte de docentes para as universidades privadas: quando eles

9. Dados da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Estudos Avançados – IEA. Disponível em: < http://www.usp.br/iea/unipub.html > Acesso em: maio 2000.

se aposentam naquelas, são arduamente disputados por estas.

Em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*, o Prof. Antônio Diomário de Queiroz[10] reflete:

> "A utopia da universidade pressupõe ir além da sobrevivência e fortalecer-se pelo exercício de funções socialmente reconhecidas, que contribuam para assegurar qualidade de vida a todos. Neste contexto, diferentes valores se impõem: a solidariedade, o pluralismo ideológico, o resgate da ética, da moral e da espiritualidade, o respeito aos cidadãos e às minorias, a substituição da lógica de exploração da natureza pela dinâmica da valorização dos recursos naturais."

Acredito que a Universidade necessita preservar os elementos fundamentais que a caracterizam, ou seja: *universalidade*: a abrangência maior de sua atuação – não se pode chamar de universidade apenas um conjunto de três ou quatro faculdades reunidas; *unidade*: integração de suas atividades, com abordagem inter e transdisciplinar; *diversidade*: convivência com as diferenças e as divergências de opiniões, teorias, religiões, tendências políticas e culturas.

Outros elementos centrais são: *integração*: na universidade, é inaceitável apenas formar profissionais, sem desenvolver com os alunos atividades de pesquisa e de extensão; *transparência*: compromisso com a verdade, no manejo não só do conhecimento, como da própria dinâmica interna da instituição; *liberdade*: de criação, de pesquisa, de crítica, de discordância e de contestação; *vanguarda*: a universidade deve estar sempre à frente na pesquisa, na tecnologia de ponta, no pensamento filosófico, na criação artística, na cultura, na visão crítica, nos métodos pedagógicos e na prestação de serviços à sociedade.

10. QUEIROZ, Antônio Diomário de. Sobrevivência na universidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 jan. 1999. Seção Opinião, Caderno Cotidiano.

Apresentam-se também como fundamentais: *autonomia*: independência de qualquer vínculo político, governamental, empresarial, religioso, grupal ou econômico para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão – o único compromisso da instituição é com o bem-estar e o desenvolvimento da sociedade; *caráter público*: a universidade é não só financiada com recursos públicos, mas também é aberta ao público, sem restrições, para que todos participem de suas atividades e, como serve unicamente aos interesses públicos, deve ser avaliada pela sociedade; *caráter comunitário*: tanto os cursos quanto os alunos, os professores e os funcionários técnicos e administrativos devem integrar-se entre si e à sociedade.

E ainda: *patrimônio*: a universidade tem como patrimônio principal o ser humano e, além da estrutura física – prédios, móveis, veículos, equipamentos, laboratórios, hospitais, fazendas experimentais, museus, áreas de preservação ambiental, centros culturais, praças de esporte, redes de informática e outros – seu patrimônio inclui, ainda, o que foi acumulado ao longo dos tempos, em termos de conhecimento, experiência científica, profissional, cultural, artística, filosófica e pedagógica, bem como o acervo bibliográfico, as pesquisas científicas e os trabalhos publicados, a par de produtos tecnológicos, literários e artísticos.

Uma preocupação que vem sendo explicitada pela imprensa é a migração e a aposentadoria precoce dos docentes das universidades públicas, provocadas pela baixa remuneração que oferece aos seus servidores – os docentes e pesquisadores estão sendo atraídos por instituições, geralmente privadas, que pagam melhores salários, com prejuízo das instituições públicas.

Em 1998, publiquei um artigo na *Folha de S. Paulo,*[11] em que denunciei a perversidade desse dado: estava sendo realizado um concurso para fiscal do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, cujo salário *inicial* era de 4.438,61 reais mensais, sendo que, na época, um professor titular da universidade federal, em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva e doutorado, recebia 3.331,90 reais; e, a propósito, ressaltei, ainda, que um professor, para atingir esse salário, precisava graduar-se em um Curso Superior, fazer o Mestrado (dois a três anos), o Doutorado (quatro a cinco anos) e, após ministrar aulas por 15 a 20 anos, enfrentar um difícil concurso aberto para se tornar Titular.

Essa tendência está se tornando tão ameaçadora para as universidades públicas que o mesmo jornal publicou extensa matéria sob o título "Notáveis da USP temem esvaziamento",[12] seguida de editoriais, nos dias 2 e 4 de junho seguintes, alertando sobre o fato.

Uma questão relevante, ao se discutir a privatização do ensino superior brasileiro, é a democratização do ingresso de alunos. Segundo o relatório da OCDE, publicado em 1998, apenas 9% da população brasileira de 25 a 64 anos completaram curso superior. A falta de expansão significativa das universidades públicas e gratuitas impede a ampliação da oportunidade de acesso a maior número de brasileiros.

Evidentemente, essa ampliação do acesso democrático às universidades públicas depende da melhoria do ensino básico, pois os alunos de maior poder

11. VELOSO, Cid. Os salários nas federais. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 abr. 1998. Seção Opinião, Caderno Cotidiano.

12. CAVERSAN, Luiz. "Notáveis" da USP temem esvaziamento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 maio 2000. Seção Educação, Caderno Cotidiano, p.C3.

aquisitivo freqüentam cursos de melhor qualidade, embora caros, além de reforçar a sua capacitação com cursos pré-vestibulares também de elevado custo.

Os repisados argumentos contra as universidades públicas são repetidos indefinidamente: o Brasil teria uma das menores médias de aluno por professor de Ensino Superior, entre os 43 países pesquisados pela OCDE – 11,8, quando a média da pesquisa mostra uma relação de 16,7.[13]

O próprio presidente Fernando Henrique Cardoso repetiu dado semelhante, em tom de crítica, na Primeira Reunião de Ministros da Educação da Organização dos Estados Americanos – OEA, em julho desse mesmo ano.

Também sobre esse assunto já escrevi muito, inclusive um artigo publicado igualmente na *Folha*.[14] Nele repeti os mesmos argumentos que os críticos das universidades públicas insistem em desconhecer:

1) a maioria dessas universidades, ao computar seus "professores", leva em conta somente aqueles que completaram os níveis de exigência mínima para serem incluídos nessa categoria, não abrangendo, conseqüentemente, as diversas categorias de docentes auxiliares que, como se sabe, assumem grande parte das atividades pedagógicas nessas instituições;

2) em muitas universidades, também, não são computados como professores os pesquisadores, os médicos dos hospitais universitários e os administradores;

13. Aluno brasileiro do 1° grau estuda menos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 nov. 1998. Seção Educação, Caderno Cotidiano, p.3. (Reportagem da Sucursal de Brasília)

14. VELOSO, Cid. Dados sobre alunos e professores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 ago. 1998. Seção Opinião, Caderno Cotidiano, p.2.

3) o número de professores brasileiros que trabalham em tempo parcial ainda é grande, exigindo um aumento de contratações para dar cobertura à carga horária dos cursos;

4) ao se calcular a relação aluno/professor, não são considerados, do mesmo modo, os alunos e as atividades de extensão, que ocupam grande parte da carga horária docente.

Uma discussão perpassou pela sociedade nos anos 80, quando se iniciou o processo de "eleição direta" dos dirigentes universitários – na realidade, a eleição formal não era direta, mantendo-se no âmbito dos colegiados, embora se fizesse uma "consulta" à comunidade universitária. Dizia-se, então, que a democracia funcionava na vida política, mas não na universidade, onde deveria imperar a competência.

É curioso constatar que todos são a favor da democracia, desde que seja lá fora. Daí, afirma-se que ela não pode funcionar na atividade militar, nas comunidades religiosas, nas empresas privadas, nas famílias e em muitas outras instituições, associações, clubes, conselhos e organizações. Esse é um argumento falso, utilizado para encobrir a tendência autoritária das pessoas.

Na verdade, a democracia é um estado de espírito, produz efeitos em toda a sociedade, permanentemente, é um modo de ser e de agir no mundo. Democracia significa o direito de todos a ter informações, a opinar, a participar do poder, constituindo, assim, um conceito que deve estar sempre presente em todas as atividades humanas.

Evidentemente, o modo de exercer a democracia varia segundo as peculiaridades das instituições ou organizações e segundo as circunstâncias, porém nunca deve ser relegada a uma condição secundária ou con-

siderada um luxo de intelectuais ou um "incômodo" criado por militantes políticos.

Na universidade, no exército, nas comunidades religiosas, no interior das famílias, a prática democrática deve reger todas as ações e decisões, devendo, para tanto, o coordenador/chefe/comandante/líder recolher o conjunto das opiniões coexistentes e optar por uma decisão mais consensual.

Na universidade, a democracia é essencial para forjar o jovem estudante, para ampliar o processo decisório e de exercício do poder. Democracia, evidentemente, não pressupõe o abandono do critério da competência, devendo, ao contrário, buscar conciliar as duas categorias. A decisão coletiva e o compartilhamento do poder, além de evitar os erros da avaliação e da decisão individuais, desarmam os sentimentos de rancor, agressividade, frustração, melhorando extraordinariamente o ambiente de trabalho e as relações humanas.

Desafios e vitalidade

No milênio que ora se inicia, a universidade moderna tem múltiplos desafios a vencer:

1) abrir-se mais à sociedade, ampliando suas atividades de extensão, submetendo-se, com clareza, à avaliação da sociedade e chamando lideranças dela para participar de seus conselhos;
2) reformular todos os currículos de seus cursos, priorizando-se a atividade prática mediante ações dentro da sociedade e articulando a teoria com a prática;
3) reforçar o conteúdo humanístico, ético e cultural das atividades pedagógicas;
4) introduzir, em todos os cursos, a aprendizagem de línguas estrangeiras mais importantes, além de

comunicação, economia, filosofia, pedagogia, administração, metodologia científica e informática – ferramentas necessárias a quaisquer profissionais de nível superior, docentes e pesquisadores;

5) criar amplo espaço à atividade profissional com abrangência geral, sistêmica, sem perda da atenção à especialização;

6) instituir a educação continuada dos seus egressos;

7) aproveitar integralmente suas instalações, promovendo mais cursos noturnos;

8) reforçar a tendência para a pesquisa multidisciplinar;

9) motivar os estudantes a atuar politicamente, tanto interna como externamente – a apatia estudantil das últimas décadas tem sido o fenômeno mais melancólico da sociedade brasileira;

10) reformular seu Concurso Vestibular, tornando-o mais racional e menos angustiante;

11) flexibilizar os currículos dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, para que os alunos possam adaptar o processo de aprendizagem às suas necessidades, incluindo disciplinas não-formais em seus cursos de opção;

12) intensificar os processos de avaliação, mediante participação dos públicos interno e externo;

13) reestruturar o sistema departamental, por meio de uma maior flexibilização e integração com outros setores acadêmicos.

A universidade, sem dúvida, tem inúmeros problemas internos, mas a crítica que vem sendo feita às suas atividades geralmente não os aborda, preferindo citar dados discutíveis para tentar demonstrar que a instituição está perdulária e ineficiente. *A instituição universitária, entretanto, apresenta uma*

extraordinária vitalidade, uma prodigiosa força interna, que a tem feito superar os seus problemas e propiciar seu crescimento, apesar de todos os revezes.

Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas – IPEA, do Ministério do Planejamento, de setembro último, revelam que as universidades federais perderam 10% (descontada a inflação) em verbas orçamentárias, de 1995 a 1998, tendo sofrido, ainda, no mesmo período, 70% de diminuição de investimentos em reformas, laboratórios, equipamentos e bibliotecas.

Apesar disso, o número de alunos matriculados na Graduação aumentou 11% nesses quatro anos, assim como o de estudantes formados aumentou 11% em três anos. Em 1999, as universidades federais ofereceram 135 novos cursos, 40% dos quais no período noturno, aumentando o número de matrículas em 8,4% (considerando apenas os alunos dos cursos noturnos, houve aumento de 15,4%).

Também o total de trabalhos publicados por docentes dessas universidades aumentou em 20% de 1995 a 1997. Segundo o Ministro da Educação, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo,*[15] "os 55% de aumento do número de alunos nos cursos de doutorado de todo o país nos últimos cinco anos deveram-se ao crescimento da matrícula apenas nas universidades federais".

Relatório do Instituto de Estudos Avançados – IEA da USP[16] mostra que, dos 3.918 grupos de excelência I e II identificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 78,3% estão nas universidades públicas e 5,2% em enti-

15. SOUZA, Paulo Renato. Melhoria nas universidades federais. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 27 jun. 2000. Seção Tendências/Debates, p.A3.

16. Cf. nota 8.

dades públicas isoladas; das 45.781 publicações de docentes de Pós-Graduação, 91,5% provêm de instituições públicas; das publicações no exterior, 94,75% advêm de instituições públicas.

Todos esses elementos demonstram, inequivocamente, a importância das universidades públicas e sua capacidade de resistência contra as intempéries permanentes que enfrentam, além da vigorosa resistência política exercida pelas instituições no período da ditadura militar brasileira.

As universidades privadas, muitas de boa qualidade de ensino, têm, reconhecidamente, o seu papel bem definido na sociedade. As atividades e as características das universidades públicas, entretanto, são indispensáveis ao desenvolvimento do País, sendo impossível a incorporação de muitas delas às universidades privadas.

É necessário, portanto, manter e ampliar, com toda sua pujança, o ensino superior público, gratuito, democrático e de qualidade.



UNIVERSIDADE *pública*

A mudança nas relações sociais de produção intelectual no século XX

*Beatriz Alencar d'Araujo Couto**

RESUMO

Neste texto, aponto elementos para discutir as alterações nas *relações sociais de produção intelectual* que são fundamentais para situar o quadro da atual crise da universidade e que, creio, permitem elucidar a lógica que orienta a crescente interferência do Estado e do mercado na vida acadêmica.

Palavras-chave

Relações de produção – Trabalho intelectual

*Professora Titular da Escola de Arquitetura da UFMG, doutora. Presidente da APUBH.

Um olhar dirigido à organização do trabalho intelectual, durante o século XX, permite avaliar que vivemos um período de vastas *mudanças nas relações sociais de produção nos mais diversos campos do trabalho intelectual.*

Um sobrevôo histórico possibilita identificar que essas mudanças atingem a universidade de forma dramática em 1968, ainda que um observador qualificado como Weber (1982)[1] já tenha identificado – sem desenvolver – no início da década de 1920, o traço mais significativo da mudança estrutural no processo – que continua seu desenvolvimento lógico –, quando observou a separação entre o professor assistente e seus meios de produção na universidade capitalista.

Do ponto de vista institucional, a proposta de Centros de Excelência, originada a partir de matriz inglesa na década de 1980, com o seu produtivismo, com o controle do financiamento e dos objetivos do trabalho acadêmico, ainda é, para a universidade ocidental, o programa mais consistente para sua implementação sistemática, a universidade brasileira incluída.

Proponho enfocar, aqui, tais mudanças através da interpretação de que o trabalho deixa de ser centrado no indivíduo e passa para uma produção coletivizada, o que implica na alteração tanto da relação clássica de autoria quanto da lógica estrito senso de produção do conhecimento.

Novo pressuposto

Isso nos leva a questionar o pressuposto dos estudos teóricos, históricos e da prática sobre o trabalho intelectual, qual seja, o do ***intelectual clássico*** – *entendido como autônomo, como responsável pela concepção*

1. WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. 530p.

e desenvolvimento de seu trabalho e nomeadamente implicado nos avatares da legitimação dos seus resultados. O autor é exatamente o referencial que vacila no quadro atual e que resta cada vez mais esvaziado de sua concretude histórica.

Não obstante, esse pressuposto mantém-se como uma referência ideológica central, tanto no cotidiano quanto nos estudos dos diversos campos disciplinares sobre o tema, filosóficos, sociológicos, de ciência política ou de história da ciência, por oposição a uma prática cada vez mais coletivizada.

A estratificação dos intelectuais que a cultura acadêmica tem produzido, como quando usa a classificação informal e política de alto e baixo clero, ou mesmo daquela em vias de formalização, como a divisão entre produtivos e improdutivos, reflete uma das facetas ideológicas da questão, da forma como pode ser diretamente observada no cotidiano.

Cabe demonstrar a emergência histórica da mudança identificada, algo que vai se basear em marcos gerais bem conhecidos e historicamente situados. Essa mudança no trabalho intelectual em relação à referência histórica, a qual proponho chamar de ***regime das relações clássicas de produção intelectual***, pode ser introduzida de diversas formas. Aqui opto por partir do texto de Foucault (1992),[2] quando retoma a afirmação do dramaturgo Beckett: *"Pouco importa quem fala. Alguém disse: 'Pouco importa quem fala'"*.

O comentário de Beckett dá origem, em Foucault, à análise sobre a função clássica de autoria que desemboca numa observação final sobre um autor indeterminado do tipo "alguém disse, disseram, foi dito". Isso nos

2. FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Cascais e Edmundo Cordeiro. 2.ed. [S.l.]: Vega, 1992.

ajuda a introduzir a transformação do estatuto do autor em um sujeito indefinido (mas de fato redefinido em termos distintos) na contemporaneidade.

De fato, necessita-se, aí, de uma maior demora na análise do que propõe o próprio Foucault. Se, de fato, anotamos a crescente indefinição do autor, isso não se fez sem a criação de uma nova função de autoria, que incide sobre a vertente simbólica da autoria, separando-a da representação social da autoria. Em outros termos, desassocia-se o nome do autor de um dado trabalho (a vertente simbólica) de sua vertente imaginária, qual seja, a *representação social da sua autoria*, que passa a se descolar em níveis variados (que importa estabelecer) daqueles indivíduos que, de fato, a executaram.

Na verdade, toda a ética clássica da autoria está sendo revolucionada com a transformação das relações sociais de produção do trabalho intelectual a partir da hegemonia do trabalho intelectual coletivizado, hegemonia que é preciso reconhecer para se entender a atual crise nas universidades. Mas, entre todos, o tema mais candente na atualidade diz respeito à apropriação dos resultados do trabalho intelectual, o que se percebe, por exemplo, na movimentação político-legal a respeito de patentes e dos direitos de reprodução.

Foucault destaca essa questão sob o aspecto daquilo que esteve em jogo quando da emergência histórica da relação de apropriação jurídica do texto pelo autor. Segundo relata, o sentido histórico dessa relação de apropriação decorreu dos problemas colocados pelos diversos discursos frente às instâncias de poder. Esteve aí em jogo a necessidade de se permitir a responsabilização penal do autor, como medida de controle dos textos transgressivos. Alterou-se, por essa via, o estatuto do texto desde

suas origens históricas, que passou do ato religioso ou político carregado de riscos para o de uma coisa, um bem.

Em um contexto analítico distinto, essa mudança é corroborada por Price (1971),[3] que identifica, no atual formato do trabalho científico publicado em revistas especializadas, o interesse no estabelecimento e manutenção da propriedade intelectual, função que entende ser primordial frente à de transmitir informações ou divulgar conhecimento para o bem da humanidade. Price observa que grandes cientistas da humanidade, como Galileu, Hooke ou Kepler, chegaram a anunciar descobertas em linguagem cifrada para garantir a propriedade, sem facilitar a vida dos colegas concorrentes.

O deslizamento da escrita como ato político para o estatuto de um bem solidificou-se, ainda conforme Foucault, no final do século XIX, início do século XX, quando se chegou a uma definição do regime de propriedade dos textos, regras sobre os direitos do autor, sua relação com os editores, os direitos de reprodução etc. Não deixa de ser irônico que datem desta mesma época, como se verá adiante, os indicadores históricos de superação da autoria clássica pelo trabalho coletivizado.

Não obstante, tais normas não deixaram de significar a estabilização das relações sociais clássicas de produção intelectual durante um período muito fecundo da produção científica; pode-se acrescentar que se mantiveram em vigor e inquestionadas até meados do século XX, quando o problema da propriedade intelectual volta à cena com toda força.

Agora está em jogo a questão de se garantirem,

3. PRICE, Derek J. de Solla. *Little science, big science*. New York: Columbia University, 1971. 118p.

frente ao indivíduo produtor, os direitos da pessoa jurídica ao usufruto dos resultados da pesquisa científica, dos produtos culturais e artísticos para se permitir a apropriação capitalista dos lucros que decorrem da inovação intelectual. Isso está associado à emergência do que se chama normalmente sociedade do conhecimento, mas que proponho entender, com mais precisão, como *capitalismo do conhecimento*.

Mudanças no modelo clássico

De forma alternativa à visão clássica – mas com ela compatível nos limites de sua validade histórica – e para situar empiricamente a emergência da mudança discutida, convém observar que o modelo clássico de organização da produção intelectual alterou-se ainda no século XIX, quando atividades geradoras de conhecimento e cultura passaram a ser produzidas por burocracias intelectuais que não mais se limitavam ao histórico desempenho de atividades rotineiras, como freqüentemente as entendemos funcionar.

Esse foi o caso do planejamento urbano, que se fundou em meados do século XIX, a partir da concentração sobre o tema da cidade, de médicos, engenheiros, filantropos e o embrião dos hoje administradores públicos. Eles discutiam questões de vida urbana, novas ou renovadas, que vieram associadas à exigência de serviços e equipamentos necessários para atender às novas funções cumpridas pela cidade industrial. Essas questões comportavam, à época, alta carga de ineditismo dos pontos de vista legal, sanitário e estético e exigiram uma perspectiva multidisciplinar para que se começasse a estabelecer o enquadre necessário do planejamento urbano.

O século XX assistiu a alterações similares noutros

campos de conhecimento, Podemos, de fato, constatar que a forma coletivizada de trabalho foi característica fundante das artes do século XX – o cinema e a televisão – de base tecnocientífica, burocraticamente organizadas sob o domínio do capital e, de partida, referidas ao consumo das massas, conforme a análise clássica de Horkheimer e Adorno (1992).[4]

Mas as mudanças do regime clássico para o coletivizado não ficaram por aí. Para o que aqui nos interessa delimitar, apenas outra referência será suficiente para delinearmos as balizas históricas da constituição da mudança identificada, de tal forma são evidentes suas conseqüências científicas e políticas.

O processo de coletivização do trabalho intelectual demonstrou, cabalmente, todo o seu potencial de produção de conhecimento quando os físicos – estes modelos de cientistas do século XX – montaram, com o projeto Manhattan, uma organização de trabalho que garantiu a produção da bomba atômica. Se uma organização de trabalho científico em grupo já se esboçara na prática de pesquisa (DE MASI, 1997),[5] naquele projeto os físicos arquivaram o tipo clássico de pesquisador, que pode ser bem exemplificado por Madame Curie, para adotar uma organização coletiva de pesquisa em ciência dura. Serviu, posteriormente, de modelo para outras áreas que também pareciam, até então, refratárias à coletivização do trabalho.

As soluções específicas, trazidas pelo Projeto

4. HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massas*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p.159-204.

5. DE MASI, Domenico. (Org). *A emoção e a regra*: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1997.

Manhattan, foram a divisão interna de trabalho; a adoção de frentes concertadas de pesquisa que se instruíam mutuamente, em tempo real, para atingir um fim comum; o trabalho executado sob a direção do Estado para fins últimos não-científicos e, finalmente, a internalização da instância crítica.[6]

É de se observar que esse processo contornou também, na prática, a espinhosa questão da relação ética do pesquisador com o seu trabalho – posto que esta se torna substituível –, removendo-se, assim, entrave substancial para que todo o processo possa ser dirigido de fora, ou seja, pelo capital e pelo governo.

Aqui importa ressaltar que essa experiência evidenciou, empiricamente, que era possível *produzir e direcionar a produção de conhecimento científico, de interesse do governo e da indústria*, fosse qual fosse o ramo do conhecimento ou dificuldades propriamente intelectuais envolvidas. Isso ocorreu de uma forma que pudessem ser evitados os riscos políticos e econômicos decorrentes da produção de uma pseudo-ciência a *la Lyssenko* – ou seja, de uma ideologia montada para agradar aos ouvidos dos poderosos do momento – e que se mantivesse o controle *da direção* a ser dada ao esforço de pesquisa.

Assim chegamos ao período atual em *que as relações sociais de produção intelectual caracterizam-se pela divisão entre concepção e execução, parcelamento de tarefas e expropriação do mais-produto*, esta obtida pela via da mudança nas práticas clássicas de definição de autoria, com recurso maior ou menor à violência simbólica, além do

6. Cf. HAWKINS, David. *Project Y*: the Los Alamos history. Los Angeles: Tomash, 1983. pt. 1 – para a história do Projeto Manhattan, de onde se podem deduzir estas características.

controle da capacidade de acesso ao financiamento e aos instrumentos de divulgação dos resultados.

A partir do final da Segunda Guerra, tanto o Capital quanto o Estado puderam caminhar no sentido de livrar-se, campo a campo, do trato com as idiossincrasias do intelectual clássico, posto que aí sempre correm o risco de esbarrar em preferências teóricas, empíricas e escolhas éticas lastreadas na histórica independência do autor.

A liberdade que conquistaram permitiu-lhes obter o conhecimento que lhes interessava, a tempo e a hora, alterando a estrutura de produção das próprias ciência e arte. As conseqüências de tal virada estão a se fazer, muito embora perdure uma percepção ideologizada do intelectual clássico – ainda que este em circunstâncias bem definidas preserve algo de sua posição clássica – necessária para cumprir função transitória de legitimação ideológica durante a passagem que ainda vivemos à nova ordem produtiva.

Transformação do conhecimento

Defendo que a alteração da forma hegemônica de organização da produção intelectual – por oposição a uma percepção generalizada entre os próprios produtores intelectuais – *não* pode ser vista *apenas* como uma conseqüência da crescente complexidade interna a cada campo intelectual, embora isso seja inegavelmente um dos fatores envolvidos, conforme já indicam os balizamentos históricos esboçados a partir do planejamento urbano, das artes industriais e da tecnociência.

Se o atual quadro de produção intelectual não pode ser compreendido fora da sua relação com o Estado, não obstante exige-se, para que se faça uma análise consistente, que se descrevam

também os laços internos dessa produção com o Capital, este sim a força político-econômica central propulsora das alterações em curso.

Ou seja, na seqüência de sua instauração histórica durante o século XIX, a reestruturação da forma de produção intelectual gestou-se na primeira metade do século XX, no período monopolista, mas só na segunda metade, com a sociedade pós-industrial, tornaram-se aparentes seu sentido e forma mais gerais.

Parte-se da concepção de que estamos vivendo um novo modo especificamente capitalista de produção cultural relacionado com a transformação do conhecimento científico e cultural em mercadoria, conforme amplamente o indica a literatura. Não obstante, o entendimento da especificidade de *como* esta transformação está ocorrendo, e não apenas a constatação descritiva de sua existência, é que exige um aprofundamento bem maior do que o que comumente se encontra nos textos que tratam do tema, o que exige, no entanto, desenvolvimentos que extrapolam os limites deste texto, sendo aqui apenas esboçado (COUTO, 1999).[7]

Dito de outra forma, a insidiosa reorganização do trabalho intelectual é, aqui, entendida como uma questão central para a economia da segunda metade: *essa reorganização configura-se como a base material necessária para a produção dos superlucros de inovação auferidos pelo capital, na atualidade, a partir do produto do trabalho intelectual.*

As novas funções ao trabalho intelectual, atribuídas

7. COUTO, Beatriz Alencar d'Araujo. *Trabalho intelectual coletivizado*: produção, conhecimento e reconhecimento. 1999. 256f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

pelo capital e pelo Estado, parecem indicar *a reversão do processo de autonomização dos campos, largamente entendido como característico da modernidade*, mas do qual, dialeticamente, nasceu sua própria negação; ou seja, estariam a se estabelecer, para a esfera intelectual, mudanças de sentido inverso ao que constatamos, tanto para o trabalho intelectual no período modernista (tendência à autonomização absoluta desde Descartes), quanto para o próprio trabalho manual no pós-fordismo (tendência a ganhos relativos de autonomia).

Entendo que as questões envolvidas precisam ser mais bem analisadas, conforme já dito, pelo viés das alterações na esfera do trabalho intelectual, onde se observa uma vasta reorganização da sua forma de produção. Para isso, no entanto, é preciso definir ***capital simbólico*** como o controle das relações sociais de produção intelectual e ***empresário intelectual*** como o proprietário (se trabalha em firma privada) ou usufrutuário (se trabalha em organizações públicas) das relações sociais de produção intelectual.

Este é o agente maior da privatização por dentro da produção intelectual nas universidades públicas. Central para o entendimento das mudanças em curso na universidade, o empresário intelectual controla o trabalho de um grupo, dado o monopólio que exerce sobre as etapas de financiamento, concepção e legitimação do trabalho desenvolvido em comum.

Pela via da imaginarização da função de autoria, apropria-se da legitimação cultural decorrente do trabalho produzido. De uma forma sinóptica, essa legitimação decorre de processos definidos durante o regime clássico de relações de produção. Chamada de gratificação simbólica, representa o retorno no *registro simbólico* do reconhecimento pelo

trabalho intelectual produzido, materializando-se nos *curricula vitae*.

Anote-se que a noção de capital simbólico foi primeiro proposta por Bourdieu, que, no entanto, utiliza para sua definição um raciocínio de matriz neoclássica, ou seja, entende capital como haver, cabedal (BOURDIEU, 1996). Além disto, sua definição de simbólico precisa ser criticada, a partir de Lacan,[8] para descarná-la do imaginário, a que de fato aí se reduz (COUTO, 1999).[9]

Cabe-nos, agora, não só identificar as novas relações aí produzidas por exigência do capital, mas também colocar em questão toda a lógica da produção intelectual que vai da organização da produção à sua apropriação e legitimação.

Em outros termos, a dimensão assumida por todo este processo, a partir da Segunda Guerra, nos obriga a reconhecer a ***posição central e dominada da capacidade intelectual de trabalho na produção capitalista contemporânea***. Ela é necessária para que se cumpra a exigência do capital de direcionar a produção do conhecimento e cultura, desde que estes se transformaram em força produtiva central, substituindo-se o modelo histórico hegemônico anterior, baseado na extração do mais-trabalho manual.

Nesse sentido, importa falar em trabalho coletivizado por oposição a coletivo, distinguindo-se a inautonomia ou alienação, no primeiro caso, da autonomia dos participantes no último. Para este, podemos invocar, sem esgotar os casos, exemplos de Bourbaki (grupo de matemáticos franceses que divulgavam seus trabalhos sob este nome, sem qualquer outra identificação de auto-

8. LACAN, Jacques. Lo simbólico, lo imaginario y lo real. *Revista Argentina de Psicología*, Buenos Aires, AR, v.7, n. 22, p.10-27.

9. Cf. nota 7.

ria) ou de qualquer trabalho de greve.

Processo de subsunção

Para colocar este tema de forma mais direta, o estudo das mudanças na organização do trabalho intelectual deve levar em conta a divisão instaurada entre produção de conhecimento, sua circulação, apropriação e financiamento para permitir superar divisões clássicas de tratamento do objeto nos mais diversos campos científicos e que não mais se circunscrevem à questão central da produção do conhecimento, dado que o pressuposto do indivíduo-autor já não se sustenta.

Como indicadores empíricos da mudança, assistimos à transformação, em mercadoria, tanto da obra como do autor, transmutados em produto e produtor; à suplantação da organização clássica da produção intelectual por sua organização coletivizada; à expropriação do produto do trabalho intelectual, bem como à incorporação de critérios extracampo de legitimação do produto e dos produtores.

O processo de *subsunção da capacidade intelectual de trabalho* pode ser observado na hierarquização interna das equipes; na divisão do trabalho entre etapas de concepção, desenvolvimento, execução e circulação/legitimação; e em níveis diferenciados de apropriação, entre os membros da equipe, da legitimidade intelectual decorrente do trabalho. Tal sintaxe implica na expropriação do mais-produto do trabalho coletivo e se transforma na base material da (des)legitimação relativa dos produtores hierarquicamente dominados ou, até, dos que ainda permanecem produzindo sob os moldes clássicos.

Os contextos institucionais de pesquisa, neste século, são centrais às mudanças que vivemos. Foram mencionados, até

aqui, os exemplos das burocracias intelectuais ligadas ao governo (planejamento urbano), ao capital (indústria cultural) ou à associação entre os dois (pesquisa bélica).

No entanto, tais alterações já podem ser identificadas também nas universidades, lugar de produção de conhecimento e cultura desde a Idade Média e, mais do que isto, herdeiras da ética do trabalho intelectual produzido em moldes clássicos. Uma revolução histórica na forma de produção inte-lectual não poderia deixar de afetá-las, principalmente se a crítica necessária não se generaliza.

Tais mudanças podem ser ainda identificadas na alteração prática da função de autoria que permite precisar quais as relações de força desenvolvidas a partir da lógica estrita da luta entre os próprios intelectuais, no contexto de sua reação às alterações político-econômicas de grande escala que forçam a coletivização do trabalho intelectual.

É nesse lugar institucional que se pode também situar como e quanto tal processo deve à participação dos próprios intelectuais universitários – a famosa "mudança por dentro" em curso na academia – processo considerado como empiricamente expresso na montagem de equipes hierarquizadas de pesquisa, compostas pelos discentes de terceiro grau (bolsas de iniciação científica), pós-graduados (mestrandos e doutorandos) e docentes pesquisadores (auxiliares e assistentes).

Esses setores, através de uma alteração nas normas de distribuição de bolsas de pesquisa, vêm sendo crescentemente subsumidos aos doutores, que estão em condição política de obtê-las (para além das justificativas propriamente científicas para tais mudanças), configurando o que se precisa entender como ***subsunção formal da capacidade in-***

telectual de trabalho ao empresário intelectual que controla e usufrui das relações de produção no interior da academia.

Toda uma tese foi escrita para demonstrar essa mudança, mas um conjunto de questões apresentadas pelos pesquisadores juniores franceses ainda, em 1972, ao então diretor do Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS permite situar o empirismo aqui referido. Questões freqüentemente entendidas como faltas éticas à margem do sistema, justificadas como decorrentes da imperfeição constitutiva de qualquer instituição humana, mas que não comprometeriam a solidez da relação clássica de autoria, precisam ser recolocadas dentro de um processo que é preciso definir como ***acumulação primitiva de capital simbólico***.

Associando, de partida, os critérios quantitativos que já haviam sido adotados pelo CNRS para a definição ou seleção da elite intelectual (alto clero) à mudança nas práticas de acreditação de autoria (o que deve ser pensado frente à norma *"publish or perish"*), os pesquisadores juniores signatários da carta exigem debates públicos sobre a questão, anotando as evidências empíricas que deveriam ser consideradas:

> "– a assinatura sistemática, pelos pesquisadores hierarquicamente superiores, das publicações dos juniores de seu grupo;
> – a recusa de incluir o nome dos técnicos nas publicações, mesmo quando eles efetivamente tiveram uma participação importante no trabalho;
> – a utilização da participação em um grupo de pressão para garantir a aceitação dos artigos nas revistas ditas "de boa qualidade";
> – o aumento do número de publicações pelos diversos métodos conhecidos, entre outros a reprodução do mesmo trabalho "original" em diversos congressos e seminários;
> – a utilização de vantagens hierárquicas para açambarcar os créditos de um grupo de trabalho;

– a auto-atribuição de prêmios e distinções científicas através de lobbies importantes." (JAUBERT e LÉVY-LEBLOND, 1973: 292. Tradução nossa).[10]

Em terras tupiniquins, nada disto é desconhecido, mas essa etapa, se continua, já passou por notável evolução, tanto porque tais práticas, embora não inteiramente legitimadas, já deslizam, pelo menos em alguns campos, para a esfera da normalidade, quanto porque as atuais normas da Gratificação de Estímulo à Docência – GED e Gratificação de Incentivo à Docência – GID vêm dando ares de legitimidade administrativa ao produtivismo, cuja origem é claramente a exigência política de controle da capacidade intelectual de trabalho da massa dos pesquisadores discentes e docentes juniores.

Modelo inglês

A descrição da extrema taylorização do trabalho intelectual na universidade inglesa – modelo das mudanças propostas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, feita por Dominelli e Hoogvelt (1996),[11] representa também uma referência concreta, embora teoricamente incompleta, do sentido das mudanças em curso.

Essas mudanças se expressam de forma pioneira na Inglaterra. Aí já se levou a lógica e a prática do processo a extremos, que eu saiba desconhecidos noutros lugares. Este país repete, desta vez para o trabalho intelectual, por oposição ao manual, sua iniciativa histórica de reformular a organização da produção para adaptá-la à feição do capital.

10. JAUBERT, Alain; LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc (Org.). *(Auto)critique de la science*. Paris: Seuil, 1973. La taylorisation de la recherche (Carta aberta a M. Curien, diretor do CNRS).

11. DOMINELLI, Lena; HOOGVELT, Ankie. *Globalization, contract government and the taylorization of intellectual labor in academia*. Studies in political economy, Ottawa, CA, n.49, p.71-100, Spring, 1996.

Creio que tudo isto permite explicar por que a atual proposta do MEC de legislação que cria emprego público, bem como a anterior, de lei de autonomia ou todos os outros assaltos à autonomia universitária e à liberdade acadêmica, desde a década de 1980, são instrumentos necessários de uma forma ou outra para se garantir a precarização do contrato de trabalho de trabalho – conforme o movimento docente já vem apontando – mecanismo essencial *para garantir a subsunção da capacidade de trabalho da massa dos docentes*.

Lembremos, de passagem, que, no século XIII, quando as universidades conquistaram seu estatuto, os direitos fundamentais que os professores então conquistaram e que vieram posteriormente a garantir todo o florescimento intelectual do Renascimento foram a autonomia da universidade, a liberdade acadêmica e a greve, esta a única defesa dos docentes, que permite sustentar nossos valores fundantes.[12]

É necessário analisar, também, a degradação imposta à massa de produtores de conhecimento e cultura, tanto aos profissionais subsumidos, quanto aos em formação, por oposição ao reconhecimento atribuído ao intelectual clássico que o precedeu ou ao empresário intelectual que os domina; e estabelecer como a deslegitimação decorrente se constitui no mais importante apoio de legitimação para a crescente interferência do capital e do Estado na definição dos rumos do trabalho intelectual em geral e da universidade em particular. Esta é, de fato, a lógica subjacente ao processo de desautonomização da produção intelectual.

12. Houve ainda, naquela época em que as universidades não contavam com importantes equipamentos fixos, o direito de transferir as aulas para outra cidade.

Assim, é preciso ampliar a discussão sobre a mudança nas relações sociais de produção intelectual, bem como tecer seus laços com o trabalho produtivo ou com o trabalho dos técnicos administrativos dentro da universidade, aprofundando-se um conhecimento que nos permita uma intervenção corretamente direcionada, não apenas frente ao MEC, mas também frente à administração cotidiana das universidades.

É também preciso lembrar algumas questões ideológicas persistentes no campo intelectual que são aqui apenas esboçadas e têm sido tratadas como *restos* decorrentes do funcionamento imperfeito de qualquer atividade humana.

A abordagem proposta considera que tais restos – as flagrantes violações à ética clássica da autoria que assistimos ocorrer no cotidiano da academia – devem ser trazidos ao entendimento da nova lógica produtiva, através da visão mais geral das mudanças por que passa todo o trabalho intelectual na atualidade, com efeitos sobre a organização do trabalho e sobre o tipo de conhecimento que temos produzido.

Desenvolver este tema, a contento, exige a ampliação da discussão entre os professores para se fortalecer a resistência que se faz necessária.



Conservação ou extinção da estrutura departamental na Universidade?

*Tomaz Aroldo da Mota-Santos**

RESUMO

Discute-se, na UFMG, a conservação, extinção ou substituição, por equivalente, da atual estrutura departamental. Neste artigo, reúno idéias que apresentei em seminários realizados nos departamentos de Bioquímica e Imunologia e de Parasitologia do ICB/UFMG e no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, como forma de contribuir ao debate. Menciono circunstâncias históricas da implantação do departamento e apresento algumas hipóteses explicativas para a possibilidade de essa estrutura ser extinta. Finalmente, defendo a sua conservação como "estrutura de base" da organização universitária.

Palavras-chave

Universidade – Estrutura departamental

* Professor-Adjunto do Departamento de Bioquímica e Imunologia do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFMG, doutor. Ex-reitor da UFMG (1994-98). Ex-diretor do ICB (1990-94).

Essa pergunta é sugerida pelo novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que admite as possibilidades de conservação, extinção ou substituição, por equivalente, da atual estrutura departamental.[1] As comunidades vêm discutindo esse assunto com a finalidade de escolher a "estrutura de nível hierárquico inferior à unidade acadêmica" mais adequada a suas respectivas Unidades Acadêmicas. A essa instância organizacional, à guisa de simplificação, estou chamando de "estrutura de base".

Todavia, antes mesmo de considerar a estrutura departamental e sua permanência como "estrutura de base" na Universidade, expresso minha convicção de que a Universidade é, ao mesmo tempo, uma instituição e uma comunidade.

Por um lado, por ser a Universidade entidade criada pelo poder público com a finalidade de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, observadas regras e diretrizes gerais; por outro, em razão de alunos, professores e servidores, por suas responsabilidades, afazeres, valores, crenças e ainda por suas relações e laços interpessoais constituírem um corpo social, uma comunidade cujo modo de vida extrapola as regras que instituem a Universidade.[2]

Recordo, a propósito, que o Professor José Henrique Santos, no seu discurso de posse como Reitor da UFMG, definiu a Universidade como uma "comunidade ética",[3] ao reco-

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. *Estatuto da UFMG*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2000. Art. 38. Parágrafos 1°, 3°, 4°. p.35.

2. Esses aspectos, aliás, estão contemplados nos artigos 1° e 5° do Estatuto da UFMG. p.7.

3. RESENDE, Maria Efigenia Lage de; NEVES, Lucilia de Almeida (Org.). *Universidade Federal de Minas Gerais*: memória de reitores (1961-1990). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.183.

nhecer a profunda e inquestionável responsabilidade social da instituição.

Penso haver um equilíbrio, na regra e na prática, entre ser a Universidade instituição e comunidade. Isso afeta, portanto, a discussão sobre sua estrutura departamental.

Observe-se, ainda, que, ao instituir a Universidade, o poder público dotou-a de autonomia, conforme reza o artigo 207 da Constituição Federal.[4] Isso implica que a sua comunidade é dotada da capacidade de auto-governo "face ao mantenedor" (o Estado, no caso das universidades públicas), como bem o disse a Profª. Eunice Durhan.[5] Portanto, a comunidade acadêmica pode escolher o tipo de "estrutura de base" da Universidade em conformidade não só com a legislação pertinente, mas também com suas próprias referências, sendo a liberdade acadêmica – penso – a mais importante.

Por que acho que a "estrutura de base" deve ser um departamento ou equivalente? Procuro responder a essa pergunta partindo da convicção de que esse nível de organização da instituição universitária garante a liberdade acadêmica e favorece um modo de convivência cooperativa na comunidade acadêmica para o cumprimento das finalidades institucionais. Tendo em mente essa mesma convicção, faço brevíssima referência à circunstância da implantação da estrutura departamental entre nós.

Como sabemos, até os anos 60, a Universidade brasileira tinha na cátedra sua "estrutura de base". Seu ocupante, um professor catedrático, definia todos os assuntos a ela concernentes, aí incluídas as atividades acadêmicas. Portanto, um docente, ao

4. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: MEC, 1988. p.138.

5. Pronunciamento feito em 1995 à Comissão de Autonomia da ANDIFES, da qual o autor deste artigo foi integrante.

tornar-se professor catedrático, não apenas alcançava um patamar na carreira, mas assumia e passava a exercer um poder que era simultaneamente acadêmico, administrativo e político.

As críticas que se faziam a essa estrutura referiam-se, entre outros aspectos, à natureza personalística do exercício da liderança a ela associada, cujo desempenho dependia das qualidades individuais do seu ocupante. O poder da cátedra permitiu o desenvolvimento de algumas áreas de conhecimento, mas favoreceu distorções que comprometeram, negativamente, vários setores da Universidade durante décadas.

A cátedra concentrava poder, mas dispersava recursos humanos e materiais. Assim, havia mais de uma cátedra para a mesma disciplina ou similar, a cada qual associados um conjunto de professores assistentes e as condições materiais necessárias ao seu funcionamento.

Essa brevíssima descrição nos permite pensar que liberdade acadêmica e trabalho cooperativo não eram características da cátedra como "estrutura de base", embora essas características tenham sido eventualmente alcançadas por alguns clarividentes catedráticos.

Isso tudo menciono para dizer que foi em lugar da cátedra que a Universidade instituiu o departamento. É bom que também se diga que essa mudança foi feita no âmbito da reforma universitária autônoma da UFMG, reforma essa que pode ser vista como um processo decorrido desde os anos 60 até os anos 70.

A reforma universitária se deveu, em boa parte, aos movimentos reformistas de professores progressistas (entre esses, alguns catedráticos) e de estudantes liderados pelo Diretório Central dos Estudantes e, no plano nacional, pela União Nacional dos Estudantes –

todos comprometidos com idéias de modernização, com um novo papel social para a universidade pública e capazes de contribuir para a transformação da sociedade brasileira.

Desde a reforma universitária, o departamento passa a ser a "estrutura de base" da Universidade. De cunho coletivo e congregando disciplinas afins antes dispersas nas cátedras, o departamento reúne recursos humanos e materiais destinados aos mesmos fins acadêmicos. A Universidade cria, assim, uma nova referência de articulação acadêmica.

Conseqüências

São direta ou indiretamente decorrentes da instituição da estrutura departamental: a pós-graduação, na medida em que, no departamento, se formou a "massa crítica" de professores necessária à sua implantação; o melhor uso dos recursos materiais para os mesmos fins acadêmicos, concentrando-os num mesmo lugar; a expansão de vagas e melhoria dos cursos de graduação, especialmente pela agregação dos especialistas; a criação do clima adequado ao exercício da liberdade acadêmica e, portanto, da pesquisa; a ampliação da extensão universitária.

É certo que o alcance desses efeitos não se deveu exclusivamente à estrutura departamental. As atividades do conjunto dos departamentos passaram a ser coordenadas por órgãos colegiados e executivos da administração central (câmaras acadêmicas e pró-reitorias), pelas diretorias, congregações e conselhos departamentais, nas unidades acadêmicas.

A meu ver, a reforma não apenas criou órgãos colegiados centrais com atribuição de elaborar diretrizes gerais para a Universidade, como também estabeleceu "estruturas de base" de caráter coletivo e de gestão também

coletiva, principais destinatárias dessas diretrizes, que são o Departamento e a Câmara Departamental.

Assim, a reforma universitária criou um sistema de comunicação entre colegiados "superiores" e "de base" que conferiu maior unidade à Universidade como instituição e facilitou o desenvolvimento acadêmico da comunidade.

Essa articulação estimulou o debate. Havia que se compatibilizar a diversidade departamental com a pluralidade das atividades acadêmicas, agora não mais restritas ao ensino de graduação. Vieram os conflitos – natural decorrência da complexidade da nova estrutura e da ampliação dos papéis da Universidade; numa organização de estrutura democrática eles podiam e deviam aparecer; não havia que temê-los, pois para lidar com conflitos implantou-se o mecanismo da colegialidade.

É através desse mecanismo que os órgãos colegiados centrais elaboram critérios, políticas acadêmicas, diretrizes e regras gerais para a Universidade. Sua aplicação, com a mediação de dois outros órgãos colegiados (a congregação e a câmara), permite adequá-las às especificidades de cada unidade acadêmica e de seus respectivos departamentos.

Mas, então, por que pensar em extinguir o departamento? Não tenho respostas a essa pergunta, mas algumas hipóteses (não-excludentes entre si). Faço também algumas sugestões no sentido de superar problemas ligados à atual estrutura departamental.

As hipóteses que apresento levam em consideração problemas práticos vividos pelos departamentos, assim como perspectivas novas sobre os papéis das instituições públicas, inclusive das universidades, com os quais é confrontada a estrutura departamental.

Começo pela percepção de um possível enfraqueci-

mento do cunho coletivo do departamento (e portanto, do departamento enquanto tal) diante do surgimento de outras estruturas formais ou informais, competindo com o poder político departamental. Refiro-me, especialmente, às coordenações – colegiadas ou não – de grandes projetos de pesquisa, extensão ou pós-graduação sediados no departamento. Estou convencido de que efeito similar pode exercer grandes projetos de extensão no âmbito da Unidade Acadêmica, enfraquecendo-se sua liderança institucional.

Essas estruturas geram recursos concedidos por agências de fomento para financiamento da pesquisa ou da pós-gradução, ou administram recursos obtidos dos setores público ou privado, mediante convênios, para a prestação de serviços. Para cumprir os compromissos a que se referem tais recursos, essas estruturas tomam decisões que afetam o uso de espaço, de recursos humanos, de disponibilidade docente etc. Além disso, como os recursos obtidos são habitualmente maiores do que aqueles destinados ao departamento no orçamento da respectiva Unidade Acadêmica, a administração departamental passa a depender de "concessões políticas" das coordenações dos projetos.

Em conseqüência, essas estruturas passam a ter tanto (ou quase tanto) poder quanto o departamento que as abriga. Na prática, reduz-se o poder político das lideranças formalmente constituídas.

Sob esse aspecto, acredito ser necessário colocar no mesmo lugar institucional as lideranças acadêmicas formais e informais existentes na base da comunidade universitária. Nesse lugar, que pode ser uma câmara departamental reformulada, deveriam estar representadas não só as categorias docentes, dos estudantes e dos servidores técnicos e administra-

tivos, como as coordenações dos projetos acadêmicos de grande abrangência a que aludimos. Isso poderá recompor a eficácia da interlocução na comunidade departamental e entre essa e as demais instâncias de coordenação institucional.

Outra hipótese: a ampliação das fronteiras do conhecimento das disciplinas constitutivas do departamento torna-o instância organizacional superada.

Partindo do princípio de que o departamento é a instância que reúne os interesses acadêmicos comuns dos seus especialistas, novas fronteiras do conhecimento estariam operando como "dispersoras" desses interesses. Noutros termos: o departamento já não comporta as novidades e, por isso, novas formas de agregação de pessoas deveriam ser buscadas.

Reflexões de natureza epistemológica indicam que as "fronteiras das disciplinas" (ou dos campos de conhecimento) são cada vez mais tênues. Assim, não seria o melhor caminho tomá-las como base de definição de "instâncias ou níveis organizacionais" na Universidade. Entretanto, parece-me conveniente evitar a "dispersão" dos especialistas. Nesse sentido, creio que um modo de superar a situação criada pelo interesse de docentes de diferentes departamentos em problemas (questões) comuns, eventualmente resultante da expansão das fronteiras de suas respectivas disciplinas, seria a invenção de outros espaços institucionais comuns, interdepartamentais, para o trabalho acadêmico complementar de especialistas afiliados a diferentes departamentos. (Como me agrada comparar "universidade" e "cidade", penso nesses espaços como as esquinas nos cruzamentos de ruas: lugar de encontro de diversidades) A "interdisciplinaridade", que é, a meu ver, o que essa "dispersão" suscita, pode nutrir-se da diversi-

dade dos departamentos.

Ainda outra hipótese: o fator "dimensão" instabiliza os departamentos. Como a estrutura departamental era obrigatória, a reunião de especialistas num espaço acadêmico comum só poderia se dar sob a forma organizacional de departamento.

Se, em certa circunstância, fossem poucos os especialistas em determinado campo de conhecimento, os departamentos tornavam-se necessariamente (muito) pequenos. Departamentos pequenos podem ter sido criados também por razão conjuntural; por exemplo, como solução para conflitos internos de sua comunidade. Em quaisquer dos casos, pode-se hoje perguntar sobre a conveniência de existirem pequenos departamentos, considerados os custos financeiros de sua manutenção e a eficácia de sua atuação.

Acredito que departamentos considerados pequenos podem ser reagrupados, mas, nesse caso, deve-se levar em conta também suas afinidades por campo de conhecimento. Por outro lado, há de se estar atento à possibilidade de que um determinado campo de conhecimento seja tão importante para a Universidade, ou para a sociedade, que um departamento que tenha surgido pequeno deva ser ampliado.

Na outra ponta desse aspecto dimensão, encontram-se os departamentos muito grandes e, por isso, de difícil administração. Também aqui, quando se debate esse nível de organização, é de se pensar se pelo menos alguns deles não deveriam mesmo ser transformados em Unidades Acadêmicas.

Finalmente, há uma crítica à eficiência da estrutura departamental. Organização universitária mais "enxuta" seria desejável, pois menos custosa e produtiva; ou: quanto menos departamento, melhor. Decorreria, daí, uma organização com estrutura

de poder mais "verticalizada", portanto, mais ágil etc.

Essa idéia está ligada a uma outra: "a boa gestão dos recursos públicos". A "boa gestão" é meta que todo o setor público deve buscar, o que não quer dizer, entretanto, que boa gestão seja sinônimo de "gastar pouco". Há de se considerar que seus recursos humanos devem ser bem remunerados, os recursos materiais e financeiros devem responder às necessidades das finalidades públicas da Universidade, entre outros requisitos.

Nesse sentido, mudança organizacional da Universidade inspirada em critérios exclusivamente econômicos deve ser vista com prudência, principalmente para não se colocar em risco a liberdade acadêmica e o cumprimento das finalidades institucionais da Universidade.

Diluição do poder

Quero considerar, agora, alguns aspectos políticos decorrentes do que chamo "diluição do poder". Com essa expressão, não desejo conotar uma indeterminação ou ausência de poder, mas o compartilhamento do poder, ou: sua partição desde os órgãos centrais até o departamento.

Descentralização poderia ser expressão mais apropriada. Entretanto, ela pode sugerir maior ênfase na idéia de gestão (descentralizada) – os aspectos práticos da administração. Quero considerar, principalmente, os aspectos políticos, que incluem processos decisórios, com vistas à liberdade acadêmica. Considerem-se, em especial, decisões em circunstância de pressão.

Estou convencido de que a estrutura departamental e a gestão colegiada da Universidade em vários níveis protegem a instituição de pressões externas ilegítimas ou inconvenientes para a instituição universitária, sejam elas provenientes do Estado (face ao qual a comunidade acadêmica deve

gozar de autonomia) ou de setores da sociedade que eventualmente as exerçam com objetivos particularistas.

Em circunstâncias como essas, os departamentos, espontaneamente ou em razão de consulta de instância hierarquicamente superior, podem contribuir para a elaboração das melhores decisões sob supostas pressões. Isto é, o departamento seria um lugar de formação de uma "opinião pública" capaz de afetar decisões mais abrangentes da Universidade, inclusive sob a condição de eventuais pressões.

Inversamente, quando é a Universidade que precisa "pressionar", a sintonia com a comunidade, através dos departamentos, reúne uma "força positiva" que robustece a ação dos dirigentes nas relações da instituição com o Estado e com interesses particularistas de grupos sociais.

Falo em tese: a comunidade, em alguma circunstância, poderá deparar com decisões dos seus dirigentes vistas como "equivocadas". Equívocos acontecem, porque quem toma decisões pode cometê-los (e quem as vê como "equívoco" também, isto é, concedamo-nos o direito de errar). Penso ser importante haver uma estrutura de base que represente com "razoabilidade" um contraponto, um reflexo do sentimento da comunidade, da "opinião pública" interna, em situações como essas. Estou convencido de que o lugar institucional para uma elaboração dessa natureza é o departamento.

Talvez queira dizer que a Universidade, em sua estrutura, deva ser democrática e isso é facilitado por uma "estrutura de base" como o departamento, por sua proximidade com as pessoas, com a comunidade. É nesse sentido que Universidade-instituição e Universidade-comunidade podem se complementar sem se confundir. Creio que a Universidade se auto-governa sabendo-se ser não só institui-

ção, nem só comunidade, e o departamento é o lugar onde essa consciência se vivencia a cada dia.

Em suma, no meu modo de ver, a estrutura departamental possibilita à Universidade a repartição do poder com a comunidade; estimula o exercício do poder ao lado da comunidade e não sobre ela. Pensar o departamento desse modo é acreditar que é nele que florescem a liberdade acadêmica e a criatividade da comunidade, para que os fins da Universidade sejam alcançados.


UN
IVE
RSID
AD
E

No embalo da crise

*Fernando Massote**

RESUMO

Tematiza-se a universidade a partir da experiência do autor vivida na FAFICH/UFMG, nos últimos 20 anos, sob a égide de dois contextos: o da guerra fria e o da globalização. Elaboram-se formas conceituais a fim de captar o enfrentamento político-ideológico dos grupos que atuaram e atuam no processo político da Faculdade. Analisa-se o desmonte neoliberal da Universidade na fase-face *interna* das parcerias que "integram" salários e financiam pesquisas, como no caso das Fundações e na fase da ação do governo FHC. São denunciadas a aquiescência da Universidade em geral e da esquerda "oficial" ao desmonte; o "tufão das aposentadorias" que levou tantos quadros acadêmicos para universidades e escolas privadas; a qualidade decadente da direção político-administrativa atual da Universidade como um dos maiores sintomas da crise; o movimento docente como corporativo e provinciano. E o convite a realizar uma auto-reflexão, assim como abrir um debate para dar conta dos posicionamentos da universidade brasileira e do próprio movimento docente nos últimos 20 anos.

Palavras-chave

Universidade e política – FAFICH – Guerra fria e Globalização – Desmonte neoliberal – Aposentadorias – Movimento Docente – Corporativismo – Provincianismo

* Professor do Departamento de Ciência Política da UFMG, doutor.
Colaborou a Professora Carmen Dulce Diniz Vieira, do Departamento de Comunicação Social da UFMG.

"Tenho pavor de todo contato com o elemento "acadêmico" e com a "universidade". Julga-se que isso é um rancor camuflado e um desgosto insuperável. Não tenho por que mudar a opinião das pessoas."
(Martin Heidegger)[1]

Em dezembro de 1999, no nº 18 da revista *Caminhos*, publicamos o artigo "Um presente sem futuro", situando nas NOTAS os dados de longo conflito político-judicial que se desenvolvia na FAFICH já havia algum tempo, e no corpo do texto, propriamente dito, a reflexão, procurando articular um quadro interpretativo que permitisse compreender aqueles fatos. Ainda que com preponderante preocupação analítica, o texto havia sido escrito no "calor da hora". Há mais de um ano de distância, por ocasião da publicação deste novo número da *Caminhos,* voltamos à questão para dar conta dos acontecimentos que se sucederam àquela cronologia exposta no artigo e para prosseguir a reflexão iniciada em busca do significado daqueles processos.[2]

O artigo surpreendeu e chegou mesmo a provocar reações contrárias à sua publicação. O Conselho Editorial da revista parece ter sido

1. BRIGHTMAN, Carol (Org.). *Entre amigas*: a correspondência de Hannah Arendet e Mary Mclarthy. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p.86.

2. No presente artigo vamos continuar abordando especialmente a FAFICH, já que para estender o campo desta análise a outras unidades da UFMG seria necessário pesquisa mais ampla. Propomos que a pertinência ou não desta análise – em parte ou no todo – para a realidade de outras unidades da UFMG, assim como, obviamente, para a própria FAFICH, seja verificada através de debate patrocinado pela revista *Caminhos* – apoiado pelos Diretórios Acadêmicos – DAs, Associação dos Servidores da UFMG – ASSUFEMG e quem mais puder – com a participação de numerosos outros colegas. O debate é um instrumento democrático por excelência e é mais que duvidoso que uma vida civilizada se possa fazer sem o recurso sistemático a este instrumento. Sem ele, como demonstram, aliás, as situações de que estamos tratando, corremos sempre perigo.

o foco principal dessa resistência. Mas em nome daquele mesmo Conselho, o Prof. Délcio Vieira Salomon redigiu e assinou nota, que a revista publicou, pospondo-a ao artigo. O seu conteúdo tem, pelo que percebemos, dois momentos marcantes: um *estratégico*, que reflete a inteligência com a qual captou o significado das críticas e reflexões desenvolvidas no texto, e outro *tático*, que registra a percepção da necessidade de corresponder-se, em nome da revista de uma organização sindical, com o ânimo aflito dos que resistiam às críticas e à carga polêmica apresentadas pelo texto.

Abrindo a nota com ressonâncias nerudianas de um "[...] confesso que fui tomado de perplexidade e dúvida" (pela leitura do artigo), ele afirma, logo em seguida, que o mesmo"[...] revela oportuna e relevante reflexão sobre o momento atual por que passa a universidade brasileira, notadamente a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG [...]". E acrescenta: "[...] não se lê uma linha no artigo que extrapole o exercício da crítica, uma vez que o ali dito em momento algum reflete ofensa moral ou ataque à honra e à moral do criticado".

Assim, o coordenador, dando uma no cravo e outras na ferradura, manteve a revista fiel aos seus mais altos propósitos. De fato, as definições programáticas da revista afirmam, no seu ponto C, que ela deve "[...] estimular o debate, a crítica, a livre circulação e a pluralidade de idéias".

Esta atitude do Conselho Editorial de *Caminhos* abriu o espaço da revista para o debate democrático sobre os problemas da vida acadêmica, projetando, dessa forma, a Associação Profissional dos Docentes da UFMG – APUBH, na seara dos tempos novos que a universidade brasileira está vivendo. Consideramos este um ganho bastante significativo

daquele episódio, já que a Universidade não sobreviverá aos grandes assaltos que sofre atualmente sem tematizar e debater abertamente os seus problemas.

Novo iluminismo de massa

A atitude de *Caminhos*, no sentido de manter-se aberta para a participação do grande público dos três segmentos da universidade, é um passo inteligente, ao mesmo tempo que uma opção corajosa, que se tornará um elemento relevante da nova vida universitária que se está constituindo.[3] É esse, no nosso entendimento, o meio mais certo para implantar a Apubh no cotidiano dos seus associados, participando e refletindo suas preocupações, seus debates, apoiando suas lutas e melhorando suas condições de trabalho e de remuneração.

Caminhos passará, então, a ser a *revista da cidadania acadêmica* e não só de um grupo de iluminados que seriam seus dirigentes. Ela estará, destarte, aberta ao ânimo angustiado, bem como aos elãs mais apaixonados e positivos, às preocupações e lutas dos que vivem a universidade no seu dia-a-dia. Ela não deve perder criticidade, mas não pode, também, identificar ou circunscrevê-la iluministicamente ao pequeno número dos que refletem dentro de certos parâmetros clássicos. Esta criticidade iluminista se deixou controlar, na história recente, muito freqüentemente, pelas elites sociais, que dela se utilizaram para limitar a participação e não para multiplicá-la. Precisamos, mais do que nunca, de uma criticidade participativa,

3. Agindo nesta direção, a APUBH realizará, através de *Caminhos* e outros meios que poderá agilizar, em relação ao público interno, o que a UFMG não faz em relação à sociedade: ela tem o seu Boletim de Informações, que é uma via de mão única; nela a UFMG fala de suas realizações e de seus dirigentes e faz ouvido de mercador às denúncias, às críticas e às reivindicações das grandes maiorias.

de um novo iluminismo coletivo, capaz de reorientar o pensamento e mudar a vida.

O corporativismo economicista e por vezes estreitamente salarial da APUBH servia, ainda que sempre precariamente, para defender o salário, quando os adversários da universidade eram os governos fracos da ditadura e da primeira fase da redemocratização. Há muitos anos o movimento docente, isolado dentro das universidades, não consegue defender nem o salário, nem a universidade, nem os professores das investidas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC.

As reações à publicação do artigo na revista *Caminhos*, em dezembro de 1999, eram, de fato, corporativas: representativas de um momento já ultrapassado, em que a Universidade ainda vivia sob o patronato único do governo federal, percebido, então, como o grande e exclusivo responsável pelo seu financiamento. Naquele contexto, o debate envolvendo questões da convivência interna não era tolerado pela Universidade. Contestações públicas à vida acadêmica e referências às contradições e ao regime interno da Universidade eram ainda consideradas pecados capitais: significava "lavar roupa suja fora de casa"... O corporativismo férreo calava, então, as consciências desejosas de discutir os assuntos internos, dentro e fora dos muros da Universidade. A sociedade só podia, desse modo, conhecer as mil maravilhas da Universidade; as suas mazelas deveriam permanecer escondidas.[4]

4. Um ex-diretor da FAFICH, parodiando com talento os tons do bedel medieval, admoestou certa vez um professor que discutiu os problemas internos da faculdade nas páginas do jornal Estado de Minas: você feriu o ethos universitário!... Esse diretor, que passou toda a sua longa vida acadêmica trabalhando para ser reitor, apostava no espírito corporativo da academia que ele procurava adular. Conseguiu ser candidato a reitor, mas relegado ao 4º lugar no resultado final da apuração da "consulta" eleitoral, demonstrou, com sua derrota, que para vencer aquela batalha não bastava saber bajular o espírito conservador da Universidade...

Universidade e guerra fria

A universidade que conhecemos, a partir de 1979, era, além de fortemente corporativa, ideologicamente dividida, bem situada, enfim, no clima de *guerra fria* em que vivíamos...[5] Nela os que se formaram nos EUA toleravam os que haviam se formado na Inglaterra, mas combatiam os demais – ainda que admitindo exceções – de todas as formas possíveis. Em certos setores da FAFICH, como no Departamento de Ciência Política – logo imitado, neste "modelo", por outros – os primeiros predominavam e trabalhavam com afinco para manter sua hegemonia. Os meios mais convincentes e diretos de que dispunham para o controle do Departamento e para a extensão de sua influência sobre a Faculdade e sobre a Universidade eram a tutela das bancas examinadoras[6] para a seleção de professores para o quadro docente e alunos para os cursos de mestrado e doutorado, das bolsas de estudos e o financiamento de pesquisas por parte dos organismos nacionais e internacionais. Com o estreito controle dessas fontes de poder eles cresceram, realizaram inumeráveis cooptações e mantiveram ciosamente, e o mais distante possível do poder, grupos que não se alinhavam.

Outra parte era, grosso modo, de uma certa "esquer-

5. Uma alavanca fundamental para a mudança realizada no direcionamento geral da universidade brasileira, a partir de diretrizes ocidentalizantes da guerra fria, foi a reforma que criou os Departamentos, em 1968. Esta medida contribuiu para "esfarelar" as relações internas que mobilizavam intensamente as pessoas no âmbito da antiga faculdade que foi desmembrada.

6. Posso falar com tranqüilidade desse aspecto da questão, já que sempre fui mantido sistematicamente distante da participação nas bancas examinadoras. E tinham boas razões para me alijar dessa participação: não esperavam contar com a minha colaboração com a sua linha muito estreita de "política de quadros" docentes do Departamento e para a composição do quadro de alunos do mestrado e doutorado. Eles exerceram sempre um controle muito estrito sobre os participantes dessas bancas.

da", integrada por professores que se formaram no clima da luta estudantil dos anos 60 e 70 e que viam na Universidade um instrumento para a realização do projeto intelectual e político que conceberam para a sociedade, através dos partidos políticos de esquerda. Era o projeto, pelo menos em tese, de redimir a sociedade pobre, explorada e oprimida contra o capitalismo produtor de desigualdade e opressão. Mas esses partidos não puderam realizar seu programa, em virtude da relação de força política que acabou preponderando na sociedade... Assim, o discurso político ideológico desses professores acabou resvalando, freqüentemente, para a condição de puro instrumento de legitimação da gestão estreita do poder e/ou apoio para a sua busca de clientes... e de suas clientelas em busca de diplomas e... benesses!

Os grupos de professores deste último versante ideológico e político se utilizavam, dessa forma, dos mesmos instrumentos de poder que seus adversários – como seleção de candidatos a bolsas de estudos para cursos no Brasil e no exterior, promoções em bancas de exames para os cursos de mestrado, doutorado ou ainda para integrar o quadro de professores, tudo com *cartas marcadas*. Eles realizavam um truque de linguagem, que muitos deles mesmos não percebiam: enchendo a boca com as palavras "democracia", "participação" e mesmo – em tempos mais recuados – "revolução", de fato praticavam a oligarquia mais desenfreada. Isso ocorreu em todos os departamentos da FAFICH e se estendeu à diretoria da unidade, quando esta mesma "esquerda", nos anos 90, assumiu o poder com o vazio que se abriu, a partir das milhares de aposentadorias geradas pela Reforma da Previdência

do governo FHC. Com este *cambio de la guardia*, alguns pensavam poder esperar, em vista da tão utilizada retórica de esquerda, uma mudança nos processos de direção dos departamentos e da Faculdade, com a conseqüente instalação de um regime de debates e de reforço da vida intelectual e moral. No artigo que publicamos no último número de *Caminhos* procuramos mostrar como, pelo contrário, o clima da convivência na Faculdade piorou até se tornar insuportavelmente opressivo!...

As modalidades de desenvolvimento político

Os dois lados – representados de forma muito diferenciada nos departamentos – digladiaram-se através dos anos. Essa luta apresentou um diferenciado quadro de desenvolvimento no que se refere à gestão político-administrativa dos departamentos, dos colegiados e da Faculdade. Indicamos, a este respeito, *três grandes tipos ou modalidades de desenvolvimento* ocorridas na FAFICH: o *primeiro tipo* marcou o predomínio, na diretoria, de duas posições político-ideológicas, "esquerda" ou "direita", dependendo do jogo da relação de força em um processo político aberto; *o segundo tipo*, nos momentos de crise da relação de força na fase do processo político aberto, gerou um diretor *tertius*, caracterizado por elementos individuais mais convenientes do que representativos ou orgânicos de um ou outro destes "lados" ideológicos bem definidos, e o *terceiro tipo de desenvolvimento* foi caracterizado pela *política de composição ou articulação pelo alto*, experimentado pela FAFICH a partir da última gestão, que, no embalo da crise ideológica e política do *fin-de-siècle*, uniu a faculdade *pelo alto* com uma candidatura única, sem nenhum debate.

Esse último tipo implantou na faculdade o predomínio da intolerância, que parece estar crescendo com o tempo.[7]

Esta última modalidade de desenvolvimento político marca a transição, na Faculdade, da política do *primeiro período – do desenvolvimento político aberto* – que estamos analisando, para o *período atual – de desenvolvimento político controlado* pelo alto e de pensamento único – que caracterizaremos mais adiante.

No primeiro tipo o diretor

7. A arbitragem dos conflitos no interior dos Departamentos e da Faculdade é tratada de forma sistemática, estreita e abertamente corporativa: o que uma instância decide, a instância superior não modifica; as decisões são tomadas no mais completo desprezo pelas regras jurídicas consagradas no estado democrático de direito; as reuniões realizam-se e tomam decisões freqüentemente sem quórum, determinam punições sem o devido processo legal e registram decisões em "atas" que são assinadas no curso de dias, semanas e meses pelos "presentes" às reuniões... E tudo isto se dá num clima de tal naturalidade que, ainda na FAFICH, diante de recurso impetrado por um professor junto à Congregação, a Diretora pôde realizar mais uma das suas: nomeou como relator do processo um dos professores *neoarrivés*, determinando que ele fizesse não um "relatório" do caso, mas um parecer!!! O relator, cuja função não é de acusar ninguém ou julgar a matéria, mas de reunir sinteticamente os dados do caso para auxiliar o debate na Congregação, se transformou num parecerista, assumindo, como tal, as mesmas funções do acusador público!!! A lei define, obviamente, o "relatório" como peça tecnicamente auxiliar do processo e não como peça acusatória e muito menos decisória do processo judicial. Ela não permite, desta feita, que o Relator tome partido no documento que redige e assina, podendo, entretanto, votar à sua hora, como qualquer outro membro de direito da reunião. Mas, dando os ombros para a lei, o parecerista terminou seu "relatório" propondo com todas as letras que o recurso do professor fosse recusado pelas razões tais, tais e tais!... No caso, mesmo sendo um professor do curso de história o "relator", intelectual e civicamente despreparado, demonstrou que desconhecia a diferença entre um tribunal que exerce as suas funções num estado democrático de direito e um tribunal especial fascista. Um mandado de segurança impetrado pelo acusado mandou pelos ares, redondamente, a decisão da Congregação. O comportamento dos professores nos órgãos deliberativos da Universidade é, por vezes, simplesmente vergonhoso. Em muitos casos há provas de omissão sistemática. Em grande parte as decisões são simplesmente encomendadas e passam sem que ninguem abra o bico!... O compadrio tradicional das oligarquias do tempo do café-com-leite, que é um paradigma clássico super elitista de organização do consenso nas salas dos botões, era menos escandaloso e exorbitante do que o que ocorre na Universidade, já que o caráter estreito daquela elite não permitia mesmo esperar comportamento mais democrático e/ou respeitoso do direito.

era representativo, pelo seu perfil ideológico e político, dos grupos mais à esquerda ou mais à direita da faculdade. No que respeita a este tipo, um professor que ocupou a diretoria entre fins dos anos setenta e inicio dos anos oitenta se ajustava mais ao primeiro perfil, e outro, talvez não por mera coincidência, durante os anos Collor, mais identificado com o segundo.

No segundo tipo o diretor era uma figura avulsa, não orgânica do ponto de vista ideológico e político e, portanto, não representativo, diretamente, de nenhum dos dois lados do processo político da FAFICH. Ele realizava uma *solução de compromisso* entre as partes, embora pudesse incorporar, individualmente, sempre de forma avulsa, mais elementos de um ou de outro lado. Isto se dava "naturalmente" na medida em que a relação de força impedia uma solução politicamente mais abrangente, numa disputa direta e livre, que levasse a um resultado de predomínio de um lado sobre o outro. Em tais situações a vitória de um ou de outro lado com candidatos próprios, identificados com seus ideários e ainda com sua história e posicionamentos políticos, poderia *rachar* a Faculdade e, assim, até paralisar sua administração. O quadro rígido em determinados momentos forçava, portanto, uma solução "bonapartista": foi o que aconteceu pelo menos duas vezes nos anos oitenta.

O *tertius* é, na linguagem do senso comum, o que a ciência política chama de "*bonapartismo*" ou "*cesarismo*". Os *tertius* de que estamos falando foram, no entanto, à diferença dos casos clássicos de Júlio César, Bonaparte e tantos outros situados entre as maiores e mais fortes personalidades da história, elementos políticos nanicos, avulsos, figuras escolhidas pela sua disponibilidade

inorgânica e, assim, maleáveis, tipicamente *flexíveis* e facilmente manipuláveis ao bel prazer da relação de força. Um dos dois *tertius* de que estamos falando no caso da FAFICH tem, aliás, a história exemplar desse *uomo di paglia*,[8] cuja escolha para diretor, imposta por um dos lados da disputa política, constituiu-se na solução muito precária da crise. Colocado em 3º lugar na consulta realizada para compor a lista tríplice a ser apresentada ao Ministro da Educação, teve seu nome escolhido, numa clara ruptura com a vontade política majoritária da comunidade acadêmica.[9] Uma figura mais orgânica, politicamente mais robusta – com os atributos acadêmicos, intelectuais e morais consensualmente reconhecidos – não teria aceito figurar na lista tríplice senão para satisfazer as exigências legais.

O terceiro tipo, o da "articulação pelo alto", como já dissemos anteriormente, foi inaugurado pela *candidata única, "eleita"* diretora da FAFICH, em 1994. Ela compôs a chapa como representante da ala mais à esquerda da faculdade e articulou, para candidato a vice-diretor, um professor que sempre representou, da forma mais espontânea, os setores mais conservadores da faculdade.

Este *esquemão,* unindo a direita a uma "esquerda" histórica e organicamente

8. *Uomo di Paglia* é uma expressão italiana que indica a figura que assume relações comerciais em nome de outros. Na imprensa brasileira este tipo tem sido tratado como laranja.

9. Foi, aliás, o que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em 1998, onde o atual reitor, José Henrique Vilhena, 3º indicado na lista tríplice, foi escolhido pelo Ministro da Educação, numa clara afronta à vontade democraticamente expressa pela comunidade acadêmica! Esta escolha, tão chocante em relação às práticas democráticas prometidas pela redemocratização, só podem ser explicadas pela vontade política do governo FHC de operar o desmonte do sistema federal de ensino superior público a qualquer preço.

tão debilitada, desfechou o golpe decisivo na história democrática da FAFICH. Abriu, desta forma, o caminho para o predomínio atual de uma burocracia despreparada do ponto de vista político, legalmente arbitrária e eticamente insustentável para lidar com o governo da faculdade.

O tufão da Reforma da Previdência

O elemento propulsor que levou a Faculdade a esta nova situação foi o já referido *cambio de la guardia* provocado pela pressão representada pela Reforma da Previdência. Os professores, naquele contexto, foram tomados por pânico realmente injustificado, já que o projeto de lei de *Reforma da Previdência* – respeitando as garantias constitucionais[10] – continha cláusulas de salvaguarda do *direito adquirido* dos que já haviam reunido as condições para se aposen-

10. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 22.ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999. p.8. Art. 5º, XXXVI – "A lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada." O ministro da Educação, Paulo Renato, assinou também, em 26 de janeiro de 1995, o ofício-circular nº 06, que diz, na íntegra:
"Senhor Dirigente:
Conforme amplamente divulgado, o Governo Federal vem desenvolvendo estudos e discussões de questões constantes do projeto de Reforma Constitucional a ser encaminhado ao Congresso Nacional, para competente deliberação.
A propósito do assunto e, considerando a inquietação causada pelo noticiário que vem sendo veiculado, cumpre-nos esclarecer que *todas as propostas relativas à questão previdenciária, especialmente no tocante à aposentadoria, respeitarão os direitos adquiridos pelos servidores federais dos diversos segmentos e categorias funcioinais, vinculados à administração direta, indireta e fundacional*. Venho, pois, solicitar a Vossa Senhoria que faça transmitir esta mensagem *aos docentes e pessoal técnico administrativo dessa instituição*, assegurando a tranqüilidade necessária ao desenvolvimento de suas atividades.
Atenciosamente,
Paulo Renato Souza
Ministro de Estado da Educação e do Desporto (grifos nossos)
A cópia deste ofício, de que disponho, registra um apelo à sua divulgação, assinado pelo reitor, Tomás Aroldo, no dia 01.02.1995, e outro, no mesmo sentido, assinado pela diretora da FAFICH, Magda de Almeida Neves, no dia 03.02.1995.

tar. Cedendo tão facilmente[11] à onda de pânico, eles fizeram o jogo do governo FHC, que, sem dúvida, contava com as aposentadorias em massa para enfraquecer a resistência da Universidade ao desmonte neoliberal.

Prestaram ainda inestimável serviço ao capital privado, que recebeu de graça milhares de professores com mestrado, doutorado, pós-doutorado e uma consumada experiência adquirida em anos de magistério, pesquisa e extensão nas universidades

11. O comportamento subseqüente da nova Diretora da FAFICH – "eleita" com chapa única para o período 1995-99 – pode caracterizar melhor a seriedade ou firmeza de sua posição político-ideológica. Devendo terminar o seu mandato em março de 1999, a professora deixou a Diretoria às pressas, em janeiro de 1998, antes que o tufão da Reforma da Previdência a atingisse. Reuniu-se com as chefias administrativas e outros representantes da Faculdade e foi honesta: explicou-lhes que deixava o mandato mais de um ano antes do seu término em razão das ameaças ao direito de aposentadoria integral por parte do governo federal!... Ela foi, assim, juntamente com integrantes de seu grupo político, uma das primeiras a se aposentar. A professora é hoje um nome de destaque no quadro da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas... Ao primeiro sinal de água no convés, a Diretora, perseguida pelo espectro da catástrofe que rondava o espírito enfraquecido da velha esquerda de origem estudantil, desamarrou o bote salva-vidas e o colocou para navegar em outras águas!... Preparando sua saída às pressas, a Diretora organizou, sempre no regime de chapa única, a campanha para eleger sua substituta-sucessora, já que o vice-diretor, não tendo o título de doutorado, não podia sucedê-la, segundo normas recentes do ministro Paulo Renato.

A candidata escolhida tinha um passado de elemento tertius no Departamento de Ciência Política, onde tinha sido chefe por vários mandatos, dispondo, além do mais, da moeda de passe tão valiosa na Universidade, que é o diploma de doutorado nos EUA. Ela recebeu, assim, o apoio dos setores da "esquerda" que lutavam no final dos anos oitenta e início dos anos noventa para completar seus mestrados e doutorados! Na condição de aposentada que retornou à vida ativa na Faculdade, apresentava-se como a figura ideal, aos olhos da ex-diretora, para sucedê-la sem qualquer sobressalto "democrático" de assembléias, disputas eleitorais e, assim, os inevitáveis debates e discussões políticas!... Se o debate fosse aberto – e é o que deveria acontecer se o processo eleitoral tivesse tido mais candidaturas – a razão principal da renúncia ao cargo da diretora, ou seja, a pressão da Reforma da Previdência e a situação de pânico que ela gerou, o clima de salve-se quem puder teria sido discutido!... Mas era, ao que parece, precisamente, o que se desejava evitar!...

públicas do país![12]

Que a situação de pânico pudesse ser invertida ou mesmo imediatamente contida é mais que duvidoso, já que era um dos resultados da lamentável relação de força, desfavorável à oposição, que tomou conta do país durante o primeiro mandato de FHC. No entanto, as eleições municipais de 2000 representaram um salto de qualidade nesse processo, configurando o quadro político novo – ainda que tão incerto – que estamos vivendo em 2001. Este fato considerável não cancela, entretanto, a responsabilidade moral dos que *sucumbiram* ao clima de pânico criado pelo governo. Esses setores, já enfraquecidos pela política da *articulação pelo alto* – que representava um primeiro momento da *sucumbência histórica* da chamada *"esquerda"* universitária – com que chegaram aos postos de direção internos da faculdade, abandonaram esses mesmos postos sem resistência, cedendo docilmente à hegemonia política dominante que sempre *decla-*

12. Sobre a fuga da Universidade provocada pelo anúncio da Reforma da Previdência, diz um dos articulistas de *Caminhos*, Prof. Roberto Romano, referindo-se à "privatização branca" da Universidade: "Nunca vi espetáculo mais lastimável de falta de ética destes colegas que hoje se apresentam como vítimas. Formados com dinheiro público, oriundos do povo, eles se vendem por um salário melhor [...] e por medo. Covardia e falta de compromisso se transformaram em justificativas legítimas, enunciadas em frases desonestas como: 'eu tenho necessidade de manter meu padrão de vida, tenho que alimentar minha família'. [...] Esquecem-se muito rapidamente do povo [...] que pagou para que eles, na França, na Inglaterra, nos EUA etc... fizessem o doutorado. Esses espertalhões [...] acadêmicos venais [...]" O governo FHC "já cooptou, por medo ou conivência, docentes para a privatização branca" da Universidade. ROMANO, Roberto. Autonomia universitária e privatização branca dos campi públicos. *Caminhos*, Belo Horizonte, n.14, jun. 1997. p.8–12. Friso que, sem deixar de lado as considerações de moral individual implicada nesse episódio histórico, concentro minhas atenções nas razões predominantemente políticas que levaram a ele. Cf. nota seguinte.

ravam combater!...[13]

Esta docilidade política em relação à hegemonia de FHC e ao ministro gaúcho de fé paulista, Paulo Renato, que, como vimos, já se manifestava no passado, é hoje ainda mais completa por parte do comando político da Universidade Federal. A tristonha experiência desse quadro nos leva a concluir que a universidade pública não opôs resistência significativa ao seu desmonte, tendo, ao contrário, progressivamente dele participado como colaboradora ativa.

As reflexões de Boaventura Souza Santos iluminam o sentido da dinâmica suicida que a onda neoliberal imprime à universidade brasileira hoje, com o mais pleno consenso da mesma. Ele preceitua a situação atual da universidade como a de uma instituição confrontada decisivamente, a partir dos anos 60, pelas três crises: de *hegemonia*, *legitimidade* e *institucional*. O *establishment* universitário tem enfrentado essas crises com o método que o autor português chama de *dispersão das contradições*: não podendo bloquear, de algum modo, a nova demanda de massa pela escolaridade superior, a partir dos anos 60, a universidade dispersa-a em escolas de baixa qualidade. Isto descaracteriza-a na medida em que importa para o interior do ensino superior o dualismo *escola para ricos-escola para pobres*, antes limitado ao ensino médio. Esse foi o recurso

13. A fraqueza subjetiva, indicada por esse comportamento da esquerda, deve figurar como um dos dados essenciais do quadro geral da relação de força que deu a vitória à direita na luta da guerra fria e articulou a sua hegemonia desta última na globalização neoliberal. Estes fatos devem ser hoje mais bem pesquisados e refletidos, à luz das exigências da luta política do atual momento, que questionam as conseqüências perversas da onda neoliberal em nível planetário. Cf., a este respeito, os artigos publicados por Le Monde Diplomatique de jan. 2001 – especialmente à pág. 4: Irréversible la mondialisation? – em vista dos debates que se travaram na reunião de Porto Alegre, de 25 a 30 de janeiro, do Fórum Social Mundial.

de que lançou mão a universidade para conservar o monopólio da alta cultura, ou da cultura sujeito, em relação à cultura popular. É o pacto *faustiano* da universidade com o mercado que, desse passo, a destruirá. Assim, a crise da universidade é decisiva e o sintoma mais manifesto da mesma é a qualidade decadente da sua direção atual, nos diversos níveis político-administrativos.

Novo formato de universidade

No entanto, Boaventura afirma que, na atualidade, essa perspectiva não tem mais futuro, pois a universidade tem, hoje, adversários capazes de levá-la à morte, até mesmo nessa sua última trincheira dos *centros de excelência* internos que ela anda constituindo: os institutos de pesquisa financiados pelas empresas e pelos governos. Assim, a universidade, enquanto única instituição social capaz de pensar a si mesma e à sociedade, só poderá, portanto, sobreviver, reestruturando-se organicamente: internamente e em sua relação com a sociedade.

Para isso deverá realizar a *transição paradigmática* entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna e constituir, desse passo, as *comunidades interpretativas* – interação nova, com base no reconhecimento dos múltiplos *curricula* existentes dentro da universidade e fora dela[14] – com base na aplicação de um novo paradigma, configurado na *ciência pós-moderna*, de forma a assegurar a prioridade da racionalidade moral-prática (o direito e as ciências sociais) e da racionalidade estéti-

14. "Um tal reconhecimento obriga a reconceituar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários no seio da universidade. São todos docentes de saberes diferentes. As hierarquias entre eles devem ser estabelecidas num contexto argumentativo." SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice*. 6.ed. São Paulo: Vozes, 1999. p.225.

co-expressiva (artes e literatura) sobre a racionalidade cognitivo-instrumental (ciências naturais).

Este quadro conceitual muito lúcido, mas tão aparentado na dramaticidade de seu conteúdo, ao apocalipse, não é, no entanto, exagerado para caracterizar a irresponsabilidade das atitudes das autoridades acadêmicas, mormente as da UFMG, destituídas de senso comunitário, social, de sentido democrático também porque cada vez mais seduzidas pelo mercado.

É este o cenário que se tem configurado nos últimos anos de "desmonte" do governo FHC, na esteira das grandes transformações do fim do século. Com a globalização veio também a ideologia do "fim das ideologias" e a imposição do pensamento único. Desembarcaram, também, nas universidades, a racionalização e a produtividade como critérios fundamentais de orientação e avaliação do trabalho docente. Dessa forma, num curto espaço de tempo, entrou em colapso toda uma estrutura acadêmica substituída, como num passe de mágica, sem nenhuma resistência significativa, por um *modus essendi et operandi* produtivista e mercadológico do ensino.

Com a pressão da Reforma da Previdência e as aposentadorias que se seguiram, uma nova leva de quadros docentes veio substituir os que se foram. A geração anterior de professores, mesmo convivendo aqui e lá com as práticas arbitrárias que já apontamos, via a universidade com as lentes ainda iluministas de esquerda e de direita. A nova geração que se formou no período da redemocratização, distante da ênfase "democrática" que ocupou os horizontes mentais no tempo da ditadura e da guerra fria, parece ter caído de cheio no antiiluminismo pós-estruturalista mais agressivo. Os recém-chegados,

além do mais arregimentados em um quadro social marcado pelo desemprego, baixos salários e muita competitividade, amoldam-se facilmente ao novo modelo de universidade formatada no país pelo governo FHC. Para uma boa parcela destes *neoarrivés* a universidade é um meio para a sua realização pessoal, no plano profissional e social, e não uma instituição da sociedade. Eles demonstram uma disposição ímpar na disputa sem trégua pelos cargos e posições de poder, atuam de forma freqüentemente rasteira e não oferecem nenhuma resistência ao modelo de universidade que se implanta no país, em detrimento das grandes exigências sociais e de desenvolvimento nacional. Eles formam, por esse comportamento exclusivista, fechado ao social e ao comunitário, ao intelectual e ao moral mais amplo, uma *nova direita,* muito diferente da antiga que se foi da Universidade. Se aquela era, sim, ultra-conservadora, pelo menos sabia cobrir-se com o *charme discret* – de Buñueliana memória – de elementos de cultura clássica e racionalidade moderna e, desse passo, de um certo universalismo. *A nova direita* que cresceu no limbo histórico-ideológico da redemocratização e teve como berço a globalização *fast food* e *McDonaldiana* prefere o estilo curto e grosso da onda *flexibilizante* do desmonte neoliberal e vem aderindo de corpo e alma ao clima de concorrência *à tout prix* recém-instaurado pelo governo FHC na universidade brasileira.

A preocupação com a sociedade desaparece rapidamente no espaço da academia e o mercado ocupa prepotentemente o seu lugar. O critério nas universidades federais deixa, abruptamente, de ser a *qualidade* para se tornar, cada vez mais, em todos os campos, o da *quantidade*. É o que o projeto de elitização do ensi-

no superior no país sempre desejou: transformar a configuração atual das universidades federais, uma parte em *áreas de excelência* e outra em *colegiões* de baixa qualidade.

Para dar-se conta mais amplamente das situações de que estamos tratando neste artigo, o movimento docente das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES deve abrir, com urgência, um processo de auto-reflexão política, bem como um amplo debate que tematize seus posicionamentos na história recente, de forma ideológica e politicamente mais aberta e/ou desimpedida do que no passado, procurando dar conta do que ocorreu nas orientações da universidade brasileira e do próprio movimento docente nos últimos 20 anos.

Para o desenvolvimento desse processo não partimos do zero. A revista *Caminhos* publicou, à guisa de exemplo, um artigo – "A universidade pública brasileira e seus impasses na atualidade" – do professor Luiz Umberto Pinheiro, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, já aposentado.[15] Os seus posi-

15. "Para ser mais provocativo, diria simbolicamente: assim como Collor, na época, estava também dentro da Universidade, Bresser, Paulo Renato e o Governo FHC não estão somente fora (hoje), (mas) já estão reproduzidos dentro da Universidade. Em síntese, a luta contra a privatização da universidade publica é indissociável da luta contra a privatização interna já em andamento. Uma tem a ver com a outra: a privatização interna em curso favorece o processo global e generalizado de privatização pretendido pelo governo." PINHEIRO, Luiz Umberto. A universidade pública brasileira e seus impasses na atualidade. *Caminhos*, Belo Horizonte, n.14, jun. de 1997. p.74.
Este processo se desenvolve na universidade há decênios, incentivado pelos governos que negavam verbas para a sua manutenção e praticavam o arrocho salarial contra os professores e funcionários. Diz, com efeito, ainda o mesmo articulista: "[...] Falávamos de uma possível privatização vinda de fora da Universidade, enquanto desconhecíamos o processo de privatização que já se desenvolvia por dentro, estimulada pelas "políticas negativas" do Estado, pela força do mercado e por agências financiadoras. E, ainda mais, tal projeto de privatização interna nos fragmentava e nos fragilizava" (grifos nossos). O con-

continua na próxima página

cionamentos coincidem com os que venho sustentando sobre a *face interna da privatização*. Reconhecem-se, facilmente, no referido artigo, os ecos de uma nova reflexão sobre universidade que se desenvolve em diversos países. Precisamos entrosar o debate do movimento docente brasileiro com essa reflexão mundial que já tem várias décadas. Para fazer isto necessitamos desprovincianizar o debate sobre universidade, no Brasil, alargando, desse modo, a demanda pelas contribuições intelectuais de outros países. Cito como exemplo um trabalho muito significativo sobre a universidade americana, publicado na Itália, em 1978, pelo professor Alberto Martinelli, que nunca foi traduzido no Brasil. A principal responsabilidade por isto só pode estar no provincianismo do nosso movimento docente,

ceito de todo o processo está presente na prosa do professor de forma latente, não ainda manifesta. Vamos procurar explicitá-lo nos passos que seguem. O articulista tropeça na pedra mas não chega a vê-la: a privatização interna era, para nós, uma fase de desenvolvimento da privatização externa! Os governos que trabalhavam já na perspectiva do desmonte neoliberal da Universidade, enquanto não conquistavam a consistência política e técnica representada pelo governo FHC, atuavam no desmonte pela via do cavalo de tróia da privatização interna. Esse era um processo larvar que acabava se coagulando nas iniciativas institucionalizadas das fundações que trabalhavam sempre mais ativamente no sentido de gerar dinheiro para complementar o salário dos professores e para manter atividades de pesquisa que acabaram por criar verdadeiros baronatos dentro da Universidade. Ocorre-nos, a propósito desses desenvolvimentos, o caso Faculdade de Educação – FAE/Contagem, que envolveu setores de esquerda que até então denunciavam a privatização externa e a privatização interna – ainda que de forma mais maniqueística-ideológica do que propriamente política – uma vez chegados ao poder de direção de uma faculdade, passaram a assumir parcerias em busca de dinheiro complementar para "inteirar" salários e financiar atividades. O caso FAE/Contagem é representativo desse processo pelo vulto da "negociata" nele implicada e ainda pelo significado político de envolvimento de setores considerados de esquerda na face-fase interna da privatização neoliberal da universidade. Cf., a este propósito, MASSOTE, Fernando. Um presente sem futuro. *Caminhos*, Belo Horizonte, n. 18, dez. 1999. p.88. Nota 8. Breve daremos a esta questão a atenção que ela merece.

sempre preso a agendas e linhas de atuação e debates estreitamente sindicais e corporativos que o sufocam intelectualmente e, assim, também, politicamente!

Se a situação anterior da universidade apresentava as perversidades de que vimos nos ocupando em nossos escritos, o novo quadro que procuramos identificar apresenta os problemas e as exigências que devem merecer nossa atenção da forma mais urgente. A retrospectiva crítica que vimos fazendo tem esse objetivo: apontar as linhas panorâmicas que permitam ressaltar melhor a situação atual na qual devemos agir. É, aliás, com o apelo para o debate do quadro atual, com a preocupação de buscar as respostas que ele exige, do ponto de vista da sociedade e do seu desenvolvimento, que colocamos ponto final no nosso escrito de hoje.



Universidade com os pés no chão

*Octacílio Paula Silva**

RESUMO

Diante da denúncia de irregularidades e deficiência da UFMG, notadamente da Faculdade de Direito, urge reflexão e tomada de consciência sobre a necessidade de mudança em face das conseqüências danosas ao interesse comunitário. Por que tais irregularidades dentro de um "status quo" dominante vão passando por regulares? Manifestações paternalistas na condução da administração pública merecem ser analisadas. Importa no momento discutir a tramitação da sindicância administrativa dentro da UFMG.

Palavras-chave

Faculdade de Direito da UFMG – Irregularidades administrativas

* Professor-Adjunto de Sociologia Jurídica e Direito Processual do Trabalho da Faculdade de Direito da UFMG, doutor.

O objetivo do presente artigo não é apontar algumas irregularidades na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG que porventura envolveram o autor, mas formular denúncia geral que certamente se converterá em reflexão sobre o problema da Universidade. Sendo esta uma instituição pública, não pode continuar, no mundo atual, com uma mentalidade paternalista e, portanto, danosa ao interesse universitário e à própria nação. Assim, as denúncias de fatos isolados não passam de efeitos ou exemplos de desmandos administrativos clamando por mudanças urgentes.

Instituição pública mal administrada

Por mais que os corpos docentes, discentes e o funcionalismo não demonstrem em regra, na sua maioria, interesse em fazer denúncias ou apoiá-las, não podemos simplesmente fechar os olhos ao que realmente se passa na universidade pública brasileira – mera extensão da nossa mentalidade displicente em face do serviço público em geral, notadamente sob os nossos pés, na UFMG.

No que se refere ao material humano, as irregularidades administrativas geram castas de privilegiados que passam por regulares através dos tempos, geralmente pela atitude acomodatícia, em geral de quem, pelo menos, não quer ser incomodado: os que não se beneficiam diretamente de tais situações o fazem indiretamente, porque os desmandos administrativos não recaem, em regra, sobre os funcionários direta e pessoalmente, mas sobre a comunidade e a coletividade, que paga a conta. É que geralmente se trata de manifestações paternalistas; e pela lei do equilíbrio não há benefício injustificado que não recaia em prejuízo de alguém ou de algo, em regra o patrimônio e/ou o interesse público.

Não há pretensão nem espaço para apontar todas as falhas existentes, inclusive muitas delas acham-se hermeticamente resguardadas. Nem se pretende apenas criticar sem apresentar sugestões que, se não parecerem eficazes, são pelo menos autênticas e desinteressadas. É o caso, p. ex., dos itens seguintes sobre gratuidade do ensino público e racionalidade do ensino superior.

Além da denúncia de casos concretos de corrupção *lato sensu*, parece interessante a discussão, ainda que resumida, da tramitação de uma sindicância administrativa na UFMG. Até aqui tudo era feito de modo fechado. Novo indiciado em uma delas procurou promover certos questionamentos válidos, s.m.j. (salvo melhor juízo). Penso que alguns colegas que porventura se encontrarem, de futuro, na mesma situação, poderão tirar algum proveito de algumas recomendações aqui expendidas. Ou pelo menos despertar para muitos mistérios que, se aparentemente não amedrontam, pelo menos intrigam pela sua permanência e existência subreptícia.

Escola pública para quem precisa – No Brasil a injustiça social ocorre em tal dimensão que merece sempre ser denunciada. Se se enfocar a universidade pública brasileira, constatamos que o operário e o trabalhador de classe média, que pagam imposto, estão custeando escola para o rico. E mais: nas nossas Faculdades de Direito, p. ex., talvez em torno de vinte por cento dos alunos matriculados pretendam realmente, depois de formados, seguir as carreiras jurídicas (advogado, professor, juiz, promotor, delegado de polícia e mais alguns cargos públicos de natureza jurídica).

As injustiças começam nos vestibulares: o critério de seleção gira meramente em torno de testes de conhe-

cimento, e não socioeconômico combinado com conhecimento: somente os candidatos com melhores condições econômicas, que não trabalham ou trabalham pouco, que podem fazer cursinhos e comprar livros caros (nos demais países da América Latina, p. ex., os livros jurídicos básicos – códigos e outras obras em edições populares – são encontrados com certa abundância em bancas, nas proximidades dos tribunais, a preço de banana) é que têm reais condições de acesso às nossas universidades oficiais.

O critério vigente é injusto, discriminatório, antieconômico. No entanto, os estudantes e grande parte do professorado estamos condicionados a defender a escola pública irrestritamente, dominados inclusive pela mídia universitária. É preciso, contudo, despertarmos para a nossa realidade econômico-social e ter coragem para ser francos: a escola pública indiscriminada é tão perniciosa como o risco de domínio total da escola privada. Urge regulamentá-la racionalizando os objetivos e os gastos, porque a nação não mais suporta o sorvedouro de gastos descontrolados em nossas instituições de ensino.

Haveria três caminhos urgentes para pelo menos começar a mudar o sistema: a) a forma de bolsas para os carentes, como existe em vários países, mas que no Brasil se tem mostrado deficiente, pois os políticos hábeis e influentes logo assumem direta ou indiretamente a distribuição do benefício, gerando logo privilégio, discriminação, corrupção; b) ensino remunerado para quem dispõe de recursos, o que apresentaria dois inconvenientes, além da tradicional resistência do corpo discente a qualquer tipo de pagamento, como se os benefícios decorrentes do Estado-providência constituíssem já direito adquirido,

não podendo haver retrocesso: primeiro, este sistema não evitaria a continuidade da discriminação dos mais necessitados no ingresso às unidades; em segundo lugar, a resistência às taxas mensais e a seus reajustamentos (quando necessário) seria tão grande de parte dos estudantes que, em pouco tempo, elas tornar-se-iam praticamente simbólicas; c) critério socioeconômico de seleção, a fim de levar a escola pública a quem realmente precisa dela e muitas vezes com um bom potencial: seria a maneira mais lógica e democrática de selecionar, conjugando os dois principais fatores: 1) o teste de conhecimento generalizado em primeiro lugar; 2) em seguida, os candidatos selecionados submeter-se-iam a uma seleção econômico-financeira, com a apresentação de cópia autenticada da declaração oficial de rendas do pai do aluno e/ou deste próprio, se legalmente obrigado a declarar Imposto de Renda (podendo haver outros elementos complementares de comprovação do patrimônio ou renda do pai do candidato ou dele próprio). A experiência encarregar-se-ia de detectar os riscos de fraude tão a gosto de parcela de brasileiros, para revestir o sistema da necessária segurança.

Racionalização do ensino superior – Censo do Ensino Superior, divulgado em fins de junho/2000 pelo Ministério da Educação, registra que 40% dos alunos matriculados no ensino superior não concluem o seu curso. Só nas universidades federais a evasão é de 31%.[1] Este último dado é mais grave porque demonstra forte dose de desinteresse ou falta de vocação, pelo fato de ser gratuito o nosso ensino público-universitário. Significa isso, ao que tudo indi-

1. Reportagem sobre evasão universitária, publicada no Estado de Minas, Belo Horizonte, 28 jun. 2000. p.25.

ca, o governo federal pagando escola inutilmente para contingente da população que, de qualquer modo, não a está aproveitando, sem falarmos na grande exclusão que virá depois do diploma por questões de mercado.

Estamos sendo considerados o país do desperdício porque não temos muita noção de economia. Nós também precisamos aprender a racionalizar, a economizar o dinheiro público, que não é destinado tão-somente à educação, mas a outras atividades também prioritárias como saúde, segurança etc. Esta seria uma visão de universalidade, bem mais ampla, elevada e desapaixonada do que uma mentalidade meramente negativa de críticas reiteradas, em que as nossas instituições públicas preocupam-se meramente em "puxar a brasa para a sua sardinha", na convicção de que economizar é problema exclusivo da equipe econômica do governo.

Não seria proveitoso que as instituições universitárias, incluindo as nossas associações de classe, cuidassem de discutir com ênfase formas de racionalização do ensino superior para enfrentar e equacionar o grave problema da falta de recursos, em vez de reclamar simplesmente aumento de verbas, independentemente do governo que eventualmente se encontre no poder?

Liberdade administrativa

Sem embargo das variações normais decorrentes do passar do tempo, das circunstâncias e de algumas exceções, parece haver na administração pública dois modelos básicos: *fiscalista* e *liberal*. Advirta-se contudo que enquadrar, ainda que sem rigor científico, uma administração nesse ou naquele modelo não significa essencialmente que se trate de conceituação negativa. Todo tipo de administração tem aspectos positivos e negativos, dependendo de

vários fatores. Mas eis os dois tipos imaginados:

a) o de administração de caráter *fiscalista*, em que a diretoria caracteriza-se mais pela demonstração de controle incisivo das atividades. A esse grupo poderíamos considerar legalista ou dogmático pelo seu apego aos regulamentos, às vezes até mesmo à revelia do direito, da eqüidade e da justiça. Parece ser este modelo minoritário entre nós o que pode constituir falsa impressão de minha parte, pois uns poucos ex-alunos da Escola de Comunicação fizeram pesquisa, no início do ano 2000, entrevistando alguns mestres de algumas unidades da UFMG, verificando muita surpresa e diversidade entre elas;[2]
b) modelo de caráter *liberal*. As unidades universitárias assim consideradas o são por ajustar-se à filosofia ou falta de filosofia do serviço público brasileiro, sobretudo no passado, espécie de *"laissez-faire, laissez-passer"*. Neste caso o administrador, em regra com mentalidade individualista, não deseja implicar-se com problemas administrativos, "deixa o barco correr".

Mazelas da Faculdade de Direito e da UFMG – É o caso, s.m.j., da Faculdade de Direito. Com mais de um século de existência, parece sempre ter sido ultra-liberal, deixando o "barco correr" como a melhor forma de agradar a todos e atender aos interesses do mesmo grupo que sempre a dominou administrativamente. Basta abordar um simples aspecto administrativo, a título de comparação: apuração de faltas funcionais, quando necessário, dos seus professores e funcionários. A Faculdade de Direito sempre

2. Estas entrevistas foram coordenadas por Ilder Miranda Costa, não tendo sido ainda publicadas.

se primou campeã das liberalidades administrativas. Basta dizer que é jejuna na abertura de sindicância ou inquéritos administrativos para apurar irregularidades internas. Não é que se queira avaliar a eficiência administrativa pelo número de sindicâncias. A verdade, no entanto, é que as administrações liberais se têm caracterizado através dos tempos como paternalistas, procurando beneficiar sempre os mais chegados, não incomodar os outros e neutralizar habilmente aqueles poucos que poderiam questionar o sistema.

Parece paradoxal que a tradicional escola tenha saído recentemente do seu impassível "berço esplêndido" administrativo, requerendo, através dos seus órgãos exponenciais, nada menos de três interpelações criminais e uma sindicância junto à Reitoria contra este modesto professor, no período de 1998 ao início de 2000. O leitor certamente indagará: mudança de política diretiva? Moralização administrativa? Reformas? Nada disso ou coisa parecida. Tais atitudes jamais passaram pela cabeça dos dirigentes da FD, que preferem manter-se protegidos de qualquer ameaça de mudança, aproveitando-se do eterno *status quo* de alheamento universitário, isolados dos anseios pedagógicos da UFMG, como se fosse a escola uma ilha intocável, inexpugnável, dentro da Universidade. Aos poucos, no entanto, a Reitoria, a comunidade universitária e a própria opinião pública vão conhecendo a real filosofia e os propósitos utilitários da tradicional Casa de Afonso Pena.

Manipulação de eleições – O problema é que este modesto articulista é quem está incomodando a longa trajetória da Casa, tendo tido a iniciativa de interpor dois recursos, junto à sua Congregação, contra duas eleições manipuladas para representantes docentes jun-

to ao Colegiado de Pós-Graduação da FD e para coordenador do mesmo órgão: a primeira realizada em outro local, com antecipação de data, em discordância com o respectivo edital, e, conseqüentemente, sem o *quorum* necessário; a segunda por falta de legitimidade jurídico-administrativa dos representantes junto ao referido órgão colegiado.

O recorrente aproveitou para incluir nos recursos uma série de irregularidades ali existentes e sobretudo relacionadas a protecionismo administrativo (seleção de candidatos, de bolsas etc.). Estas, no entanto, foram cuidadosamente retiradas de discussão e julgamento pelos membros da Congregação. Tais acusações complicariam certamente a longa trajetória, da FD internamente, e mesmo de alguns órgãos da UFMG...

A Egrégia Congregação, diante dos fatos e das provas insofismáveis, não teve outra alternativa senão enfrentar pelo menos parte dos recursos, anulando as duas eleições referidas, decisão considerada surpreendente e histórica pela comunidade, pois pela primeira vez na história o referido colegiado, sempre vítima das articulações políticas internas, viu-se na contingência de enfrentar uma linguagem nova, incisiva, isenta e independente, com objetivos realmente de interesse público e feições moralizadoras.

Os recursos foram protocolados em fevereiro e março de 2000, foram apensados e somente julgados em dezembro do mesmo ano. A longa tramitação do processo deve-se, ao que tudo indica, à constante sonegação de documentos pela parte interessada no feito, apesar dos reiterados requerimentos do recorrente, e à falta de prática da FD em processos dessa natureza ("casa de ferreiro, espeto de pau", como um professor referiu durante o julgamento), não obstante tratar-se de feito de trami-

tação única, pois o modelo administrativo paternalista elimina habilmente todo tipo de contestação de parte de professores, alunos e funcionários.

Houve recurso da parte contrária para o Conselho Universitário, tendo este professor sido objeto de novas violências jurídicas de parte da Vice-Reitora e do próprio, ao recusarem e devolverem petições e documentos, bloqueando todo e qualquer tipo de participação do requerente no feito em segunda instância administrativa. Não é preciso ser bacharel em direito para entender o absurdo da medida cerceadora: este professor foi o autor do processo administrativo e dele participou obviamente em sua tramitação em primeiro grau; foi-lhe obstado, em segundo grau (recursal), o sagrado direito de continuar participando do processo que criou, e cujo desfecho final seria dado pelo Conselho Universitário, louvando-se somente na palavra de uma das partes, eliminando-se completamente o contraditório processual, princípio democrático universalmente assegurado às partes. Todo esse abismo jurídico em que se precipitaram os dirigentes máximos da UFMG (ensejando mandado de segurança, ainda pendente) deve-se, ao que tudo indica, a uma assistência jurídica desastrosa e tendenciosa.

Regime especial para aluno encarcerado – Este caso tem provocado várias áreas de questionamento de parte deste articulista junto à FD e à administração superior da UFMG. Trata-se da concessão de regime especial (direito de não freqüentar aulas) a aluno preso, com a concordância de quase todos os professores em cujas disciplinas o aluno encontrava-se matriculado, e com o qual não concordei, por entender inexistência de suporte legal para tal benefí-

cio especial, que é direito concedido apenas a estudante comprovadamente doente e a aluna gestante.

O fato foi para a imprensa por iniciativa da genitora do aluno, queixando-se de campanha contra seu filho no seu direito de estudar.[3] Vi-me na contingência de responder narrando os fatos que antecederam a concessão do benefício, envolvendo alguns professores, o Colegiado de Graduação da FD e o escritório de advocacia assistente jurídica do aluno-preso.[4] Houve réplica do Sr. Diretor da FD.[5] Os debates na imprensa e discussão interna em torno do caso demonstraram, s.m.j., indícios de interesses superiores na concessão da medida em favor do aluno, ao passo que este professor procurava demonstrar inexistência de preconceito contra o direito de o estudante (que nem conhece) estudar, desde que cumprindo pena em regime aberto, devidamente escoltado, se recluso, com bom comportamento carcerário e, em quaisquer circunstâncias legais, devidamente autorizado pelo juiz competente.

O fato gerou duas das três interpelações criminais acima referidas contra mim, de parte de membros do Colegiado de Graduação da FD, e do Sr. Diretor da mesma Faculdade, ambas respondidas nos prazos legais (e que não tiveram curso), além de uma representação junto ao Ministério Público Federal, alegando crime de imprensa. Não satisfeito, o Conselho de Graduação houve por bem protocolar representação contra o professor discordante (primeiro pedido de sindicância por órgão da

3. ABRITA, Ana Maria de Souza. Justiça para os dois lados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte. 18 jan. 2000. Seção Opinião, p.7.

4. SILVA, Octacílio Paula. Direito de encarcerado estudar. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 jan. 2000. Seção Opinião, p.9.

5. PIRES, Ariosvaldo de Campos. Direito de encarcerado estudar. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 07 fev. 2000. Seção Opinião, p.7.

FD contra um professor seu (o Prof. Raul Machado Horta, historiador da Casa, poderá socorrer-nos com alguns dados estatísticos, se houver), tendo o Magnífico Reitor determinado imediata abertura de sindicância para apurar os fatos.

O regime especial foi concedido ao aluno por unanimidade pelo Conselho, e vem sendo reiterado semestralmente, até que ele consiga o título de bacharel.

As acusações contra este articulista parecem até jocosas para uma escola que se diz defensora das liberdades democráticas e para a própria Reitoria: censuram veementemente o fato de haver o articulista debatido na imprensa o último fato (cuja iniciativa fora da genitora do aluno-preso), e haver "ofendido a honra" dos membros do referido colegiado, com o qual debateu com urbanidade, porém com convicção, a flagrante ilegalidade da medida privilegiando o aluno.

O despertar da Unidade parece ter mero sentido grotesco de represália intimidativa, cujos efeitos os eternos "conselheiros da casa" não previram, não obstante tratar-se de velhas raposas. Estão pela primeira vez se expondo, pelas próprias mãos, perante a UFMG e a opinião pública, as tradicionais mazelas da FD, sempre muito bem ocultadas sob sete chaves, além de dar-me oportunidade de defender o patrimônio público e o interesse comunitário de uma instituição muitas vezes nas mãos de pretensos educadores e "falsos profetas".

Paradoxos da administração superior da Universidade

Sindicância: ataque e contra-ataque em órgãos superiores da UFMG – A discussão, como imaginei, extrapolou da FD para a Comissão de Sindicância – CS instaurada pelo Reitor. Ela tratou-me com urbanidade e certa consideração, permitindo junta-

da e requisição de documentos referentes a algumas irregularidades denunciadas, somente sonegando alguns documentos requeridos a final, quando o seu presidente demonstrou-se preocupado com o prazo de encerramento ou sentiu que o indiciado estava requerendo demais.

A CS sugeriu pena de *repreensão* pelo fato de o indiciado haver debatido o caso na imprensa, a qual foi reduzida pelo Reitor em sua decisão para *advertência*.

Obviamente que o indiciado não aceitou e não aceita qualquer esboço de pena, pois, ao contrário, entende e prova que está prestando serviços desinteressados à UFMG, ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e à nação.

Esboço de aparente mudança de atitude – O indiciado começou a reverter parcialmente a situação quando, mediante parecer da CS, o Reitor determinou abertura de sindicância na FD a fim de apurar denúncias de corrupção *lato sensu*, com as respectivas provas documentais, sobretudo nepotismo, mas o fez através do próprio diretor da referida unidade, sem citar nomes ou fatos a serem apurados, ao que parece, "para inglês ver". É claro que o assunto mantém-se mergulhado em profundo silêncio, como se esperava. Indaguei em um dos itens do recurso contra a decisão: por que a sindicância contra o indiciado, simples professor, fora instaurada em órgão superior (Reitoria), e contra exercentes ou ex-exercentes de cargos de direção na FD seria dirigida pelo seu próprio diretor, que sempre conviveu com tais irregularidades em perfeita harmonia?!...

Outra batalha vencida fora a revisão, sugerida pela CS e determinada pelo Reitor, da decisão do Colegiado de Graduação da FD, concedendo Regime Especial para o aluno encarcerado. Essa vitória foi par-

cial e já superada pela decisão da Câmara de Graduação, junto à Pro-Reitoria de Graduação (onde este articulista foi cerceado no direito constitucional de informação, defesa e recurso, ao ver sonegado o direito de acesso ao processo), e pela rejeição liminar de outras tentativas de recursos perante aos órgãos superiores da UFMG, em verdadeiro "show" de violência jurídica contra um professor no legítimo exercício de prerrogativas de cidadania, numa instituição que se proclama democrática.

Conselho Universitário: não implicação com os reais problemas da Universidade

Outra batalha de última hora foi a que enfrentei no Conselho Universitário, para o qual recorri da pena de advertência, e da omissão do Reitor em determinar abertura de inquérito administrativo contra alguns dirigentes da FD por motivo de comprovadas irregularidades. Não fui notificado oficialmente da data do julgamento. Não obstante invocação, como indiciado, das garantias constitucionais de ampla defesa, o plenário recusou minha defesa oral por maioria, votando favorável a ela a representação estudantil, dos funcionários e alguns professores. Não foi permitida minha presença no recinto da reunião.

Diga-se de passagem que, paradoxalmente, o Conselho de Graduação da FD permitiu que o advogado do aluno encarcerado participasse dos debates quando da discussão do pedido de Regime Especial requerido, ao passo que o Conselho Universitário e a Câmara de Graduação impediram que um dos professores da própria UFMG pelo menos penetrasse em recinto em que se discutia o mesmo caso e se julgava assunto referente ao seu maior interessado como indiciado.

Como se vê, fala-se muito em conservadorismo e autoritarismo nas esferas superiores da nossa administração pública, esquecendo-se de que aqui mesmo, a nossos pés, os nossos principais órgãos universitários são conservadores e autoritários.

Isso, no entanto, não é o mais grave, mesmo porque formalmente eles se mostram corteses e transmitem tal cortesia superficial aos seus funcionários mais imediatos. Isso no entanto não surpreende. É coisa da vida, como o verniz que, sobre a madeira, geralmente lhe dá boa aparência, seja ela de lei ou de carregação.

O mais grave é que os órgãos e os conselhos não escapam a uma formação com base nas conveniências políticas, e devidamente concatenados no sentido de manter o *status quo*, representando talvez os interesses da maioria, isto é, dos interessados direta ou indiretamente, além dos omissos. Ninguém quer falar em mudanças ou implicar-se com denúncias contra os que estão no poder e tudo fazem para manter-se nele. Aqueles que se atrevem tentar abalar o sistema com linguagem diferente e atitudes independentes serão certamente anatematizados, ou pelo menos habilmente desconversados.

Liberdade de imprensa

No limiar do terceiro milênio, precisamos evoluir. É preciso que a FD e a UFMG (este professor sofreu três interpelações judiciais, uma sindicância e uma representação por crime de imprensa, por haver discutido na imprensa questão de legalidade, de ética e de interesse universitário) descubram que, apesar das discussões em torno da política econômica e das dificuldades sociais, somos hoje uma democracia em formação, e que a imprensa não é "bicho papão", mas

paladina das liberdades e promovedora de politização da opinião pública, que já começa a aprender a separar "o joio do trigo", a distinguir quem é realmente autoritário, intolerante, arbitrário em face do sagrado e constitucional direito de expressão, e a rejeitar os eternos "vendilhões do templo" e hábeis usufrutuários da coisa pública.

Controle das entidades de ensino

A administração pública é uma das nossas mais belas e importantes ciências humanas, quando exercida com dignidade; o desempenho dos cargos administrativos com competência, isenção e espírito democrático constitui uma das mais dignificantes atividades. Como seres humanos não somos perfeitos, tendo falhas tanto do ponto de vista de habilitação técnica como de formação ética. Por isso a constante fiscalização dos organismos universitários de parte dos nossos pares e particularmente das entidades representativas da classe por dever funcional constitui atividade essencial para alcance dos legítimos objetivos universitários e sociais.

Constitui até mesmo objeto de algumas de nossas unidades, institutos e de muitas disciplinas a discussão de questões da política, dos organismos internacionais, dos modelos econômicos, das questões sociais, dos movimentos revolucionários, do pensamento filosófico, das ideologias etc. É belo e enobrecedor pensar alto, fazer esquemas, defender teses, discutir teorias. Sem, porém, descurar das realidades do dia-a-dia que transitam sob nossos pés.

Não são poucos os que se defrontam nas universidades com irregularidades administrativas, experimentando sensação de constante revolta. A maioria se acomoda por negligência ou por

interesse direto ou indireto. Os poucos que se dispõem a enfrentar os detentores do poder muitas vezes ficam materialmente sozinhos, sentindo, com poucas exceções, a indiferença dos colegas, a deserção dos amigos, a reserva dos alunos. O que resta, todavia, representa muito porque é tudo de que se necessita: a solidariedade de uns poucos que comungam os mesmos ideais, a consciência tranqüila de quem defende os interesses coletivos desinteressadamente e a indispensável proteção de Deus.

Comissões de sindicância e inquéritos administrativos

Até prova em contrário, é de bom alvitre considerar que essas comissões são formadas por colegas isentos e preocupados em desincumbir-se corretamente do seu mister. Minha pouca experiência pessoal como indiciado não me inibe de fazer algumas considerações sobre constituição e funcionamento dessas comissões, nem me afasta a possibilidade de observar alguns riscos que correm os indiciados delas. Advirto previamente que, ao tratar do assunto, não estou me baseando exclusivamente em observação referente à minha comissão de sindicância, mas a muitas outras de que tenho notícia, bem como na experiência profissional. Há fatores imprevisíveis que produzem ou não efeitos segundo as circunstâncias. Podem ocorrer três hipóteses na constituição e funcionamento dessas sindicâncias e inquéritos administrativos: a) regularidade, com dedicação, independência e isenção dos seus membros; b) direcionamento tendencioso da comissão, a fim de atender a objetivos predeterminados; c) participação, nelas, de pessoas impedidas ou suspeitas por motivos legais ou meramente éticos.

Não há receita para enfrentar tais comissões, nem vacina contra os riscos acima apontados. Mas é sempre bom, antes de mais nada, procurar levantar alguns dados sobre cada componente da comissão, tais como Unidade de origem, cargos administrativos exercidos no presente e no passado, se participou ou participa da administração superior da entidade e, se possível, algumas informações sobre a sua personalidade.

É recomendável a contratação, quando possível e considerando a gravidade das acusações, de um advogado administrativista de confiança. Quanto à comissão instituída, deverá, em regra, o indiciado (se possível com auxílio de advogado) observar o seguinte: a) não deve haver membro da mesma Unidade do indiciado, por questões de ética, constrangimento e/ou suspeição; b) não deve haver parente consangüíneo ou afim, amigo íntimo ou inimigo das partes ou de pessoa que atue no processo ou nele interessada, observando-se a lei ou questões de ética; c) argüir impedimento ou suspeição com referência a quem de direito, requerendo a sua substituição perante a autoridade processante e, em caso de recusa, pedir que se registre em ata dos trabalhos tal discordância expressa pelo não atendimento ("protesto"); d) observar a atitude do presidente e dos membros da comissão no desenrolar dos trabalhos, levando-se em conta, sobretudo: igualdade de tratamento das partes, testemunhas e peritos (se houver), demonstração de interesse na busca da verdade dos fatos, isenção, imparcialidade e, sobretudo, respeito ao direito constitucional de defesa em toda a sua plenitude, além da garantia do princípio do contraditório.



CURRÍCULO avaliação VESTIBULAR exclusão

Os riscos da flexibilização curricular[1]

*Francisco de Paula Antunes Lima**

RESUMO

A flexibilização curricular é, hoje, um princípio imperativo de organização de cursos de graduação. Todavia, tende a ser apresentada como fato indiscutível, transformando-se em um modismo que esconde os riscos para o próprio processo de aprendizagem e a ineficácia para resolver certos dilemas atuais da educação. Cumpre, assim, reconhecer os riscos da flexibilização, para orientar de forma mais segura e eficaz as reestruturações curriculares. Defendemos a idéia de que uma formação em uma estrutura flexível só pode ser coerente se se constituir em torno de um princípio de flexibilidade vertical, qual seja, o de organizar os conhecimentos demandados por uma realidade e prática específicas, em torno de seu próprio objeto ou área de conhecimento e de atuação.

Palavras-chave

Currículo – Flexibilização – Interdisciplinaridade – Aprendizagem

1. Uma versão resumida deste artigo foi publicada anteriormente nos Anais do COBENGE 2000. Ouro Preto, UFOP. CD-ROM.

* Professor-Adjunto do Departamento de Engenharia de Produção da UFMG, doutor.

A flexibilização curricular tornou-se uma imposição para a reestruturação dos cursos de graduação, já tendo adquirido status de diretriz oficial na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Por ser um princípio genérico, aparece como fato já dado, não passível de discussão, transformando-se em um modismo que afeta negativamente o próprio processo de aprendizagem, cujos problemas a flexibilização curricular procura resolver.

Comumente, a flexibilidade curricular é vista meramente como uma questão organizacional e administrativa, envolvendo tanto o currículo quanto as normas acadêmicas que regem o cotidiano dos alunos. Os problemas relacionados aos conteúdos de ensino são negligenciados, o que poderá trazer conseqüências perversas para a formação profissional.

Não se trata somente de um esquecimento. Esse desconhecimento dos aspectos de conteúdo da formação reflete o espírito da época, que anda com a cabeça nas nuvens da "sociedade do conhecimento" ou da "era pós-industrial". Ainda que os princípios gerais da flexibilização curricular sejam em si mesmos inatacáveis, é importante, ainda que remando contra a corrente, reconhecer os riscos do atual modelo de flexibilização, a fim de orientar de forma mais segura e eficaz as reestruturações curriculares e criação de novos cursos de graduação.

Estas observações críticas foram inicialmente motivadas pelo documento sobre flexibilização curricular divulgado pela Câmara de Graduação, desde novembro de 1997, do qual tive conhecimento no segundo semestre de 1998, quando foram solicitadas contribuições em torno da proposta da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. A contribuição encaminhada à PROGRAD foi "engavetada" e não suscitou o debate em torno da flexibilização, como se o modelo proposto

pela PROGRAD fosse consensual. No entanto, em conversas com vários colegas, alguns inclusive na função de coordenadores de cursos, percebia uma insatisfação velada com a proposta oficial. Isso me motivou a transformar aquelas notas neste artigo e dar-lhe uma divulgação mais ampla, na esperança de que o debate proposto pela PROGRAD a respeito das formas de flexibilização possa, de fato, ocorrer, e que posições discordantes tenham espaço para se manifestar.

A posição assumida aqui é, em verdade, resultado de uma reflexão de vários anos, desenvolvida pelo autor em suas atividades acadêmicas relacionadas ao ensino e pesquisa em Engenharia de Produção. Por dever de ofício, entre outras coisas, tenho me dedicado à análise da "flexibilidade" da produção. Acrescente-se a isso meu envolvimento em grupos de trabalho sobre ensino de engenharia de produção, o que me levou a debater longamente, com os meus pares, a respeito da natureza da engenharia de produção e de sua base tecnológica.

Também fez parte das minhas atividades nos últimos três anos a preparação do projeto do Curso de Graduação em Engenharia de Produção, recentemente aprovado pelo Conselho Universitário. Foi durante o processo de aprovação do projeto que tive conhecimento, pela primeira vez, da proposta da Câmara de Graduação, através de um parecer de uma comissão designada pela Congregação da Escola de Engenharia, para avaliar o projeto do Curso de Engenharia de Produção. No parecer, em vários aspectos contrário ao projeto na forma em que ele havia sido apresentado, remetia à proposta da Câmara de Graduação, já então apresentada como fato e modelo a ser seguido.

Esses abusos e outros equívocos ainda maiores presentes no modelo de flexibilização da PROGRAD é que me motivaram a redigir os comentários críticos, na

esperança de evitar que uma simples pré-proposta fosse instituída em princípio normativo de estruturação dos cursos de graduação, ou pelo menos para se garantir um espaço mínimo para implementação de propostas alternativas. Hoje, sem que nenhum debate tenha acontecido, a proposta da PROGRAD está em vias de se transformar em diretrizes curriculares.

Mas por que e em que uma discussão e uma experiência desenvolvidas no interior da Engenharia de Produção podem contribuir para o debate sobre a flexibilização curricular? Sem desmerecer as experiências de outros professores que também se dedicam à questão da formatação curricular de seus respectivos cursos, a referência à Engenharia de Produção se justifica por ser este curso, por definição, dotado de uma estrutura flexível.

No interior das engenharias, a Engenharia de Produção é o único curso que ainda não é reconhecido pelo Conselho Federal de Educação – CFE como uma engenharia plena, dotada de uma base tecnológica específica. Disto decorre uma caracterização da Engenharia de Produção como uma habilitação (ou ênfase) de outras engenharias, não existindo, pelo menos até tempos recentes, a denominação de "engenheiro de produção" *tout court*, mas sim de engenheiro de produção-mecânico; produção-civil, produção-naval e assim por diante.[2]

A Engenharia de Pro-

2. Em verdade, a única exceção era a Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo – USP, curso fundado antes da formação ter sido regulamentada pelo CFE. Atualmente, com a desregulamentação, começam a surgir cursos genéricos de Engenharia de Produção (Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP), mas o debate sobre a natureza de sua base tecnológica está longe de ser concluído. Sobre a nossa contribuição a este debate no interior na Engenharia de Produção, cf. LIMA, Francisco de Paula Antunes. Do objeto e da natureza da engenharia de produção. *Produção*, v.4, n.1, São Paulo, 1994, p.63-75, e LIMA, Francisco de Paula Antunes. *Sobre a base tecnológica da engenharia de produção*. Belo Horizonte, 1997. Mimeografado.

dução nasceu, portanto, flexível, na medida em que lida com conteúdos de várias disciplinas (Matemática, Estatística, Ciências Sociais, Administração, além de outras engenharias) e, sobretudo, por ter que se adaptar às mais diversas bases técnicas e realidades produtivas, da construção civil, ainda semi-artesanal, à indústria de processos contínuos, com alta intensidade tecnológica.

Por outro lado, a análise da "produção flexível", como vem correndo na indústria, pode nos dar algumas lições de como flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Também na produção se busca a flexibilidade para responder a um ambiente dinâmico, formando equipes multifuncionais e quebrando a rigidez hierárquica. As próprias empresas se abrem, estabelecendo parcerias e se organizando em redes.

Assim, talvez seja útil começar por uma analogia com a produção material, onde os erros são prontamente revelados, quer pela competição implacável entre as empresas, quer pela indiferença da natureza que segue seu curso quando nossos propósitos mostram-se como simples veleidades.

A produção flexível

Também na produção material, os problemas são semelhantes àqueles enfrentados pela educação em um mundo onde os conhecimentos e a tecnologia evoluem em um ritmo superior à capacidade de adaptação da organização acadêmica. Todavia, o que levou décadas para se estabelecer na produção tende a ser implantado de um só golpe na educação, menosprezando-se as dificuldades práticas para uma formação flexível, a saber: 1) a diversidade das áreas de conhecimento e as especificidades das formas de flexibilização, ou seja, cada área tem uma forma de flexibilidade que mais lhe convém; 2) a falta de comunicação entre disci-

plinas distintas: a questão da interdisciplinaridade ainda é um problema não resolvido e que talvez não encontre solução, a julgar pela falência das tentativas inspiradas na epistemologia, uma vez que o fio gnosiológico tem se mostrado frágil para reconstituir a densa trama da realidade; 3) a insuficiência dos conhecimentos genéricos e universais para tratar de questões científicas e tecnológicas particulares, apesar do forte apelo dos modelos matemáticos que tendem a assumir o papel de linguagem universal, sobretudo nas engenharias.

Os engenheiros de produção, que lidam diariamente com os problemas de como organizar a produção de forma a atender demandas oscilantes e diversificadas, aprenderam como desenvolver sistemas que produzem em grande quantidade e com qualidade simultaneamente, ou, no jargão da disciplina, a conciliar economia de escala com economia de escopo, esta última relacionada à diversificação de produtos finais. Para tanto, foi necessário desenvolver vários outros requisitos: trabalho em equipes multi-especialistas, competência em gestão de projetos, engenharia simultânea, compatibilizar componentes padronizados e diferenciação final dos produtos, organização flexível da produção (equipamentos, leiaute etc.); produção modular, polivalência da força de trabalho etc. (COHENDET et al., 1988; SALERNO, 1999).[3]

Longe de nós pretender formar uma pessoa (ser tão complexo) como se projeta e monta um automóvel ou uma geladeira. Mas não seria má idéia tentar recuperar junto aos engenheiros de produção pelo menos as dificuldades encontradas para fabricar algo bem mais

3. COHENDET, P. et al. *L'après-taylorisme*. Paris: Economica, 1998. – SALERNO, M. *Projeto de organizações integradas e flexíveis*. São Paulo: Atlas, 1999.

simples. Foram anos e anos de tentativas e de introdução de melhorias graduais até se constituir o que hoje se denomina de "produção enxuta". Sobretudo quem, como eu, é especialista em saúde do trabalhador e conhece os riscos de se tomar, como modelo para a reestruturação da Universidade, algo que se assemelhe à produção enxuta, que é "enxuta", entre outras coisas, porque absorve até a última gota de sangue dos trabalhadores.

Entretanto, a flexibilização curricular instituída de forma impensada e às pressas corre o risco de aumentar a sobrecarga de trabalho, que pode trazer efeitos piores do que se observa nas fábricas, sobretudo no que diz respeito à saúde de funcionários e professores, isto sem dizer da má qualidade dos alunos que serão aí formados. Isto posto, deixemos de lado a analogia, que sempre tem alcance limitado para compreender o objeto específico.

O modelo de flexibilização horizontal da PROGRAD

O ponto de partida da discussão sobre a flexibilização já se tornou lugar comum: a "sociedade da informação" demanda novas qualificações e profissionais que sejam capazes de se adaptar a um mundo em permanente mudança e motivados para uma aprendizagem continuada. Como todo lugar comum, o que existe de verdade nesta afirmação acaba se perdendo em generalizações infundadas.

Em que pese a importância das transformações atuais, talvez seja um pouco exagerado hipostasiar as mudanças em detrimento do que permanece. Na esfera da produção material, este duplo movimento de mudança e de conservação é evidente, mas não nos autoriza a concluir por uma transformação radical das formas de produção, ao ponto de sermos obrigados a adotar termos como

"sociedade do conhecimento". Lojkine (1995)[4] e Harvey (1993)[5] nos propiciam alguma luz para entender as atuais transformações da produção, apoiando-se em análise que não menospreza o lastro da esfera produtiva e, dessa forma, não se rendem aos modismos conceituais que remetem a uma suposta "sociedade pós-industrial", "sociedade de serviços", do "fim do trabalho" ou a qualquer outra mitologia pós-moderna.

Mais importante do que apresentar *in extenso* a perspectiva desses autores (que também é a nossa), é mostrar suas conseqüências para a Universidade e, mais especialmente, para a formação e flexibilização curricular.

O pressuposto de que vivemos uma nova era – a da "sociedade do conhecimento" – aparece sempre que se comenta a respeito da relação entre ciência fundamental, ciências aplicadas e setor privado ou demandas de mercado. Para ilustrar esse ponto, tomamos como referência um documento divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG em 1997,[6] pois se trata de um projeto de flexibilização longamente discutido, o que o torna um caso exemplar de um ponto de vista oficial sobre o assunto.

O texto se inicia reafirmando o jargão de que estamos vivendo uma nova era, que coloca demandas particulares à Universidade.

> "No contexto da sociedade do conhecimento tem-se assistido a um rápido crescimento das ciências aplicadas. No entanto, ao mesmo tempo, é visível a insatisfação da comunidade acadêmica ao ver o conhecimento sendo

4. LOJKINE, J. *A revolução informacional*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

5. HARVEY, D. *A condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajan e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

6. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Flexibilização curricular*: pré-proposta da Câmara de Graduação. [Belo Horizonte]: [s.n.], 1997. 20p.

tratado de modo inteiramente dependente da demanda. Manter a identidade da Universidade enquanto produtora efetiva de conhecimento e desencadeadora de desenvolvimento social vem sendo um desafio do qual a parceria entre a Universidade e o setor privado é apenas uma face." (UNIVERSIDADE... 1997:1)

Não é possível adivinhar o que inspira esta dicotomia entre conhecimento e ciência aplicada, mas é necessário evidenciar as conseqüências desta tomada de posição na concepção do currículo flexível. Nos termos acima, a relação entre ciência e sociedade se traduz, por exemplo, em demandas da sociedade do conhecimento por uma mão-de-obra mais qualificada, inclusive por mais vagas no ensino superior para atender

"necessidades criadas pela sociedade pós-industrial, cujo processo de produção exige indivíduos altamente qualificados e com habilidades para processar e usar informações" (UNIVERSIDADE... 1997:2).

Um dos problemas postos pelas transformações atuais é precisamente a rapidez da evolução dos conhecimentos, sendo necessário buscar práticas pedagógicas que permitam aos alunos

"acompanhar a evolução dos conhecimentos produzidos que mudam numa velocidade sem precedentes na sociedade contemporânea" (UNIVERSIDADE... 1997:2).

Em geral, para atender às novas demandas sociais e fazer face a essas tendências científico-tecnológicas, busca-se uma *flexibilização horizontal*, que consiste em construir um currículo através da simples agregação extensiva de conhecimentos diversos. A flexibilização horizontal pode ser caracterizada através de alguns princípios gerais e depende:

"a) de desamarrar a estrutura rígida de condução do curso; b) do aluno poder imprimir ritmo e direção ao seu curso; c) de se utilizar, mais e melhor, os mecanismos que a Instituição já oferece em termos de opção de atividades

> acadêmicas na estruturação dos currículos" (UNIVERSIDADE... 1997: 5).

Na estrutura atual, os professores, colegiados e coordenadores, a crer na PROGRAD, seriam os menos adequados para orientar os alunos em sua formação, pelo menos no que diz respeito à capacidade de responder às novas demandas sociais e definir currículos adequados a um mundo dinâmico.

Modelo atual de currículo

No texto da PROGRAD está representado um ponto de vista, que tem ampla aceitação nos círculos universitários, sobre a rigidez dos currículos e seus supostos malefícios para a formação.

> "Um exame dos currículos revela uma acentuada rigidez dos cursos de graduação. As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. Parecem ter sido, de fato, concebidas como limitações de grade prisional. Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria da vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritivas do conhecimento, especificando o que o aluno deve apreender durante a sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional." (UNIVERSIDADE... 1997:4)

O modelo atualmente existente é descrito com o auxílio de imagens de instituições penitenciárias, cuja única lógica seria a sua própria, sem nenhuma preocupação com a formação dos alunos. Apesar das críticas à estrutura atual, *o modelo de flexibilização horizontal* da PROGRAD, ou seja, que busca constituir um currículo através da agregação extensiva de conhecimentos diversos, reproduz as mesmas deficiências, pois

não consegue articular o conhecimento fragmentado em várias disciplinas e dividido em ciclos estanques.

Tudo se passa como se a "visão crítica" do aluno (algo tão mítico que nunca é explicitamente formulado, apenas aludido) pudesse (e devesse) ser adquirida fora de uma formação técnica específica. Explica-se, assim, a dicotomia antes mencionada entre ciência pura e ciência aplicada, forma aca-dêmica de expressão da clivagem social, que separa os homens em um burguês-trabalhador (quando os indivíduos se ocupam com a prática "suja") e em um cidadão político-moral (quando se ocupam, dentre outras coisas, de fazer a ciência "pura").

Ao longo de todo o texto encontramos passagens que reproduzem, de forma acrítica, esta separação entre o burguês e o cidadão, própria à sociedade capitalista. É certo que todos nós acreditamos e buscamos defender o lema de formar

> "profissionais com competência em áreas específicas e capazes de incorporar valores que propiciem o pleno exercício de sua cidadania" (UNIVERSIDADE...1997: 2).

Mas este lema não é mais do que um lugar comum que nunca conseguiu se efetivar, na medida em que a própria prática profissional se dá num mundo cindido: sob o jugo da propriedade privada não é possível ser cidadão, a não ser sob pena de perder o seu emprego, o que significa isolar-se das condições objetivas de exercício das atividades profissionais, portanto, não mais ser profissional algum. Não há ética profissional ou moral pessoal que consiga conciliar as contradições do mundo real. A assim chamada "cidadania", ou ela se dá no interior da produção material, ou não se dá absolutamente.

O que pode ser, então, esta *"visão crítica que extrapola a aptidão específica de seu campo de atuação profissional"*? Por acaso isto quer

dizer que no exercício da profissão não se pode ser crítico? Ou que em um campo específico do saber só existem conteúdos técnicos? O que permite opor de forma tão peremptória conteúdos da prática profissional à visão crítica do cidadão? Um médico não está sendo precisamente crítico (e tanto quanto lhe é possível) quando faz um diagnóstico preciso e quando, de quebra, consegue associar a doença com as condições de vida do paciente e prescreve-lhe uma terapêutica apropriada? O engenheiro não é crítico quando consegue inventar um processo mais eficiente, que produz mais e melhores valores de uso e a custos menores? Quando está atento para proteger o ambiente ou se preocupa em salvaguardar a saúde de quem fabrica o produto e de quem o utiliza? O educador não está sendo precisamente crítico quando descobre a dificuldade do aluno e consegue fazer com que este aprenda de fato a lição? Não é um "profissional crítico" todo professor da UFMG que procura novos meios de ensinar a seus alunos ou esta consciência pertence exclusivamente à PROGRAD e nos deve ser transmitida de fora?

Para tornar o monstro mais feio do que parece, costuma-se pintar o currículo como se fosse uma prisão e os professores como carcereiros sádicos movidos apenas por interesses próprios:

> "a minha disciplina é a mais importante"; "extremo individualismo na visão de cada professor" (UNIVERSIDADE...1997: 4).

Até mesmo o que existe de virtuoso na atual estrutura viciada é transformado em perversão:

> "A situação é ainda mais grave se se considerar que os programas são freqüentemente modificados pelo professor para adequá-los aos seus conhecimentos específicos, sem que a alteração seja comunicada às Câmaras Departamentais e/ou Colegiados, dificultando a avaliação do que

vem a ser o núcleo específico do curso." (UNIVERSIDADE... 1997: 4)

Percebe-se a vontade de centralização e de controle sobre as práticas cotidianas e experiências gestadas pelos professores.

Ora, os conhecimentos específicos acumúlados pelo professor são também orientados por uma prática profissional, quer direta quer indiretamente, através de atividades de extensão, por projetos de ensino, por uma reflexão sobre a inserção de sua disciplina em um currículo e sobre a importância dos conhecimentos que ministra para a formação de um profissional crítico na área em que ele próprio atua. Podemos discordar (e eu próprio discordo fortemente da maioria de meus colegas de departamento sobre o perfil adequado de um engenheiro de produção) da importância, enfoque, conteúdo ou mesmo da pertinência de uma dada disciplina.

Não considero, todavia, ser justo afirmar ou deixar entender que isto se deve ao autoritarismo ou egoísmo dos professores. Ainda que assim o fosse, resolver-se-ia a questão da coerência curricular substituindo a liberdade do professor pela autoridade do Colegiado ou da Reitoria? Também não estariam estas instâncias de decisão dominadas pelo individualismo ou seus membros (também eles, professores egoístas, ou a Reitoria é o Olimpo do altruísmo e dos ilustrados?) seriam guardiães de princípios universais? Não é a primeira vez que a vontade burocrática pretende se contrapor aos desregramentos dos membros de uma organização, o que acaba gerando males iguais ou piores do que aqueles que tenta combater.

Não seria mais prudente ver algo de positivo nestes atos supostamente egoístas dos professores que mudam os programas, trazendo à luz do dia estas práticas clandestinas e procurar coordenálas, ao invés de simples-

mente reprimi-las? Reconhecer e favorecer o desenvolvimento de uma "inteligência coletiva", para retomar a expressão de um dos teóricos da sociedade do conhecimento?

Não negamos que os problemas apontados existam de fato. Seria cegueira ou máfé desconhecer as cargas horárias ou a falta de articulação entre os conteúdos, mas é no mínimo ingenuidade acreditar que esses e outros problemas, conhecidos por qualquer docente, possam ser resolvidos por medidas administrativas, quer as de cunho "autoritário", como a "cadeia" rígida de pré-requisitos de um currículo convencional, quer a "autonomia" concedida aos alunos em uma organização flexível do currículo.

Só se pode pensar seriamente que a flexibilização horizontal é a cura desses males se se acredita piamente na separação entre formação e conteúdos. Esta dicotomia é a pedra de toque das propostas de flexibilização, que refletem uma concepção amplamente divulgada nas universidades: a de que *o essencial na formação consiste em desenvolver habilidades e não em transmitir conteúdos*. O importante é a formação de um "espírito crítico", capacidade de aprender ou de aprender a aprender, predicados que, em princípio, podem ser desenvolvidos de forma independente dos conteúdos e, conseqüentemente, servem para tratar ou apreender qualquer conteúdo. (Para uma crítica atual do princípio escolanovista do aprender a aprender, cf. DUARTE, 2000).[7] Em suma, buscam a quimera da "inteligência geral", novo mito das modernas ciências cognitivas.

Assim, não é de se estranhar que "a rigidez da grade curricular" seja responsabilizada pelo

7. DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

> "problema da adequabilidade de conteúdos e de habilidades às demandas impostas pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento e pelo dinamismo do mercado de trabalho" (UNIVERSIDADE...1997: 4).

Problema tão velho quanto a escola, porquanto o espaço desta se define precisamente pelo distanciamento que estabelece da prática efetiva dos homens, tanto na produção material quanto na produção do conhecimento ou da cultura em geral. Tentar resolver as dificuldades "naturalmente" postas por esta separação é esquecer que elas se originam em uma sociedade que está assentada na separação entre o espaço de utilização da força de trabalho, onde, em última instância, se determina o que se aproveita e o que não se aproveita das capacidades humanas, e o espaço da reprodução social e pessoal dos indivíduos.

O novo modelo de flexibilização se apóia na antiga crítica do ensino "centrado no professor":

> "Talvez o aspecto mais crítico do currículo, como ele é atualmente concebido, seja excesso de centralização do processo de ensino no Professor. [...] O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido. [...]
>
> O aluno não é, portanto, levado, de uma forma acadêmica e pedagogicamente elaborada, a trabalhar o conhecimento com o objetivo de ter um pensamento independente; desenvolver sua capacidade de estruturar e contextualizar problemas e buscar soluções alternativas às propostas."
>
> (UNIVERSIDADE...1997: 5)

Há alternativas viáveis à forma tradicional de ensino? Considerando em seus fundamentos essenciais o ensino-aprendizagem, pode se dar de outra forma que não seja através de uma relação entre desiguais? Aprender e criar não pressupõem, inicialmente, se apropriar e reproduzir o que existe? Pode-se criar algo de novo

sem superar o patrimônio acumulado pela humanidade? Se isto é verdade, então o primeiro passo para aprender não é reinterpretar e nem mesmo interpretar, mas entender o que os outros disseram ou apreender e dominar o conhecimento previamente existente. Isto exige um certo abandono de si mesmo e um apego aos conteúdos e conhecimentos já formalizados.

É evidente que não se pode separar o ensino da aprendizagem e que não se aprende um conteúdo sem uma forte motivação por parte do aluno.[8] O problema real, aqui, é como articular esses dois momentos sem cair nos extremos da aula magna ou do ativismo desmedido.

É esclarecedor que o modelo assumido pela flexibilização seja o ensino de pós-graduação, onde supostamente existe um "ambiente de aprendizado centrado no aluno" (UNIVERSIDADE...1997: 5) e não no professor. Se isto de fato existe, não decorre de mudanças meramente institucionais ou pedagógicas, mas sim da possibilidade dos alunos de pós-graduação, dada a sua maior maturidade intelectual e pessoal, de elaborar e de assumir um projeto, possibilidade que nunca se efetiva sem uma forte presença do professor. Raro é o aluno de mestrado que consegue caminhar com as próprias pernas, o que certamente se mostrará bem mais difícil para alunos ainda adolescentes.

A flexibilidade aplicada ao currículo

Os pressupostos adotados pelo modelo de flexibilização horizontal ficam

8. Nós mesmos, a partir de uma avaliação junto aos alunos do curso de Engenharia Mecânica (Cf. CASTRO NETO, G. *Por dentro do currículo*: compreendendo a experiência vivida dos alunos de graduação do curso de engenharia mecânica. 1999. Monografia [Graduação]. UFMG/Escola de Engenharia, Belo Horizonte, 1999), estamos iniciando um projeto pedagógico – aprender engenharia praticando engenharia – inspirado na aprendizagem por "situações-problemas". MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

mais evidentes quando se tenta dar forma aos princípios gerais e indicar alguns procedimentos operacionais para a estruturação flexível de um currículo. O debate, então, pode ser deslocado dos princípios gerais, sobre os quais, em princípio, todos estão de acordo, para as condições de efetivação. A questão central é:

> "Por que, ao invés de se ter uma grade curricular rígida, não se tem uma rede interconectada que possibilite ao aluno compor o seu percurso (curso) de modo a compatibilizar sua formação universitária com as suas potencialidades enquanto pessoa e cidadão?" (UNIVERSIDADE... 1997: 6)

Mais uma vez, em princípio, poucos professores contestariam estes objetivos de formar um bom profissional que seja ao mesmo tempo um cidadão e que possa desenvolver suas potencialidades pessoais. Mas vejamos o que está implícito nesta indagação, que, em verdade, é mais uma tomada de posição e uma proposta de ação do que uma questão ou hipótese.

Com efeito, não se questiona o que é desenvolver-se como "pessoa" ou como "cidadão" nem se coloca a questão de como obter este desenvolvimento, apenas se repetem lugares-comuns do discurso acadêmico-pedagógico. A "grade curricular rígida" seria imprópria para se chegar a este fim, devendo ser substituída por uma "rede interconectada", através da qual o aluno pode "compor o seu percurso". No fim das contas, é o aluno que se torna responsável por "compor" o seu curso e alimentar-se de conhecimentos diversos a partir de um amplo menu que lhe é oferecido pela universidade.

As questões verdadeiramente fundamentais – o que é uma formação crítica e como compatibilizar formação profissional e cidadania sem reproduzir a clivagem entre o burguês e o

cidadão – são consideradas como já resolvidas. Com isto se quer sugerir a idéia de que a rigidez curricular é, de fato, a causa do não desenvolvimento da pessoa e do cidadão. A escola é tida como o espaço de formação integral do indivíduo integral, como profissional e como cidadão, e, assim, tem o poder de torná-lo crítico ou acrítico, neste último caso quando o ensino é centrado no professor:

> "Talvez o aspecto mais crítico do currículo, como ele é atualmente concebido, seja o excesso de centralização do processo de ensino no Professor. Com grande freqüência, o ensino é realizado através de aulas expositivas teóricas, que restringem acentuadamente a participação do aluno. Nesses casos, as aulas constituem processo no qual o Professor estuda e, na melhor das hipóteses, recria e reinterpreta o conhecimento para, então, repassá-lo ao aluno. Esse processo é, seguramente, uma alternativa válida e legítima de ensino. Constitui, no entanto, o método dominante em alguns cursos, transformando o aluno em elemento passivo da aprendizagem. O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido."
>
> (UNIVERSIDADE...1997: 5)

Há, aqui, no mínimo dois paradoxos nesse modelo de flexibilização horizontal. Em primeiro lugar, se o aluno, por definição, não pode antever a malha da extensa rede que se estende diante dele, quando consegue transpor o portão do vestibular, como poderia assumir o papel de maestro e compor um percurso consistente? Que qualquer um seja capaz de, deixado ao livre jogo de suas vontades pessoais, definir percursos pessoais no emaranhado de disciplinas que lhe serão oferecidas, não há nenhuma dúvida.

O questionável é se este caminho traçado e trilhado pelo aluno seja dotado de consistência. Também não há dúvidas de que a grade curricular rígida apresente várias falhas quanto à consistência

desta formação. Entretanto, substituí-la por uma "rede" significa, na prática, ampliar as suas deficiências e não resolvê-las. Constituir-se-á, de fato, uma trama que mais parecerá uma rede de campo de futebol de várzea, cheia de buracos e de fios que não se fecham.

Em segundo lugar, se, através de uma estrutura rígida (de fato, nem tão rígida assim, pois desde há muito os cursos vêm buscando se dotar de uma certa flexibilidade, através de ênfases, disciplinas optativas, tópicos especiais etc.), não é possível dar inteira coerência à formação, por que a extinção das amarras internas e sua substituição por tênues linhas com outras disciplinas e campos do saber permitiria uma coerência maior? Não seria exatamente o contrário que apresenta mais fortes chances de ocorrer? Aqui fica bem delineado o que constitui o ponto fraco da flexibilização horizontal: a falta de uma reflexão aprofundada sobre as condições de possibilidade de efetivação dos princípios de flexibilidade. Isto decorre diretamente da superficialidade com que são tratadas algumas outras questões decisivas.

Para ilustrar apenas um aspecto, e talvez a condição mais importante, não se pode flexibilizar uma formação no interior de uma estrutura rígida. Se os diversos conhecimentos não se compatibilizam é porque são gerados desde o início em uma universidade compartimentalizada em departamentos, organizada e avaliada segundo critérios burocráticos e não científicos. Bela solução esta que transfere ao aluno a responsabilidade de realizar a trama de uma rede que os próprios professores e a instituição como um todo não conseguem tecer.

A esta pergunta principal, somam-se várias outras que podem ser resumidas em indagações sobre: 1) o desenvolvimento de outras

habilidades e atitudes paralelamente à transmissão de conteúdos; 2) o desenvolvimento de habilidades específicas e gerais, estas últimas extrapolando áreas específicas do saber; 3) como adequar o currículo à evolução acelerada do conhecimento e das práticas profissionais, sobretudo sabendo que se trata de uma relação temporalmente delimitada entre o aluno e a universidade.

Decorrem destas questões certas orientações gerais que estão na ordem do dia, como a formação continuada e o ensino à distância, que podem estender no tempo e no espaço o contato entre o estudante/profissional e a universidade. Tanto quanto a flexibilização, estas mudanças exigem uma *reestruturação de toda a universidade*, que só pode oferecer uma formação flexível quando ela mesma estiver dotada de uma organização flexível e densamente articulada. Feito o alerta de que não se pode implementar um ensino flexível dentro de uma estrutura rígida, limitaremos nossos comentários aos pressupostos e soluções mais diretamente relacionados à formação e que estão implícitos nos três temas mencionados anteriormente.

Em verdade, estes três temas podem ser resumidos em uma única questão: a *relação entre conhecimentos específicos (conteúdos) e habilidades cognitivas gerais*. Em termos mais prosaicos, busca-se desenvolver a habilidade no aluno de "aprender a aprender", em vez de ensinar-lhe um conteúdo particular. A expressão "aprender a aprender" é mais um dos lugares-comuns que, tal como seus correlatos mais sofisticados ("espírito científico"; "análise crítica", "método científico"...), jamais são definidos de forma minimamente científica ou crítica.

A questão sobre as capacidades cognitivas gerais é bastante controversa para ser adotada sem ressal-

vas em propostas de tal envergadura. Não há, em verdade, nenhuma demonstração plausível de que estas supostas "atitudes formativas que extrapolam campos específicos" desempenhem uma função relevante na produção do conhecimento. Ao contrário, as tentativas frustradas de desenvolvimento da inter/trans/multidisciplinaridade, ou como quer que se queira denominar a tentativa de superação do saber especializado, mostram que a extrapolação traz mais problemas do que consegue resolver.

O artificialismo de conceitos contrabandeados de outras áreas e impostos em sua especialidade é visível e dispensa maiores comentários para quem já conviveu com tais extrapolações, que de tempos em tempos devassam os campos da ciência como outrora os hunos faziam com os campos da Europa. Basta lembrar as invasões da estatística, do funcionalismo, da teoria de sistemas, dos modelos psicanalíticos e, atualmente, da teoria da informação e do cognitivismo. O contrabando de conceitos matemáticos e físicos já foi exemplarmente criticado por Sokal e Bricmont (1999).[9] Há, entretanto, algo de mágico nesta busca incansável e eternamente frustrada de uma ciência do geral, que faz com que gerações sucessivas incorram no mesmo erro.

Com efeito, quantos esforços não seriam poupados se essas habilidades genéricas pudessem de fato ser desenvolvidas? A universidade seria, então, verdadeiramente una; os cursos particulares, se ainda necessários, serviriam apenas de pretextos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais. E o que não dizer do sofrimento e da angústia que deixariam de atormentar os indivíduos diante de um mundo em eterno movimento?

9. SOKAL, A. ; BRICMONT, J. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Aliás, se esta angústia também afeta os professores que penam para se manter atualizados, por que não eliminar este sofrimento criando um "currículo adequado ao dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional", deixando aos alunos a responsabilidade de administrarem a sua própria formação?

Não há ensino que não implique em certa medida a atividade própria do aprendiz e que a tome como meio e como fim. A flexibilização horizontal exagera a autonomia do estudante com o ensino *centrado* no aluno, que

> "terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso" (UNIVERSIDADE...1997:7)?

Isto fica mais evidente ainda quando o texto da PROGRAD tenta delinear mais detalhadamente os contornos de sua proposta, definindo o conceito de currículo e a estrutura do currículo (UNIVERSIDADE... 1997: 6). Em princípio, o currículo seria o meio para adequar a transmissão do conhecimento às novas demandas sociais.

O conceito de currículo

Tanto o mercado de trabalho como a sociedade em geral demandam, hoje, profissionais de nível superior com "uma formação mais completa e complexa" (UNIVERSIDADE...1997: 6). Esta formação mais "*completa e complexa*" é caracterizada da seguinte forma:

> "A aspiração da sociedade moderna não está restrita à visão do especialista com o domínio de apenas sua área específica de formação. Buscam-se profissionais capazes de promover a interação entre partes de sistema e com habilidades para promover mudanças nas comunidades em que vivem." (UNIVERSIDADE...1997: 6)

Em que pode consistir esta capacidade de "promover a interação entre as partes"? Seria possuir um conhecimento "sistêmico" (ou "holístico", como está

hoje em moda falar)? Que papel desempenha nesta interação aquilo que diz respeito "às partes do sistema", o conhecimento do especialista? A interação se constitui sem que as partes elas mesmas sejam mais bem conhecidas? O que pode ser uma interação entre as partes que não seja construída de forma inerente e fundada em um conhecimento aprofundado das próprias relações entre as partes? Finalmente, podem-se conhecer tais relações quando não se conhece o que são as próprias partes?

Aqueles que trabalham em objetos de interface sabem o quão difícil é desenvolver o conhecimento nestas áreas, evidenciar estas relações e caracterizar sua especificidade, evitando os riscos da banalização pela simples agregação de conhecimentos. Além do esforço necessário para explicar essas relações de interface entre as "partes", é necessário lutar contra os preconceitos das partes que representam as áreas já estabelecidas.

O fundamental no modelo horizontal de flexibilização é o conhecimento em extensão e não em profundidade: para a consecução desta formação

> "mais completa e complexa" [...] é fundamental ampliar os horizontes do conhecimento durante o processo de permanência do estudante na Universidade" (UNIVERSIDADE...1997: 6).

A imagem do horizonte é mais do que uma simples metáfora e, de fato, resume a essência das propostas que assumem esse modelo que denominamos de flexibilização horizontal.

Isto fica mais evidente nas passagens do texto em que se caracteriza melhor esta ampliação de horizontes, a qual é diretamente relacionada aos outros pressupostos da proposta, como a "análise crítica":

> *"A obtenção de uma visão mais global, indutora de capacidade de análise crítica dos processos de transforma-*

> *ção da sociedade, só pode ser obtida com a adoção de mecanismos que propiciem aos alunos incursões por diferentes áreas do saber.*" (UNIVERSIDADE...1997: 7, grifo nosso)

É taxativamente assumida a concepção horizontal de flexibilização: a "análise crítica", postula-se, *só* pode ser alcançada através de uma agregação de diferentes áreas do saber. O problema é que somar conhecimentos não é ainda suficiente para dar coerência a uma formação: a adição ou mera justaposição de conhecimentos dispersos, catados aqui e ali em "incursões" (melhor seria dizer "excursões") turísticas, não constitui um curso minimamente consistente, assim como as viagens turísticas não permitem desvendar a geografia de uma região ou a cultura de um povo; ao contrário, apenas produz imagens e idéias distorcidas.

O mesmo se pode dizer a respeito da suposta capacidade de adaptação às mudanças aceleradas da ciência, que poderia se desenvolver com este modelo de "ensino turístico":

> "A adoção desses mecanismos é fundamental se considerarmos que a dinâmica de geração do conhecimento e sua diversificação são tão aceleradas que o conhecimento tende, rapidamente, a se tornar obsoleto. Um currículo que apresente tais características tem que ser estruturado de maneira a permitir que tais mudanças sejam incorporadas ao processo de ensino. Acreditamos que esse objetivo será atingido se o currículo for flexível o suficiente para permitir que o aluno possa fazer correções de percurso e estabelecer conexões entre campos do saber sem que, para isso, a instituição tenha continuamente que criar novos cursos." (UNIVERSIDADE... 1997: 7)

Mais uma vez, é ao aluno que cabe a responsabilidade de estabelecer as relações entre disciplinas distintas e orientar sua própria formação. O papel dos professores e da própria instituição é minimizado: não haveria mais necessidade de se criarem novos

cursos,[10] basta deixar que os alunos escolham os seus caminhos, com ajuda de um tutor. Mais ainda, a análise crítica e a capacidade abstrata de pensar (ou de aprender a aprender) se desenvolveriam, não se sabe bem como, graças a essas incursões a vôo de pássaro.

A criação de um novo curso não é algo que se pode deixar sob responsabilidade de alunos e nem mesmo de um colegiado ou de instituições burocráticas, por mais bem intencionadas que elas sejam. Um curso se constitui sobre o acúmulo de conhecimentos e de experiências práticas a respeito de um campo (complexo) do real, campo este que se mostra objetivamente complexo e relativamente autônomo (completo, no sentido de possuir uma identidade própria) para justificar uma nova especialidade (ou função na divisão técnica de trabalho social).

Quase sempre estas condições se dão no seio da sociedade ou da produção, antes de serem reconhecidas e formalizadas nas instituições de ensino. Envolve, portanto, ainda que inicialmente de forma não consistente e reflexiva, uma certa coerência, delimitada e enredada por fortes laços assentados em uma prática socialmente reconhecida e em conhecimentos que lhe dão suporte.

Por isso, a flexibilização responsável não pode prescindir da criação de novos cursos; ao contrário, deveria estimular o surgimento de laboratórios e de grupos em torno dessas práticas que respondam às novas demandas sociais, criando condições para surgirem novas profissões, com uma formação inicial fundada sobre uma base mais estável.

10. A Comissão que elaborou o projeto do curso de graduação em Engenharia de Produção se confrontou repetidas vezes com esta objeção: a Engenharia de Produção não deveria ser um percurso na Administração, ou então das diferentes engenharias, complementadas com disciplinas de gestão e das ciências humanas?

A estrutura do currículo

No documento da PROGRAD, à medida que as propostas são detalhadas, as perguntas transformam-se em assertivas, sem que nenhum argumento tenha sido apresentado de forma a permitir o salto. Isso fica evidente ao se especificar a estrutura do currículo, quando, então, as perguntas anteriores transformam-se subrepticiamente em premissas. Destaquemos apenas aquelas que dizem respeito à formação geral. O que antes era apresentado de forma hipotética, agora é peremptoriamente postulado:

> *"existem claramente conhecimentos que extrapolam áreas específicas da formação profissional"* (UNIVERSIDADE...1997: 7, grifo nosso).

Devemos acatar esta existência tão clara de algo que, em verdade, ainda só se mostra de forma nebulosa, mesmo aos olhos dos especialistas em psicologia da educação? Ou talvez o excesso de especialização tenha impedido os autores da proposta de enxergar com acuidade as controvérsias das outras áreas?

No texto da PROGRAD reconhece-se que

> "os campos específicos do saber preservam características próprias, o que possibilita seu delineamento em cursos e em habilitações" (UNIVERSIDADE...1997: 7),

para, logo em seguida, retomar a proposta do conhecimento universal:

> "o currículo deve contemplar, além da aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes formativas" (UNIVERSIDADE... 1997: 7).

Fica evidente que estamos livres do risco de um curso universal, mas ficamos ainda sem saber claramente de que substância são feitas as tais *"habilidades e atitudes formativas"* e sobre quais bases elas se desenvolvem.

Deve-se reconhecer que a proposta não retira toda atribuição do colegiado (por

exemplo, quando se concede ao colegiado a função de elaborar as alternativas e o elenco de atividades dos alunos). Entretanto, é difícil entender como operacionalizar os princípios de flexibilização diante das condições atualmente existentes e mesmo de certos princípios do modelo horizontal de flexibilização: 1) como redefinir um núcleo específico forte, quando os percursos devem ser trilhados em uma estrutura inchada, como são os ciclos básicos?; 2) atribui-se aos colegiados a responsabilidade de estabelecer um *"intenso processo de consulta, discussão e negociação"* entre eles, a fim de viabilizar os percursos, como se não fossem estas as atividades eternamente frustradas dos atuais colegiados; 3) exagera-se a autonomia dos alunos, aumentando excessivamente a complexidade e perdendo a consistência interna dos percursos.

Os dois primeiros problemas já são bastante conhecidos. Vejamos as dificuldades colocadas pela autonomia concedida ao aluno em assumir "livremente" parte da sua formação.

> "A formação livre está sendo proposta como a possibilidade de o aluno ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento com base estrita no seu interesse individual. [...]. As vantagens são, nesse caso, de estimular a visão crítica do saber e responder às aspirações individuais por algum tipo de conhecimento particular." (UNIVERSIDADE...1997:10)

Belo paradoxo, que certamente não incomoda a quem aceita passivamente a clivagem entre burguês e cidadão, camuflada sob um discurso aparentemente "crítico". Se o interesse é estritamente individual, como pode *"estimular a visão crítica do saber"*? Se o aluno é sujeito em sua escolha, então já está dada a visão crítica. Como e quando foi ela desenvolvida? Se foi durante a formação específica ou complementar, então não haveria necessidade

destas opções "livres", a não ser para diletantismo do aluno, em si mesmo aceitável, mas que, em princípio, não lhe concede uma visão global ou crítica. Ou então estas escolhas não seriam tão livres assim e se colocam, em verdade, em continuidade com a formação anterior, sendo, portanto, indistinguíveis da formação específica/complementar.

A indefinição, manifesta neste paradoxo, do que consiste finalmente esta tão decantada autonomia, parece ser declaradamente assumida na continuidade da passagem citada anteriormente:

> "Nessa alternativa, o aluno será estimulado a buscar o conhecimento em áreas do saber sem nenhuma conexão aparente com a linha básica de atuação do curso." (UNIVERSIDADE... 1997: 10)

O difícil não é saber o que escolher, mas sim explicar como, da falta de conexão aparente, podem surgir conexões efetivas, a não ser que formação seja assimilada a jogos de azar ou a um processo de tentativa e erro. Ou então estas conexões inaparentes aos olhos dos alunos são conhecidas pelos professores, o que acaba retirando dos primeiros qualquer autonomia na escolha. Apesar de tudo, há uma certa coerência nesta forma de solucionar o paradoxo implícito na caracterização desta autonomia: a liberdade é concebida como atributo de um sujeito solto de qualquer amarra. A visão crítica seria, desta forma, a manifestação de uma vontade livre, autônoma.

Optar livremente é a expressão de uma personalidade crítica, portanto, basta conceder o direito de escolher livremente, sem qualquer influência de conteúdos específicos ou de uma orientação prévia. O ato de escolher é, ao mesmo tempo, expressão de visão crítica, não importa a natureza específica da opção. Escolher é demonstrar ca-

pacidade de visão crítica, portanto, que se conceda o espaço da livre escolha. Criticar é escolher, portanto exercitemos a crítica através da escolha, e quanto mais livre esta for, mas crítica se torna a pessoa que escolhe...

Só pode ver algum paradoxo nesta caracterização de autonomia quem considera que para ser livre não basta escolher, mas sim que é necessário escolher após analisar e conhecer as possibilidades objetivas.

Flexibilização horizontal ou flexibilização vertical?

Defendemos a idéia de que uma formação em uma estrutura flexível só pode ser coerente se se constituir em torno de um *princípio de flexibilidade vertical*, qual seja, o de organizar os conhecimentos demandados por uma realidade e prática específicas, em torno de seu próprio objeto ou área de conhecimento e de atuação. A diferença essencial é que a flexibilização vertical (vertical, aqui, remete à realidade estudada e não ao currículo) recorre às outras áreas a partir de necessidades inerentes e de forma *derivada* do próprio objeto e não por simples agregação, como na flexibilização horizontal.

Fixemos, inicialmente, os pontos que são consensuais:

1) hoje, o conhecimento é, de fato, a principal força produtiva, o que requer uma força de trabalho com níveis elevados de qualificação;
2) o ritmo de evolução da ciência e das demandas sociais supera em muito o ritmo de formação e de resposta da Universidade, sobretudo se esta não cria uma organização flexível de ensino;
3) a formação diversificada dos alunos é possível e necessária.

Isto posto, resumamos nossas discordâncias fundamentais:

- o estágio atual de desenvolvimento histórico e social não caracteriza uma nova era ou uma sociedade pós-industrial. As habilidades e conhecimentos específicos ainda fazem a diferença e são essenciais para garantir o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento social;
- não é possível conciliar e resolver apenas no espaço da escola as demandas contraditórias geradas no espaço da produção e reprodução da sociedade como um todo;
- em particular, os indivíduos isoladamente não exercem controle sobre processos que são de natureza social. Se o conhecimento anda a passos de gigante, os anões, professores e alunos, nunca poderão acompanhá-lo. A ciência e a tecnologia são o Golem de nossos dias, que se alimenta da inteligência viva, da energia e dos talentos dos jovens pesquisadores, e despreza os corpos e mentes exauridos tão logo se tornem inaptos para acompanhar o ritmo alucinante das descobertas. (Em algumas áreas, como a informática, isto acontece entre trinta e quarenta anos de idade!) O mito de uma inteligência geral, capaz de se adaptar a qualquer situação, é inócua diante do avanço avassalador da ciência e da tecnologia. O controle de um processo social só pode ser social e coletivo;

4) não há como desenvolver habilidades genéricas de aprendizagem, espírito crítico ou qualquer outra capacidade geral da inteligência; baratear a transmissão de conteúdos específicos e fortemente articulados implica não formar nem habilidades específicas nem habilidades gerais;
5) não se pode atribuir aos alunos, muito menos aos de graduação, a responsa-

bilidade de compor o seu percurso. Isso nada mais é do que uma autonomia vazia, que não encontra nem condições subjetivas nem objetivas de efetivação. Se os conteúdos são fragmentários, cabe aos pesquisadores e professores suprir essas deficiências e não a jovens que apenas começam a ter contato com a Universidade;

6) a flexibilização efetiva pressupõe a reestruturação geral da Universidade. A rigidez atual é um fenômeno decorrente da estrutura existente, que portanto deve ser mudada. Não se pode criar algo novo sobre uma estrutura viciada, sob pena de desvirtuar o que existe de bom nos novos projetos e reforçar os antigos defeitos.

A flexibilidade apenas aumenta a fragmentação do conhecimento, aumentando as interfaces sem ou com pouco conhecimento sistematizado. Um curso não é um aglomerado de conhecimentos que se situam em áreas ou disciplinas vizinhas, mas sim a lógica de ordenamento das partes, isto é, o princípio articulador dos diversos conteúdos. Isto só pode se dar em profundidade através de uma flexibilização vertical, que associe conhecimentos de diferentes áreas e disciplinas em torno de um domínio ou objeto específicos, da filosofia à formação profissional específica.

A flexibilização deveria começar, por exemplo, rompendo as barreiras departamentais e os feudos, abrindo espaço na própria estrutura para que esse trabalho coletivo ampliasse e se consolidasse. Hoje, contratar um filósofo para trabalhar na Escola de Engenharia soa como um crime contra a sacrossanta estrutura departamental; criar um curso de doutorado (penso, por exemplo, em Saúde e Trabalho), envolvendo professores com alta capacitação, lotados nos mais diversos departamentos

e unidades, requer remover tantos obstáculos que imobiliza qualquer Maomé.

Parece-nos evidente que a profundidade supera a simples agregação de conhecimentos dispersos, recuperando-os de forma articulada; a superficialidade não permite jamais alcançar a profundidade. A Universidade está diante de uma escolha e não de um fato acabado, como faz pensar o documento da PROGRAD. Impor uma forma, sob a aparência de flexibilidade, impede, na prática, que outras experiências e concepções que aceitam os princípios gerais mais discordam dos meios possam efetivar alternativas próprias.

O debate em torno de princípios gerais é ou interminável ou demasiadamente óbvio; a imposição de uma forma particular, sob aparência de ser a única ou a mais geral, inviabiliza o debate. Se estabelecermos um consenso em torno dos princípios gerais e deixarmos espaço para as experiências particulares e formas de implementação, poderemos evoluir no debate sem abortá-lo e sem perder os princípios de vista. A flexibilização horizontal não é um princípio universal que deve ser melhorado ou completado, é uma forma particular que, enquanto tal, deve ser confrontada a outras formas que buscam atingir os mesmo objetivos: o de uma formação profissional-crítica de excelência.

Neste nível dos objetivos não há discordâncias maiores, apenas quanto aos meios e formas de efetivá-los. Aqui o debate apenas começa e ainda é cedo para tentar dar-lhe um acabamento definitivo...



Avaliação de disciplinas pelo aluno na UFMG

*Délcio Vieira Salomon**

RESUMO

Leitura crítica do QADA – empregado pela UFMG em diversos cursos, em que os legítimos avaliadores passam a ser os alunos. Tal leitura foi motivada por inúmeras queixas de professores trazidas à APUBH. Não se pretendeu análise profunda do instrumento de avaliação em tela. Enfocam-se aspectos sob três ordens: técnica, ética e didático-pedagógica. É apresentada sugestão de outra técnica de avaliação que, bem aproveitada e completada por *minisurvey* para auferir a reação do aluno à atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, e sua opinião sobre esse processo e seus agentes, poderá constituir-se em ponto de partida para converter-se em instrumento válido de avaliação das atividades docentes mais confiável do que o QADA.

Palavras–chave

Questionário – Avaliação – Disciplina – Aluno – Docente

* Professor Livre Docente aposentado do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG.

A APUBH tem recebido com freqüência denúncias sobre o uso do Questionário de Avaliação de Disciplinas pelo Aluno – o QADA – promovido pela Pro-Reitoria de Graduação e Comissão Permanente de Avaliação – CPA e que está sendo aplicado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG já há algum tempo.

A maioria dessas denúncias refere-se, de um lado, à falta de rigor científico e técnico, tanto na feitura do instrumento dito de avaliação como no modo de sua aplicação e, de outro lado, ao desrespeito às normas mínimas que norteiam a ética e as relações entre professor e aluno dentro do processo pedagógico e didático.

Outro bloco de denúncias focaliza o uso indevido e perverso dos resultados da pseudo-avaliação imbutida no referido questionário, por parte de responsáveis pela aplicação do QADA em publicações internas da Universidade.

De uma dessas denúncias merece ser transcrita a seguinte observação (por motivos éticos e de preservação da pessoa do denunciante contra atos persecutórios, preferimos omitir seu nome):

> "Fui surpreendido, há alguns dias, por uma "publicação jornalística" [...] envolvendo questão complexa que exige amplo e profundo debate pedagógico e que foi tratada, técnica e eticamente, da maneira mais irresponsável. [...] A avaliação do trabalho docente e especialmente esse questionário burocratizado, instituído pela CPA, envolve uma problemática de interesse geral, repercutindo sobre toda a comunidade acadêmica da UFMG. Sem se dar minimamente conta desse fato – numa demonstração extrema de ingenuidade e/ou despreparo profissional e ético – o professor responsável pela publicação reduziu a questão a um episódio da vida departamental, envolvendo um relatório da CPA, realizado a partir de questionários preenchidos por parte dos alunos de algumas disciplinas de um semestre. [...] Questionário esse, é importante sublinhar,

respondido *antes* da conclusão das disciplinas ou dos cursos semestrais, ou seja, antes que os professores concluíssem a avaliação do aproveitamento final dos estudantes. [...] Para realizar a tarefa de analisar as respostas apresentadas pelos estudantes, o "professor" passou o trabalho a três alunas. O texto elaborado por elas sob orientação do "professor" evidencia o tratamento sensacionalista, pautado no pior jornalismo – por razões técnicas, intelectuais e éticas – que orienta a publicação. Perspectivas maniqueístas e autoritárias de *bom e ruim* norteiam as "análises" e se desmancham diante de critérios científicos que, não podemos esquecer, são os únicos parâmetros que devem orientar a Universidade!... Incapazes – o professor (des)orientador e as alunas – de guiarem-se no trabalho acadêmico pela exigência básica de perseguir fins intelectuais e éticos de busca da verdade, acabaram por ilustrar muito bem o que uma orientação acadêmica responsável não pode fazer sem se descaracterizar. As suas atitudes representam exemplarmente comportamento ético, pedagógico e profissional a não ser imitados."

Diante da gravidade do conteúdo de tais denúncias, importam a leitura do referido questionário e a reflexão que aqui se fazem.

Como se trata de *Questionário*, pode ser ele interpretado como mero instrumento de coleta de dados para auferir a opinião e/ou atitudes de determinado grupo social (no caso o alunado da UFMG) ou como escala de medida destas mesmas atitudes, dentro de um contexto predeterminado: pesquisa ou avaliação institucional.

Tudo depende da finalidade e dos objetivos a alcançar, quer em sua feitura, quer em sua aplicação. E de acordo com a metodologia da pesquisa e do processo de avaliação de comportamento humano em ciências sociais, finalidade e objetivos devem ser claramente definidos e expostos ao respondente do questionário. Infelizmente, o QADA não o faz explicitamente. Apenas se lê um parágrafo de cinco

linhas de encaminhamento ao aluno, pedindo-lhe leitura atenta e respostas criteriosas no que tange a seu conteúdo: 29 itens relacionados ao planejamento da disciplina/turma, o envolvimento do aluno com ela e desempenho do(s) professor(es) envolvido(s) em sua apresentação. O questionário salvaguarda o anonimato. Pode-se dizer único item lembrado pelo(s) autor(es) do "instrumento de avaliação"(?) com o objetivo de respeitar a ética.

Questionando o questionário

Visto estar sendo patrocinado pela Pró-Reitoria de Graduação e pela CPA, deduz-se que se trata de um instrumento de *avaliação institucional*. Neste contexto há várias restrições a fazer. Aqui são apresentadas algumas e assim mesmo em forma de problematização.

1) Se o questionário é dirigido ao aluno dentro do contexto "avaliação institucional", por que não se lhe oferece a finalidade do próprio questionário? O que está sendo avaliado: o currículo escolar? A disciplina em si? O desempenho pedagógico do professor? O desempenho didático do professor? A auto-avaliação do aluno quanto à motivação? Quanto ao desempenho escolar? Tudo isso junto? O próprio título do questionário é ambíguo e provoca todas essas indagações.

Observa-se que o aluno é convidado a responder sem saber realmente qual a finalidade, quais os objetivos e dentro de que contexto se lhe pede "resposta bem criteriosa e procurando sempre refletir a realidade da melhor forma possível". Se o aluno ignora a finalidade, os objetivos do questionário e a utilização que farão de suas respostas, a recomendação é capciosa. Afinal, pedir resposta criteriosa e refletir a realidade pode implicar tanto confiança nas respostas como o contrário,

pois a resposta se dá dentro de uma moldura psicossocial e através de um instrumento em que se propõe medir uma realidade objetiva com critérios subjetivos.

2) O QADA extrapola "a avaliação de disciplinas em si" e se constitui num instrumento de "pesquisa de opinião" (no sentido mais vulgarizado dessa expressão), recorrendo a pseudo-"escalas de atitudes", o que deixa o respondente e suas respostas em situação conflitiva: entre externar sua opinião (aspecto subjetivo da resposta) e medir algo de maneira "criteriosa" e "objetiva".

Diante desta constatação, é o caso de perguntar: por que Pró-Reitoria de Graduação e CPA fizeram este instrumento da forma como foi feito? Será que os autores do questionário sabem realmente a distinção entre os conceitos: "pesquisa de opinião', "escala", "medir", "testar", "avaliar"?

Outro questionamento se volta contra a oportunidade do próprio instrumento de avaliação, ou seja, um leitor atento ao teor do texto é levado a indagar: – Acaso este questionário está sendo empregado em fase de experimento ou de pré-teste?

Pelas queixas chegadas à Associação Profissional dos Docentes da UFMG – APUBH, somos levados a acreditar que, infelizmente, apesar de todas as deficiências apontadas, o QADA já está sendo empregado como instrumento institucionalizado de avaliação, sem ter passado pela fase de pré-teste, o que aumenta o ceticismo quanto à sua validade.

Realmente, a leitura atenta do questionário dá legitimidade ao questionamento acima, sobretudo porque se intitula "de avaliação de disciplinas pelo aluno" e se compõe de quatro partes: 1 – sobre a disciplina; 2 – sobre os professores da disciplina; 3 – sobre o próprio aluno; 4 – sobre questões gerais. Problematização esta que direciona para a dúvida

nestes termos: – pretende ser realmente um instrumento sério de avaliação ou de coleta de informações com outra finalidade?...

Questionamento específico

Além do que foi apresentado como considerações de ordem geral, alguns questionamentos específicos merecem ser arrolados sob três ordens: técnica, pedagógico-didática e ética.

Como já foi dito, o questionário se estrutura em forma de escala: as três primeiras seções em *escala ordinal* e a última em *escala nominal*. Ora, a escala como instrumento freqüentemente usado em ciências humanas e sociais, notadamente como instrumento de medição de variáveis no contexto da pesquisa, de maneira genérica "pode ser entendida como a dispo-sição conjunta de coisas distintas, mas comuns sob algum aspecto".[1]

A criação da escala visa ao resultado da distinção. Como há distinção e distinção, também há escala e escala. Em geral estas se agrupam em quatro tipos: nominal – ordinal – intervalar – racional. Nas ciências humanas e sociais predominam as duas primeiras. Raramente se verifica a intervalar.[2] Parece que não existe a racional.

Como se trata de instrumento delicado, tirante a escala nominal (por não

1. SIERRA BRAVO, R. *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo,1975. p.241.
2. Ver, entre outros: BLALOCK JR, H. M. *Estadística social*. Tradução de Carlos Gerhard. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1966. Título original: Social Statistics. – BUGEDA, J. *Manual de técnicas de investigación social*: detección y análisis. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975. – SIERRA BRAVO, R. Op. cit. – SIDNEY, Siegel. *Diseño experimental en el paramétrico aplicado a las ciencias de la conducta*. México: Editorial F. Trillas, 1970. Título original: No Parametric Statistics for the Behavioral Sciences. – FESTINGER,L.; KATZ, D. *Research methods in behavioral sciences*. Nova York: Rinehart and Winston, 1953.

medir, mas simplesmente categorizar e classificar), a feitura das escalas ordinal e de intervalo exige cuidados especiais para que sejam realmente escalas de medição e não meras ferramentas de coleta de opinião.

Para gozar de cientificidade, uma escala tem de ser *fidedigna, precisa, válida*. Exige-se, para se conseguir tais características, o emprego de estatísticas e o método da comparação de grupos, ao menos o confronto, diante da mesma prova, de resultados de um grupo de controle e de um grupo experimental.

Curiosa e lamentavelmente, uma das denúncias enfoca o seguinte aspecto: o QADA foi aplicado a uma turma de 40 alunos, sem que o professor soubesse de sua aplicação, tendo sido escolhida apenas meia dúzia de alunos para responder, sem nenhum controle desta amostragem nem da aleatoriedade da escolha dos respondentes, e se referiu apenas a um minicurso de 10 horas de duração.

É o caso de perguntar: mesmo aceitando que se tratasse de "enquete" para auferir a opinião dos alunos sobre a performance do professor, demonstraria tal apuração alguma confiabilidade? Óbvio que não. Então, qual objetivo existe por trás de tal aplicação?

Fazendo desta pequena reflexão, ainda que superficial, suporte referencial à leitura do questionário, ou melhor, das três escalas ordinais nele configuradas, procede a indagação: os autores do questionário testaram a fidedignidade, a precisão, a validade de tais escalas?

Sem saber da resposta a esta pergunta não se pode confiar na "apuração dos resultados dos questionários empregados". Muito menos no *uso de suas respostas*.

A mera leitura do questionário em seu conjunto leva o leitor com algum conhecimento de ciência da educação, de pedagogia, de

psicologia escolar, de didática, a perceber também que o instrumento ignora a distinção entre *pedagogia e didática* Ou dela faz *tábula rasa*. O que é lamentável.

Realmente, nota-se confusão entre os dois aspectos. Sobretudo a distinção entre pedagogia e didática de *ensino médio* e de *ensino superior*. À primeira vista, o questionário revela terem seus autores um suporte referencial voltado para o ensino secundário, na tentativa de elaborar "instrumento de avaliação" (pedagógica? didática?) do ensino superior...

Honestamente e tomando como pressuposto a lisura de intenções dos autores e dos promotores do questionário em tela (o que se supõe estar havendo), a coleta final dos resultados do questionário poderá revelar um professor pedagógica e didaticamente "muito bom" de fato, mas, nessa avaliação formal dos alunos, "fraco", "péssimo". E vice-versa.

Diante do exposto, a aplicação deste questionário contém riscos sérios de ferir a ética que deve marcar o relacionamento "professor-aluno", notadamente por faltar explicitação da finalidade e dos objetivos do questionário e do uso a ser feito de seus resultados.

Os especialistas em avaliação educacional são unânimes em apontar que é estreito o limite entre o subjetivo, o emocional, o irracional e o antiético, quando as regras do processo de avaliação não são bem definidas e, sobretudo, quando não se estabelecem os critérios que separam a avaliação *quantitativa* da *qualitativa* e não se determina o momento em que uma se converterá em outra.

Só a título de ilustração: o item 2.18 – "relacionamento do professor com os alunos" (sic!), para ser avaliado pelo aluno, numa escala que vai de Muito Bom a Muito Ruim, além de provocar um julgamento bastante subjetivo, coloca o aluno-

avaliador na posição de juiz, ao mesmo tempo de comportamento social, afetivo, moral e ético existente na esfera desse relacionamento...

Esta leitura crítica teve como premissa fazer a apreciação do questionário em si, ou seja, na ausência de outros dados pertinentes ao próprio questionário e ao processo de avaliação institucional que ocorre na UFMG. Como também o foi na ausência de qualquer preconceito ou posição previamente firmada a respeito do instituto de avaliação da atividade docente, que é pedagógica, didática e eticamente inseparável da pessoa e da personalidade do professor, cuja atividade é avaliada.

Uma sugestão

Até hoje alimento a convicção de que na falta de um instrumento fidedigno, preciso e válido para medir desempenho acadêmico dentro do contexto "atividade docente", o melhor "método" ainda é não fazer tal avaliação... ou então, aplicar outra técnica, como a que aprendi intuitivamente no meu tempo de orientador educacional no Colégio Municipal de Belo Horizonte (no início da década de 60) e que tem fundamento na teoria estatística que deu origem à curva de Gauss.[3]

Expondo-a com a simplicidade de que se reveste (obviamente apenas como sugestão preliminar para uma discussão, jamais como pretenso "modelo" de método ou técnica da avaliação):

1 – É sabido que sob a curva de Gauss agrupam-se os elementos que constituem a amostra de um universo pesquisado (teoricamente sob ela aloca-se o próprio universo) em que determinada característica ou atitude é medida.

3. Intuitivamente, mas que tinha fundamento na minha formação como professor: curso de Pedagogia, pós-graduação em Orientação Educacional e longa experiência de magistério.

Se se pensar em freqüência há de se esperar numa "curva normal" que a maior freqüência – a chamada "freqüência modal" – ocupa a parte central da curva, declinando para a cauda esquerda e para a direita as menores freqüências (a da minoria que possui a característica em alto grau à direita e a que a possui em menor grau, à esquerda).

Se se pensar em medida de tendência central (média aritmética, mediana, moda), numa curva simétrica ou a de Gauss propriamente dita, ou com tendência à simetria, a parte central é ocupada pelo conjunto de elementos da amostra detentores da média ou que ocupam o espaço definido pela moda ou pela mediana, formando uma zona de pontos atingidos pela medição que destas medidas se aproximam. Assim, as caudas esquerda e direita ficam ocupadas pelos elementos da amostra que obtiveram pontos ou notas distantes da média ou da moda ou da mediana: à esquerda, os que obtiveram pontos ou notas inferiores; à direita os que obtiveram pontos ou notas superiores. As linhas limites dessas "zonas de ocupação" são definidas pelo desvio pa-drão.

2 – Numa tabela de dupla entrada colocam-se na horizontal, formando linhas, os nomes dos alunos e na vertical, formando colunas ou fileiras, os nomes das disciplinas de uma turma e o respectivo professor. Nas caselas são lançadas as notas. A soma das notas por disciplina no sentido *horizontal* dará a *nota de cada aluno* (ou a média, dividindo-se o total pelo número de disciplinas). A soma das notas em cada disciplina (ou soma vertical) dará a *nota do professor* (ou a média, dividindo-se este total pelo número de alunos).

Se todos os alunos tiverem média muito alta, cabe a dúvida: ou a disciplina é muito fácil ou o professor é "fraco ("bonzinho",

"laissez-faire", "leniente", "populista", "demagogo" etc). Rara e coincidentemente se trataria de uma turma de "gênios" ou "superdotados" ou de turma "supermotivada".

Se a média do total das notas dos alunos for muito baixa, a dúvida agora tem sentido oposto: o professor é super-rigoroso. Também aqui raramente se trataria de um turma cujos alunos fossem todos "fracos", "medíocres", "subdotados"...

Numa escala de 0 a 10, o "bom" professor certamente é o que ocupa a faixa intermediária da curva de Gauss (um desvio padrão `a esquerda e outro `a direita da média aritmética). Provavelmente, numa escala de 0 a 10, esta média estaria em torno de 6,5 e 7,5, quando o "bom" aluno está na faixa superior a esta (entre 8,0 e 10) e o "mau" ou "fraco", na faixa inferior (entre 0 e 5).

Conforme as notas, talvez, pudesse acontecer a seguinte disposição em escala ordinal:

Aluno
fraco: .....entre 0 e 3,9
regular: .....entre 4,0 e 5,9
mediano: ....entre 6,0 e 7,4
bom: .....entre 7,5 e 8,9
ótimo: .....entre 9,0 e 10

Simetricamente, ter-se-ia a probabilidade de classificação dos professores dessa turma assim:

Professor
muito rigoroso ou super severo: .....entre 0 e 3,9
rigoroso: ....entre 4,0 e 5,9
bom: .....entre 6,0 e 7,4
ótimo .....entre 7,5 e 8,9
fraco: .....entre 9,0 e 10

Uma observação merece ser feita, antes de ilustrarmos este recurso metodológico de avaliação: por tratar-se de avaliação "qualitativa" baseada na "quantitativa", as expressões de valor (fraco, mau, regular, bom, ótimo, rigoroso etc.) devem ser tomadas em sentido relativo e apenas para poder provisoriamente comparar e ordenar esta classificação, através de escores obtidos. Há de se levar em

conta a existência de muitos fatores antes de se estabelecer a avaliação final. Também aqui vale o aforisma: "as aparências enganam". Na verdade, nem sempre os juízos de valor funcionam.

Ilustrando com exemplo fictício:

ALUNOS	Sociologia I (Prof. A)	Política I (Prof. B)	Antropologia I (Prof. C)	Hist. do Brasil (Prof. D)	Met. Científica (Prof. E)	Média	Rank
Antônio	7	6	5	8	9	7,0	6
Bernardo	8	9	7	8	6	7,6	**1**
Carla	9,5	7	5	7	6	6,9	7
Denise	10	7	7	7	6	7,4	3
Fernando	9	6	6	8	9	7,6	**1**
Giovana	9	7	7	6	7	7,2	5
Hérika	8	7	4	7	6	6,4	**9**
Ivone	9	6,5	5	8	8	7,3	4
Wilson	8,5	7	4	7	7	6,7	8
MÉDIA	**8,6**	6,9	**5,5**	7,3	7,1	7,1	

À primeira vista, nota-se no quadro acima:

1. a média da turma é 7,1;
2. a melhor média é dos alunos Bernardo e Fernando, empatados em 7,6;
3. a média mais baixa é da aluna Hérika: 6,4;
4. o professor aparentemente mais "condescendente" é o Prof. A (8,6 de média). Válida também a hipótese de que a disciplina por ele lecionada (Sociologia I) seja de mais fácil aprendizagem;
5. o professor mais rigoroso é o Prof. C (5,5 de média). Ou será a disciplina Antropologia I de mais difícil aprendizagem?;
6. o professor que mais se

aproximou da melhor avaliação é o Prof. E (7,1 de média, coincidentemente igual à média da turma).

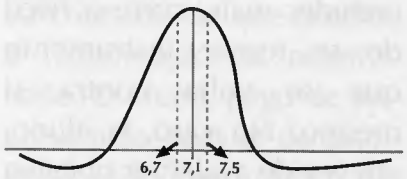
Usando os cálculos estatísticos temos:

Universo de dados:
5 x 9 = 45.

Com o objetivo de chegar à aproximação da curva de Gauss e nela situar o desvio padrão à direita e à esquerda da média aritmética, teremos hipoteticamente:

Média aritmética = 7,1
Desvio padrão = 0,4.

Assim:



A faixa de "normalidade", ou cerca de 68% do total dos alunos sob a curva, abrangeria os valores compreendidos entre um desvio padrão à esquerda e outro à direita em relação à média, ou seja, entre 6,7 e 7,5.

Pelo exemplo fictício acima, concluiríamos provisória e grosseiramente (pois é um exemplo caricatural e para uma avaliação criteriosa seriam necessários dados mais consistentes): a) há 3 professores dentro desta faixa de normalidade (Professores B, D, E,); b) um professor fora da faixa, por ter obtido média acima do esperado (o Professor A), o que pode significar leniência (*chi lo sa*?) em seu critério de avaliação dos alunos, e c) um professor (Professor C) abaixo desta faixa de "normalidade" esperada, o que *pode significar* (?) excesso de rigor no critério de avaliação por parte deste professor.

Evidentemente este tipo de avaliação deveria ser assumido apenas como *ponto de partida para a autêntica avaliação*. Não é a avaliação final a que se pretende chegar. Esta só se completaria quando, de posse desse quadro, houvesse uma reunião com os professores envolvidos e discussão sobre todo o sistema de avaliação

implantado, bem como consulta aos alunos para deles ouvir a própria opinião. Valores como transparência, ética, profissionalismo, respeito ao trabalho do professor e à personalidade dos alunos, obviamente, deveriam ser levados em conta.

Dentro desse contexto, a referida consulta aos alunos poderia ser feita em forma de *minisurvey* (onde se aplicaria questionário a *todos* os alunos, assumidos neste caso como "amostra exaustiva" – o que seria o mais indicado; ou então, far-se-ia a escolha de amostra aleatória simples, observando-se as exigências da teoria da amostragem, inclusive, para o tamanho desta amostra).

Trata-se apenas de uma sugestão. Não se cogita aqui apresentar metodologia de avaliação, muito menos algo à guisa de inovação sistêmica. Algo unicamente chantado na experiência, na observação e... por que não?... no bom senso.[4] Mas... sem dúvida um recurso que estaria evitando os erros e falhas do QADA aqui apontados.

Parece, entretanto, que a intenção dos autores e dos responsáveis pelo QADA é o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem de maneira mais efetiva, a ponto de torná-los mais ativos e participantes neste processo, outorgando-lhes também a função avaliativa.

A princípio parece ser pedagogicamente iniciativa positiva. Mas quando a intenção transpõe os umbrais dos "modelos ideais" e ingressa no terreno das concretudes reais, corre o risco de se tornar instrumento que se volta contra si mesmo. No caso, o aluno, em vez de avaliador objetivo pode tornar-se "juiz em causa própria". É justamente o que revelam as denúncias chegadas à APUBH.

Constantemente o aluno está avaliando o professor quando se coloca como agente ativo ou passivo no

4. Ver a nota número 6 deste trabalho.

processo de aprendizagem. E o faz em função de seu "ego": de suas necessidades presentes, passadas e futuras, de suas carências, de suas motivações, de suas frustrações, de seu nível de aspirações etc. E sempre subjetivamente, ou seja, a partir do próprio "ego", e nele e por ele circunscrito.

Por isso, se a instituição vem-lhe ao encontro e o coloca em condições de desnudar o próprio "ego", oferecendo-lhe a oportunidade de "objetivar" seu "juizo de valor", o que esta instituição está operando é, ao contrário do que propõe, a subjetivação da objetividade. O aluno, pego de surpresa pelo convite da avaliação, não tem outro parâmetro senão o mundo de traços, características, necessidades, aspirações, desejos, sentimentos e atitudes que constituem juntos, ao cabo e ao fim, o próprio "ego" – enfim, sua subjetividade.

Seriedade da avaliação

A avaliação é coisa muito séria. Mario Bunge, filósofo da ciência, autor do monumental tratado *La investigación científica*, diz com todo o rigor de suas reflexões sobre a realidade dos problemas dignos da pesquisa científica: "os problemas humanos são problemas ou de ação, ou de conhecimento ou de avaliação ou de comunicação".[5]

O lugar que a avaliação ocupa nesta classificação mostra que não é concebível à Universidade, por seu compromisso prioritário com a produção do conhecimento científico e a formação de profissionais de nível superior, abusar do instituto da *avaliação* a ponto de dar o mesmo *status* por ela ocupado no *rank* das preocupações científicas às opiniões subjetivas e ao "achismo" – isto, hoje, infelizmente, está impregnando todos os setores em que o

6. BUNGE, Mario. *La investigación científica:* su estrategia y su filosofía. Traducción castellana de Manuel Sacristán. 3.ed. Barcelona: Ariel, 1973. p.195.

diálogo e o debate se institucionalizam fora dos muros acadêmicos e dos centros de pesquisa, notadamente da mídia sensacionalista.

Sinceramente, diante das denúncias que levaram a esta reflexão, não poderíamos ficar calados. Por isso, é de se esperar que a esta altura nossos dirigentes, sobretudo os responsáveis pelo QADA revejam não apenas o instrumento de avaliação, mas particularmente a institucionalização da própria avaliação, pois da maneira como está sendo proposta fere não só a "coisa mais repartida entre os homens" (Descartes)[6] – o bom senso – como, pior ainda, a ética e o respeito ao trabalho profissional dos professores.

6. Curiosamente, assim abre Descartes seu Discurso do método: "O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm." (DESCARTES, René. Discurso do método. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Título original: Discours de la méthode. In: *Os pensadores*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p.29). Profunda observação de um dos maiores pensadores de todos os tempos. E dito em 1637. Apesar dos defensores do método científico propugnarem o bom senso como inimigo da ciência, ao lado do autoritarismo, do subjetivismo, do etnocentrismo, da tenacidade etc, uma coisa é certa: como referencial para ser aproveitado ou para ser combatido, o bom senso é sempre útil ao pesquisador e ao pensador.





A exclusão através do vestibular

*Fábio Faversani**

RESUMO

O artigo procura demonstrar que, apesar de o Vestibular ser bastante lembrado como um mecanismo de exclusão escolar, ele é o momento que menos elimina estudantes, se comparado às etapas anteriores de formação escolar e ao próprio período de formação. Estabelecemos, então, hipóteses para explicar o destaque que se tem dado ao vestibular como mecanismo de exclusão.

Palavras-chave

Vestibular – Exclusão – Universidade pública – Universidade privada

* Professor de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutorando pela USP e presidente da Associação dos Docentes da UFOP - ADUFOP.

O vestibular é comumente visto como instrumento de exclusão. Milhares de alunos egressos do ensino médio teriam seu acesso à universidade frustrado por não passarem no vestibular.

Além disso, o vestibular, sendo um processo de seleção, fecha as portas do ensino superior, em especial aos alunos mais carentes. Aqueles alunos com mais recursos, que podem estudar nas melhores escolas do ensino básico, que são privadas, que têm como pagar cursos preparatórios pré-vestibular, teriam um índice de sucesso maior e ocupariam mais vagas.

Ademais, estes alunos que puderam pagar para ter uma melhor formação entram nas universidades públicas, que, regra geral, oferecem ensino de qualidade mais elevada e são gratuitas, tendo seus vestibulares mais concorridos. Aos alunos carentes resta ficar de fora ou entrar em universidades particulares, se puderem arcar com as mensalidades.

O vestibular como vilão

O vestibular, assim, aparece como um mecanismo que não só exclui, mas é particularmente perverso, por deixar de fora os mais necessitados. A de idéia que na universidade pública estão os alunos ricos, que poderiam pagar para estudar, e nas privadas, os estudantes mais pobres, que arcam com as mensalidades suportando enormes dificuldades, não corresponde exatamente à realidade, como demonstram diversos estudos realizados pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Mas não é este o ponto que nos interessa aqui.

Decorrente deste argumento, dois tipos de demandas são colocadas para a universidade pública. A primeira é pelo aumento do número de vagas. Este incremento tem sido feito de forma tímida, em função de as universidades, ao invés de receber maiores investimentos para sua expansão, têm

visto seus orçamentos cada vez mais minguados.

Expandir as vagas, mesmo assim, sem um compromisso com a manutenção da qualidade, seria repetir o processo que ocorreu com os níveis básicos de ensino. A escola pública foi massificada, sem que se tivesse um planejamento ou se aportassem recursos para isso. O resultado, como todos sabemos, foi uma perda em termos de qualidade de ensino.

Este fenômeno abriu espaço para uma larga mercantilização do ensino básico, com o crescimento das escolas privadas, que, cobrando caro por isso, em alguns casos lograram oferecer um ensino de melhor qualidade. Fazer o mesmo com a universidade não serviria para democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade. Seria dar formação deficiente para mais pessoas. Não se avança andando para trás.

O outro tipo de demanda que se coloca é representada pelo projeto do deputado federal Osvaldo Biolchi (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB-RS). Argumentando que os alunos pobres estão nas universidades pagas e os ricos estão nas gratuitas – o que não corresponde totalmente à realidade –, o parlamentar apresentou um projeto de lei segundo o qual o Estado deveria pagar mensalidades de estudantes nas universidades privadas e cobrar mensalidades nas universidades públicas. Seria uma forma de tirar de quem tem e repassar a quem não tem.

Mais uma vez, pretende-se dar um ensino superior a mais pessoas sem se preocupar com a sua qualidade. A proposta do deputado Biolchi não atende ao interesse da população, mas ao das faculdades particulares. Estas só não se expandem mais porque não é possível para os alunos pagar suas altas mensalidades. Se o Estado pagasse, elas poderiam crescer ainda mais,

dando lucros ainda maiores aos seus donos.

Ademais, pensar a Universidade apenas como formadora de mão-de-obra, como uma mera prestadora de serviços de ensino, nega justamente o que seja uma universidade.

Estes argumentos, que tornam o vestibular o grande vilão da exclusão escolar, nos chamam a atenção. Não questionamos o fato de que o vestibular é um mecanismo que afasta estudantes da Universidade. Não há dúvida de que a universidade pública deveria oferecer mais vagas. Contudo, surpreende que as propostas para resolver estes problemas sejam fundadas na desinformação e, ademais, só tendam a aprofundar a exclusão e piorar a qualidade de ensino.

Pretendemos verificar, através dos dados oferecidos pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior,[1] qual o nível de exclusão imposta pelo vestibular no processo de eliminação dos estudantes da vida escolar e, pela análise das tendências de evasão, quais caminhos poderiam ser vislumbrados no sentido de minorar e até mesmo eliminar este funil.

O vestibular elimina. E o resto?

A formação escolar do estudante, da primeira série do ensino fundamental até a conclusão do curso superior, pode ser dividida em cinco momentos de exclusão.

Um primeiro momento corresponde às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Na primeira série temos altos índices de reprovação e abandono. A partir daí há uma tendência de queda no número de reprovados e abandonos. O

1. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1998. – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1998.

próximo pico de reprovação e abandono se verifica na quinta série, com nova tendência de queda nas séries seguintes, até o primeiro ano do ensino médio, quando tais índices têm um novo pico. Assim, teríamos um segundo momento, indo da quinta à oitava série do ensino fundamental.

O terceiro momento corresponde às três primeiras série do ensino médio, ao final das quais o aluno se habilita a ingressar no ensino superior. O vestibular corresponderia ao quarto momento de exclusão de alunos. Um quinto e último momento seria o período de realização do ensino superior.

Como podemos ver pelo Gráfico 2, o vestibular, em números absolutos, elimina menos estudantes do que o somatório dos excluídos em qualquer um dos quatro outros momentos, inclusive aquele que se dá após o ingresso no ensino superior. Ou seja, a universidade elimina mais estudantes do que o vestibular.

Para fazer tal cálculo, tomamos o número de aprovados no início de cada um dos cinco momentos e subtraímos do número de aprovados no final de cada um deles. Para a exclusão pelo vestibular, subtraímos o número de vagas oferecidas pelo vestibular do número de formandos do ensino médio.

Fica claro, pelos dados do Gráfico 2, que a primeira e a quinta séries do ensino fundamental, cada uma delas, sozinhas, excluem mais do que o vestibular. A primeira série do ensino médio elimina quase o mesmo número de alunos. Vê-se, assim, que o vestibular é só mais um funil e não é aquele mais apertado. Há três funis antes e um depois pelos quais é mais difícil de passar. Os alunos são excluídos em sua larga maioria *antes e depois* do vestibular, e não por ele, como muitos querem fazer acreditar.

Tendo isto claro, podemos ter a certeza de que

todas as propostas que estão sendo levantadas para acabar com o elitismo pela pura e simples democratização do vestibular não fazem o menor sentido. Os dados mostram que tentar fazer do vestibular o principal vilão da exclusão corresponde a uma manobra para iludir a população acerca do processo de exclusão feita pelas escolas e pelas universidades.

Para aqueles que ainda acham que aumentar o ingresso de alunos tem algum significado maior, em termos de democratização efetiva do acesso, basta ver que há uma "coincidência" entre os números de matrículas e de abandonos nas mesmas séries do ensino fundamental (primeira a quinta) e médio (primeira). *Aumentar o ingresso nada tem a ver com diminuir a exclusão!*

Conclusão

Parece-nos que os dados demonstram que se pretendemos fazer com que a universidade, em especial a pública, seja efetivamente mais aberta à população, é preciso criar uma escola pública de ensino fundamental e médio melhor e menos excludente. Não é acabando com a universidade pública e gratuita que isto vai acontecer.

Fica patente a urgência de, ao invés de se retirarem recursos da universidade pública, investir mais ainda nela para que possa seguir oferecendo ensino de qualidade, mas para muito mais estudantes. É preciso investir mais nas universidades públicas, em especial em assistência estudantil, para que o estudante possa nela permanecer, diminuindo os níveis de abandono, que demonstram ser um funil mais cruel do que o vestibular.

A par disto, é preciso investir pesadamente também no ensino fundamental e médio, para que a escola pública, que se massificou, ganhe qualidade e possibilite a redução dos níveis de

exclusão que impõe atualmente aos seus estudantes. Só isto possibilitaria que o "barranco" que vemos se desenhar, ligando os pontos que mostram o número de concluintes do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior,[2] ganhasse um contorno ao menos mais alentador.

Assim, problema da educação, particularmente da exclusão, não pode ser visto de forma parcializada, localizada, como uma tentativa de eliminar um sintoma para curar a doença. A educação sofre de duas doenças: a primeira delas é falta de investimento; a segunda – que explica a primeira – é a ausência de uma política educacional democrática.

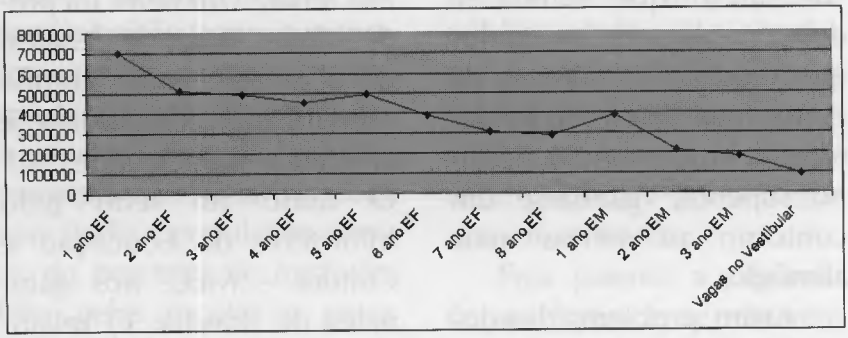
Este segundo aspecto assume particular relevância neste momento em que temos dois Planos Nacionais de Educação no Congresso Nacional.[3] Um deles foi produzido ao longo de debates, envolvendo um grande número de educadores e entidades da sociedade civil. O outro foi feito pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, nos gabinetes de Brasília. O relator do Plano Nacional de Educação – PNE na Câmara dos Deputados, deputado Nelson Marchezan, já decidiu tomar o PNE do MEC como texto-base para sua relatoria. Se o PNE da sociedade brasileira não for aprovado, os estarrecedores dados oferecidos pelas Sinopses[4] só vão ficar piores. Não será mexendo no vestibular, apenas, que se resolverá algo.

2. Cf. Gráfico 3.

3. Quando escrevemos esse artigo, o PNE ainda não tinha sido aprovado. Não surpreendeu que o Congresso tenha aprovado o PNE do governo e não o da sociedade brasileira, abandonando, assim, mais uma oportunidade de contribuir de forma efetiva para a democratização da Educação no Brasil.

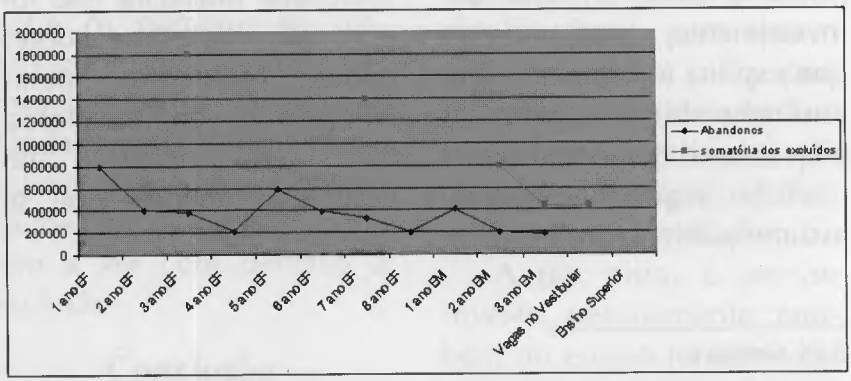
4. Os princípios deles estão agrupados no Gráfico 4.

Gráfico 1:
Matrículas por série e vagas no vestibular



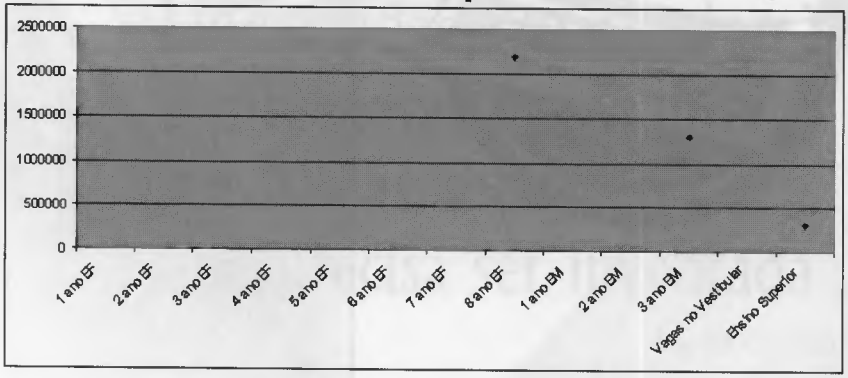
FONTE: Os dados usados na construção do gráfico foram compilados a partir dos quadros apresentados em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1998. – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1998.

Gráfico 2:
Abandonos por série e somatório dos excluídos



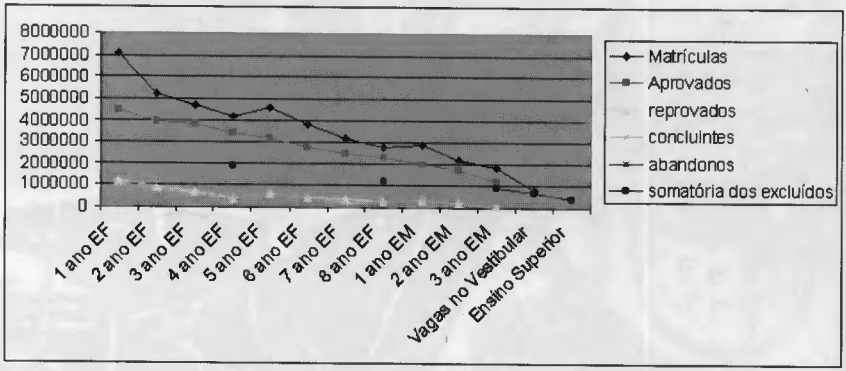
FONTE: Os dados usados na construção do gráfico foram compilados a partir dos quadros apresentados em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1998. – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1998.

Gráfico 3:
Concluintes do ensino fundamental, médio e superior



FONTE: Os dados usados na construção do gráfico foram compilados a partir dos quadros apresentados em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1998. – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1998.

Gráfico 4:
Dados das Sinopses Estatísticas



FONTE: Os dados usados na construção do gráfico foram compilados a partir dos quadros apresentados em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1998. – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Sinopse estatística do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1998.



COMUNICAÇÃO & DIREITO

Universidade, comunicação e mercado de trabalho em Minas: a parceria que precisa ser inventada

*Ângela Carrato**

RESUMO

Minas Gerais chega ao ano 2001 em uma situação nada confortável no que se refere à Comunicação. Segundo Estado na arrecadação do PIB no país, permanece sem nenhum veículo de expressão nacional e sua participação no mercado publicitário encolhe a olhos vistos. Soma-se a isto a veloz redução do número de postos de trabalho no setor e o fato de não contar com nenhuma faculdade de ponta na área. O objetivo deste artigo é explicar essa realidade e sugerir algumas medidas concretas para se fazer face ao problema, envolvendo a "invenção" de uma tradição: a parceria entre universidades, governo, mercado e profissionais.

Palavras-chave

Comunicação – Mercado de trabalho – Minas Gerais

* Professora do Departamento de Comunicação Social da FAFICH/UFMG. Mestre em Comunicação Social pela UnB. Jornalista.

Mesmo sendo o segun-do Estado na arrecadação do Produto Interno Bruto – PIB no país, empatado com Rio de Janeiro, Minas permanece sem nenhum veículo de comunicação de expressão nacional. Como se isso não bastasse, sua participação no mercado publicitário brasileiro vem se reduzindo de forma preocupante. É patente a redução no número de postos de trabalho nas empresas tradicionais do setor nos últimos dois anos, e o Estado não conta com nenhuma faculdade de ponta na área.

Um cenário assim não é nada animador. Responsabilizar a política neoliberal adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso não resolve o problema. De nada adianta também adotar posturas cínicas do tipo "a saída é o aeroporto de Confins" ou continuar fingindo que vai tudo bem.

Entender o que se passa é fundamental para propor alternativas e trabalhar em prol de sua concretização. O desenvolvimento, em qualquer área, não é obtido através de passe de mágica. Ele é fruto de trabalho constante, determinado e planejado. Planejamento que pode soar meio fora de moda num momento em que o mercado pretende reinar absoluto e a concorrência promete substituir toda e qualquer parceria.

A realidade, no entanto, é que dificilmente este quadro será revertido por um de seus integrantes isoladamente. Sozinhas, as empresas de comunicação não estão conseguindo enfrentar a concorrência de publicações, emissoras e agências de publicidade do Rio de Janeiro e de São Paulo (sem falar nas internacionais). Os postos de trabalho estão sendo reduzidos a cada dia que passa e as faculdades não podem continuar agindo como se isso não lhes dissesse respeito.

O objetivo deste artigo é analisar a realidade da comunicação em Minas, ao

mesmo tempo em que propõe medidas concretas para se fazer face aos graves problemas enfrentados pelo setor. Problemas que, pelas suas conseqüências, devem interessar a todos: cidadãos comuns, governo, empresários, instituições de ensino e profissionais.

Profissão do futuro

O curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a mais conceituada universidade em Minas Gerais, participa, há quase uma década, do ranking dos mais procurados no vestibular.[1] Fato que motivou o aumento de vagas em outras faculdades e está levando à criação de novos cursos, tanto em Belo Horizonte, Grande BH, quanto em demais cidades do interior.[2] Aparentemente, isto seria uma contradição. Como explicar que uma área com os graves problemas mencionados possa atrair tantos candidatos?

A explicação não é simples, mas existe. A própria mídia tem alardeado, insistentemente, que a comunicação é uma das "profissões do futuro". O campo da Comunicação (jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas, marketing), juntamente com os setores que atuam ligados ao meio ambiente e à qualidade de vida, seria o novo "paraí-

1. O Curso de Comunicação Social da UFMG tem oscilado entre a segunda e a quarta colocação no ranking dos mais procurados no vestibular desta instituição nos últimos 10 anos, tendo à frente apenas Odontologia, Fisioterapia, Ciência da Computação e Administração, nem sempre nesta ordem.

2. De acordo com a Associação Brasileira de Escolas de Comunicação – ABECOM, existem 186 cursos de Comunicação em funcionamento no país. Desses, 14 estão localizados em Minas Gerais, sendo nove no interior e cinco na capital. Pelo menos mais dois novos cursos devem entrar em funcionamento em 2001: em Divinópolis e em Juatuba (na Grande BH). Em BH, encontra-se em fase de implantação o curso de Comunicação (habilitações em Jornalismo e Publicidade) da Universidade Fluminense Estácio de Sá.

so" para quem quer se dar bem sem os esforços que os cursos tradicionais exigem.

Vende-se, em outras palavras, a idéia de que é possível aprender brincando e que o trabalho, nesta área, seria sinônimo de divertimento e do próprio entretenimento, palavra mágica que se tornou o modo predominante neste início do terceiro milênio.

Um estudante minimamente aplicado percebe em pouco tempo que as coisas não são tão simples assim. Com raras e honrosas exceções, verificará, já no primeiro estágio, que "a profissão do futuro" que escolheu, encontra-se, no presente, na idade da pedra, ou quase. As jornadas de trabalho raramente limitam-se ao previsto por lei.[3] As horas extras, na maioria dos casos, não são pagas. Trabalha-se permanentemente sob pressão e também aos sábados, domingos e feriados. A hierarquia é tão ou mais rígida quanto num quartel. Vale dizer: ai de quem discordar do chefe.

O jovem estudante, que procurou a Comunicação motivado pela liberdade e criatividade, percebe que elas estão há muito tempo perdidas, pelo menos para aqueles que não integram o seletíssimo grupo dos que decidem: proprietários e seus prepostos.

Essa realidade não é ignorada pelos cursos de Comunicação, mas a capacidade que têm para lidar com este quadro e, principalmente, para nele intervir tem se mostrado reduzida. Na

3. Por lei, a jornada de trabalho do jornalista, em veículo, é de cinco horas. É permitido o cumprimento de duas horas extras, com a jornada podendo chegar a sete horas. Fora de veículo, ela segue o que determina a CTL. Na prática, no entanto, as jornadas de trabalho em agências, assessorias e veículos, tanto para jornalistas, quanto publicitários e relações públicas, têm sido superiores a 10 horas diárias. Esse fato vem redundando numa significativa ampliação das chamadas "doenças do trabalho", a exemplo da Lesão por Esforço Repetitivo – LER e do estresse, como tem alertado o Sindicato dos Jornalistas Profissionais de Minas Gerais – SJPMG e a própria Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ.

maioria das vezes, às voltas com laboratórios e equipamentos obsoletos, numa área em que a tecnologia vem dando a tônica, os cursos de Comunicação em Minas encontram-se, em maior ou menor grau,[4] também em apuros, com bibliotecas defasadas, instalações anacrônicas e um corpo docente que, com raras e honrosas exceções, consegue equacionar satisfatoriamente a relação entre conteúdo teórico e atuação prática/experimental dos alunos.[5]

Não é surpresa que cursos assim acabem colocando no mercado, a cada ano, com as exceções de praxe, centenas de novos profissionais medíocres, cujo sonho maior é apenas conquistar um emprego. Profissionais mais identificados com o generalista do passado (aquele que sabia um pouco de algumas coisas e desconhecia o principal da maioria delas) do que com o profissional/em-

4. De acordo com a Avaliação de Oferta dos Cursos, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC juntos aos cursos de Jornalismo em Belo Horizonte, em 1999, nenhum obteve avaliação positiva em todos os quesitos. Senão vejamos: o curso da Uni-BH obteve boas condições para o corpo docente, e condições insuficientes tanto para a organização didático-pedagógica quanto instalações. O mesmo acontece com o curso de Jornalismo da UFMG. Já o curso da Pontifícia Universidade Católica – PUC obteve condições boas para os itens corpo docente e organização didático-pedagógica, ficando, no entanto, com um regular em se tratando de suas instalações. Já nos resultados do "Provão" (avaliação dos formandos destas instituições), o curso de Jornalismo da UFMG obteve conceito A, tanto em 1999 quanto em 2000. Os formandos da Uni-BH obtiveram conceito B, em 1999 e em 2000, ao passo que os da PUC-MG obtiveram conceito C em 1999 e A em 2000. Para maiores detalhes sobre o assunto, consultar o site http://www.mec.gov.br.

5. Por se tratar de um campo inter e transdisciplinar, são poucos os cursos de Comunicação Social (no que se refere às habilitações jornalismo e publicidade) que já conseguiram equacionar, de maneira satisfatória, a relação entre os professores das mais diversas especialidades que nele atuam (Letras, Semiótica, Sociologia, Artes etc) e os objetos específicos de estudo do curso. Exemplo disso pode ser encontrado no Departamento de Comunicação Social da UFMG. Em que pese a titulação e competência do corpo docente, o curso recebeu avaliação insuficiente no quesito organização didático-pedagógica, de acordo com o MEC.

preendedor do presente. Pessoa cuja característica maior é a capacidade e disposição de aprender sempre. Vale dizer: alguém com múltiplas habilidades, atento à realidade e com grande potencial transformador de si e de seu contexto. Para este profissional, aliás, dificilmente falta emprego. Até porque não fica aguardando o movimento do mercado. Ele cria alternativas.

Para as empresas, num primeiro momento, o profissional de tipo antigo é o mais desejável. Afinal, o sonho de todo empregador é contar com uma mão-de-obra submissa e dócil, que aceita tudo sem questionamentos, das recomendações de como fazer o trabalho ao salário. Só que a submissão e a docilidade totais têm seu preço para o empregador. Preço bastante alto, na medida em que, a médio e longo prazo, acabam comprometendo a qualidade, a criatividade e a seriedade do que é feito. Em outras palavras, contribuindo para depreciar produtos e serviços.

Será mero acaso o fato de jornais de São Paulo e do Rio venderem mais em Minas do que as publicações locais?[6] Será, igualmente, mero acaso as maiores contas publicitárias de Minas estarem migrando para agências de outros estados?

Radiografia do problema

A fragilidade da economia mineira tem razões históricas que remontam ao período colonial e à escravatura. A pobreza após o esgotamento dos minérios preciosos, a pouca diversificação e a falta de comunicação (estradas e vias de acesso) entre as diversas

6. Pesquisas realizadas por institutos e agências de publicidades mostram que, desde meados dos anos 80, o jornal mais lido e vendido em Minas é a Folha de S. Paulo. Sobre o assunto, ver CARRATO, Ângela. Imprensa mineira, um monopólio próximo ao fim. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell (Org.) . *O jornal*: da forma ao sentido. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.477.

regiões foram alguns dos entraves para o desenvolvimento de Minas no passado. Problemas ainda não de todo superados, especialmente quando se pensa que o Triângulo, o Sul e a Zona da Mata possuem vínculos muito mais estreitos com São Paulo e Rio de Janeiro do que com Belo Horizonte e o restante do Estado.

Não se pode perder de vista, por outro lado, os esforços realizados no passado por parte da elite mineira e o poder público, voltados para a industrialização e a especialização industrial no Estado.[7]

Esses esforços tiveram como pontos culminantes as décadas de 50, 60 e 70 do século XX, com a inauguração do oleoduto Rio-Belo Horizonte e da refinaria Gabriel Passos, a instalação da fábrica da Fiat e da Açominas. Na raiz destes empreendimentos encontram-se verdadeiras lutas travadas pelo setor modernizante das elites mineiras e por parte do setor público, contra as elites tradicionais, sempre convencidas de que "o tempo tem a melhor resposta para tudo" ou que "o mercado é sábio".

Os reflexos deste dinamismo puderam ser observados no setor de serviços e, em especial, na comunicação. A título de exemplo, Belo Horizonte contava, no início da década de 60, com oito jornais diários, um semanário e duas revistas mensais.[8]

Não falta nem mesmo

7. Para uma análise detalhada sobre o assunto, consultar o livro de DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Em especial os capítulos IV, V e VI.)

8. Eram estas as publicações existentes no início da década de 60 em Belo Horizonte: Estado de Minas, Diário da Tarde, Diário de Minas, O Debate, O Diário, Correio de Minas, Informador Comercial e Última Hora (edição mineira), o semanário Binômio e as revistas Alterosa e 3 Tempos. Para um maior aprofundamento sobre a temática, ver a minha dissertação de mestrado, apresentada à UnB, em outubro /96, "A 'amena' casa de Assis – papel e atuação do jornal Estado de Minas na década de 60".

quem afirme que o *marketing* político, setor hoje dos mais dinâmicos e que alavanca milhões em todo o mundo, foi adotado pela primeira vez no Brasil numa disputa para a Prefeitura de Belo Horizonte, entre Amintas de Barros e Celso de Melo Azevedo, nos idos de 1954, indicando a criatividade e o poderio da publicidade e da propaganda mineiras no passado.[9]

Mais recentemente, pode-se localizar no início dos anos 80 outro momento de efetiva expansão dos veículos de comunicação em Minas, desta vez alicerçada nas articulações políticas que culminaram com o lançamento da candidatura do então governador Tancredo Neves à presidência da República. No rastro desta candidatura e do fim do ciclo autoritário no país, as empresas locais ampliaram seu quadro de jornalistas, novas sucursais foram criadas ou se reforçou o time de profissionais nas já existentes.[10]

Algumas agências de publicidade e propaganda, inclusive, preparavam-se para vôos maiores no cenário nacional. Vôos interrompidos pela frustração geral que representou a doença e a morte de Tancredo Neves, já eleito, porém sem conseguir tomar posse como presidente.

De meados dos anos 80 aos dias atuais, o marasmo, seguido do declínio, parece dar a tônica na comunicação em Minas Gerais. Administrações como as duas de Hélio Garcia,

9. RIBEIRO, Rodrigo Mendes. *Marketing político*: o papel da estratégia nas campanhas eleitorais. 2000. 78f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais/ Departamento de Ciência Política, Belo Horizonte, 2000.

10. Sucursais do Jornal do Brasil, O Globo, Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo chegaram a contar com mais de uma dezena de jornalistas contratados. Atualmente, a maioria limita-se a um único contratado ou se vale de colaboradores e free-lancers.

Newton Cardoso e Eduardo Azeredo não perceberam a importância desta área para o desenvolvimento do Estado como um todo. Razão pela qual trataram a imprensa e a comunicação ora lhe cobrando alinhamento automático em troca de verbas publicitárias, ora a vislumbrando como adversário permanente a ser combatido.

Com o objetivo de enfrentar os Diários e Emissoras Associados em Minas, o então governador Newton Cardoso criou, em 1988, o jornal "Hoje em Dia", vendido, ao final de seu governo, para o bispo Edir Macedo, da Igreja Universal do Reino de Deus. Pelo que se pôde observar, o "Hoje em Dia" não tinha como objetivo principal fazer jornalismo, mas servir como suporte, contra-ponto para as críticas que a administração de seu proprietário enfrentava por parte dos Diários Associados. Essas críticas foram motivadas, em grande medida, por ressentimentos e dívidas de campanhas eleitorais não pagas.[11]

O "Hoje em Dia" permanece na cena mineira, mas ainda está longe de representar um padrão jornalístico que prime pelo compromisso efetivo com a informação e com os leitores. Em situação semelhante, aliás, acabaram mergulhados "O Tempo" e o "Jornal da Pampulha", ambos de propriedade do deputado federal Vittorio Medioli.

Guardando-se as devidas proporções, a origem de "O Tempo" é semelhante à do "Hoje em Dia". Também o empresário Vittorio Medioli sentiu-se indignado com o tratamento que passou a receber dos Diários Associados (que o acusavam

11. CARRATO, Ângela, Imprensa mineira, um monopólio próximo ao fim. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell (Org.). *O jornal*: da forma ao sentido. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.476.

de estar envolvido com negócios irregulares) e decidiu pela criação de um jornal em Minas. Num primeiro momento, a publicação foi saudada pelo que representou de inovação em termos editoriais e gráficos.

O que parecia uma empresa em expansão, com a aquisição do semanário "Jornal da Pampulha" revelou-se um empreendimento em apuros. Tão logo conseguiu retirar do mercado seu concorrente principal, o também semanário de distribuição gratuita "Jornal de Casa", de propriedade da família Costa, consumou a demissão em massa de todos os jornalistas que integravam a sua redação. Isto sem falar que, anteriormente, vários cortes de pessoal já haviam sido empreendidos na redação de "O Tempo", com o objetivo de "reduzir custos".

O "Jornal da Pampulha" registra a proeza de ser produzido atualmente sem jornalistas. Como isto é possível? Graças à utilização indiscriminada de material das agências noticiosas, de *press-releases* e de alguns textos produzidos pela equipe do Magazine (o caderno de cultura de "O Tempo"). Pelo que se sabe, a equipe do Magazine não foi consultada sobre o assunto. Como sempre, quem não estiver de acordo com as novas regras do jogo, que peça demissão.

Do ponto de vista editorial, o "Jornal da Pampulha" acrescenta pouco aos seus leitores. Ele acabou sendo transformado exclusivamente num espaço publicitário, onde os textos cumprem a função de emoldurar anúncios ou servir de *merchandising* para produtos anunciados. Isto quando o material que circula no semanário não é exatamente o mesmo que integra a edição de "O Tempo".

Num primeiro momento, a estratégia de cortar custos e fazer um jornal sem jornalistas pode dar resultados. A questão que se coloca, no entanto, é por quanto tempo ela resistirá. Afinal, quando

os leitores descobrirem que ali têm pouco para ler, vão abandonar a publicação, que, por sua vez, será abandonada pela publicidade. Já está passando da hora de os empresários da comunicação em Minas entenderem que qualidade, leitores/audiência e publicidade andam juntas.

Como se não bastassem as demissões no "Jornal da Pampulha", "O Tempo" e no "Estado de Minas" (70 jornalistas só em abril de 1999), o "Diário do Comércio", também de propriedade da família Costa, encontra-se em uma situação delicadíssima. Com sua folha salarial atrasada há vários meses, a empresa que por mais de 60 anos editou o único diário mineiro especializado, voltado para economia, negócios e política, viu-se obrigada a lançar mão de uma dura política de corte de custos.

Num primeiro momento, encolheu a tiragem do "Jornal de Casa", que, do auge dos seus 120 mil exemplares, caiu para pouco mais de 20 mil, distribuídos em postos de gasolinas e farmácias, antes de transformar-se num caderno que circula às sextas-feiras, encartado no "Diário do Comércio" – DC. Some-se a isto que a redação do DC limita-se atualmente a uns poucos jornalistas que editam o material fornecido pelas agências de notícia nacionais e internacionais.

No meio empresarial mineiro, raros se arriscam a fazer um prognóstico positivo para o DC, mesmo que todos lamentem "a situação ter chegado ao ponto que chegou". Essa situação pode ser debitada a uma conjuntura mais ampla e a fatores imponderáveis, mas que, indiscutivelmente, tem complicadores no fato de tratar-se de uma empresa familiar que retardou ou não soube se preparar adequadamente para a sucessão de seu fundador.

Nas últimas semanas de dezembro, os assinantes do DC passaram a receber, junto com ele, um exemplar

do "Valor Econômico", publicação com sede em São Paulo voltada para economia e negócios, viabilizada através de parceria entre "O Globo" e "Folha de S. Paulo". Trata-se de uma forte indicação de que, dificilmente, os concorrentes locais herdarão, sem árdua disputa, os leitores do DC.

Modernos ou tradicionais, o certo é que o empresariado mineiro e mesmo parte da elite política local parecem ter medo de empreendimentos ligados à comunicação. Prova disso é que a revista mensal "Palavra", criada pelo cartunista Ziraldo, voltada para a cultura, diversão e arte, em que pese sua qualidade gráfica e os colaboradores de peso que conseguiu reunir, não sobreviveu ao segundo ano de existência. Nem a aquisição pela empresária Ângela Gutierrez conseguiu garantir-lhe alguma sobrevida, com a publicação encerrando sua trajetória no segundo semestre de 1999. A "Palavra" havia reunido em torno de si muita expectativa, especialmente por ser uma proposta efetiva de Minas ter vez e voz no cenário nacional.

Curiosamente, uma das permanentes reclamações, tanto de artistas quanto de políticos e intelectuais mineiros, diz respeito exatamente à fragilidade de Minas no cenário nacional. Há muito, a influência de nossos políticos nas grandes decisões nacionais vem se reduzindo significativamente, ao passo que os artistas e intelectuais mineiros encontram barreiras extras para divulgar suas idéias e talentos. Isto num momento em que o caminho mais viável para não ser engolido pela onda globalizante é o do apoio e reforço à cultura local.

O mercado sumiu

Pode-se argumentar que dificuldades como essas não são só mineiras e que em todo o país o mercado de trabalho encolhe a olhos vistos. Entre 1989 e 1997, o

Brasil perdeu 2,5 milhões de ocupações formais.[12] No entanto, 1,4 milhão de jovens chegam ao mercado por ano em busca de um emprego, razão pela qual o mercado de trabalho é cada vez mais estreito e não falta nem mesmo quem afirme que ele "sumiu". Vale dizer: engana-se quem continuar sonhando com um diploma, emprego formal ao longo da vida e a aposentadoria.

Muitas vezes é o profissional mais experiente que fica com as vagas, mesmo as de baixa remuneração e qualidade. Mas o profissional mais velho também tem perdido espaço, especialmente quando não acompanha as mudanças tecnológicas ou é sacrificado em programas de reestruturação das empresas.

Dos 6.500 jornalistas registrados no Estado, cerca de 4.500 estão sindicalizados. Na Grande Belo Horizonte, de acordo com estimativa do Sindicato dos Jornalistas Profissionais de Minas Gerais – SJPMG, existem 1.300 jornalistas empregados com carteira assinada em veículos de comunicação e em assessorias públicas e privadas.

Na avaliação da presidente do SJPMG, Dinorah Carmo, "o mercado está fraco e bem fechado". Dos aproximadamente 250 jornalistas que se formam a cada ano, em Belo Horizonte, nem um quinto é absorvido pelos veículos. Isso tem levado ao crescimento do número de autônomos na profissão e exigido do sindicato da categoria uma nova atuação. Atuação que ainda está longe de ser implementada.[13]

Prova disso é que o

12. SCHWARTZ, Gilson. *As profissões do futuro*. São Paulo: Publifolha, 2000. p.21.

13. BORGES, Adriana. *Análise do mercado de trabalho do jornalista na Grande Belo Horizonte*. 2000. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais/ Departamento de Comunicação Social, Belo Horizonte, 2000. p.18.

SJPMG tem assistido, impotente, às demissões, atrasos de pagamentos e arranjos sem legitimidade por parte dos empresários da comunicação em Minas em relação aos seus funcionários. Isto porque a maioria dos jornalistas, quando empregada, recusa-se a levantar uma queixa formal contra o patrão, temendo represálias. E mesmo os desempregados, num mercado tão estreito, evitam desgastes, temendo pelo que lhes aguarda o futuro.

Razões como essas explicam (mas não justificam) o crescente esvaziamento das assembléias sindicais durante campanha salarial dos jornalistas. Tem-se notícia de assembléias voltadas para a luta salarial que não conseguiram reunir mais de uma dezena de pessoas. Isto numa categoria que tem maior rotatividade no emprego do que outras profissões liberais e onde o piso salarial é 77% inferior ao praticado em São Paulo.[14]

Os salários mais condizentes, pagos em São Paulo (matriz de grande parte dos maiores veículos de comunicação no país) e Brasília (que, por ser capital da República, sedia sucursais de praticamente todos os veículos), têm atraído alguns dos mais promissores profissionais de comunicação formados em Minas. Anualmente, dezenas de jovens candidatam-se às seleções para *trainees*, abertas por empresas como Editora Abril, Folha de S. Paulo e O Globo. Após várias e desgastantes etapas, meia dúzia de jovens é selecionada, contribuindo para a profissionalização de alguns e a decepção da maioria.

Frustrados, muitos partem para um novo vestibular ou, quando podem, retardam o ingresso

14. Id. Ibid, p. 32. O piso salarial dos jornalistas (jornal e revista) em Minas é de R$ 768,00, enquanto em São Paulo ele é de R$ 1.360,00.

no mercado de trabalho, através de uma pós-graduação. Não falta nem mesmo quem abandone de vez a área. Dados sobre a trajetória dos egressos dos cursos de Comunicação ainda são muito incipientes, pois só agora as faculdades começam a se preocupar com o assunto.

Na outra ponta, especialmente junto aos profissionais que têm entre 10 e 15 anos de mercado – aqueles que estão em meados de sua trajetória profissional – a nota dominante é a insatisfação associada à tensão por enfrentarem mudanças tecnológicas e acúmulo de funções extremamente velozes, sem qualquer contrapartida por parte das empresas.

A título de exemplo, enquanto em outras áreas os profissionais, periodicamente, são estimulados a realizar cursos de aprimoramento ou estágios de especialização, dentro e fora do país, nas empresas de comunicação espera-se que o profissional, mesmo trabalhando 12 horas por dia, ainda encontre tempo e disposição para atualizar-se permanentemente. Pelo visto, só os empregadores continuam acreditando no mito de jornalistas e publicitários como "superhomens" (lembram-se de Clark Kent?) ou "seres dotados de criatividade inesgotável".

Binômio controle e concentração

A mudança na tecnologia sempre acarreta alterações nas idéias e no imaginário, mas não se pode afirmar que essas mudanças sejam sempre para melhor. A TV a cabo e as TVs por satélite, pelo menos por enquanto, apenas multiplicaram o lixo e a mesmice das TVs abertas ou comerciais. Mais ainda: no que se refere ao aspecto regional, não produziram nenhuma alteração digna de registro, seja em termos de programação ou de expansão do mercado de trabalho.

O mesmo pode ser dito em relação à Internet. Tida como motor da grande revolução da informação, capaz de tornar obsoleto tudo o mais produzido até o momento em termos de comunicação, a Internet continua sendo uma promessa. Como se não bastasse o fato de que apenas 2% da humanidade têm hoje acesso a ela, também neste meio repete-se o binômio do controle e da concentração, quando a expectativa era de que representasse a tão sonhada democratização da informação e da comunicação.

Ninguém pode negar que os veículos de comunicação em Minas tenham ingressado, em sua maioria, na rede. O que grande parte deles ainda não percebeu é que a rede tem suas especificidades, muito diferentes das páginas impressas ou das ondas do rádio e da TV. Dito de outra forma, estar na Internet não significa simplesmente reproduzir na rede, tal qual, as páginas de um jornal, revista ou anunciar os serviços de uma determinada agência de publicidade.

Estar na rede pressupõe, antes de mais nada, adequar as informações às possibilidades do novo meio. Isto pode parecer simples, mas é bastante complexo. Mesmo uma empresa como o "Estado de Minas", tradicional em termos de publicação no suporte papel, apresenta-se como amadora quando se trata da versão deste mesmo jornal para a Internet.[15] Mais ainda: ao contrário da liberdade sem limites apregoada, rapidamente a rede torna-se espaço cativo dos pesos pesados da comunicação, repetindo-se no novo meio a concentração existente nos veículos tradicionais.

15. LINK, Suzana. *WWW.Jornalismoon-line.com*. 2000. (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Minas Gerais/Departamento de Comunicação Social, Belo Horizonte, 2000. p.21-28.

Para quem duvida, basta observar o que aconteceu com os pequenos provedores de acesso à Internet existentes em Belo Horizonte e no interior de Minas. A maioria deles acabou sendo vendida para os gigantes do setor. Também nesta área, reproduz-se a concentração da propriedade. O provedor com maior número de clientes em Minas (e ao que tudo indica no Brasil) é o Universo On-Line (uma parceria do grupo Folha com a editora Abril). Esse fato preocupa os concorrentes locais, em especial o portal e provedor UAI, do "Estado de Minas", que obviamente já se deu conta do problema, mas ainda não esboçou nenhuma providência concreta.

Em outras palavras, esses exemplos indicam que a questão em pauta não é a nova tecnologia, mas o que se pode fazer com a nova tecnologia. Até o momento, os veículos de comunicação em Minas, como de resto no país, continuam acreditando que mudar a tecnologia basta. Não basta! Uma coisa é a tecnologia, outra, bem diferente, é a informação.

Tem-se hoje, em Minas, empresas de comunicação de ponta em termos de tecnologia. Empresas que, lamentavelmente, continuam produzindo informações fracas, burocráticas, rotineiras e que quase nada acrescentam para o dia-a-dia das pessoas, o cidadão comum ou o empresário. A leitura dos jornais diários locais é um bom exemplo disso. O "Estado de Minas" não conta com colunistas e analistas políticos, acreditando que, para seus leitores, basta a presença de Elio Gaspari. Só que Élio Gaspari também pode ser lido na Folha de S. Paulo e nunca trata de assuntos e problemas específicos de Minas.

Nenhum jornal, rádio ou emissora de TV em Minas conta com *ombudsman* e jamais realizou qualquer tipo de programa sobre a própria comunicação e a mídia.

Como alerta Ramonet,[16]

> "informar-se não é apenas interessar-se por certos domínios importantes – a economia, a política, a cultura, a ecologia etc. – , mas é também interessar-se pela informação como tal, pela comunicação. E, para isso, é necessário que a mídia analise o funcionamento da mídia. Que se informe sobre a informação. A mídia não deve mais fingir que acredita que ela é o olho que olha, mas que não pode ver-se."

Exemplos igualmente gritantes podem ser obtidos ouvindo-se a maioria das rádios (AM e FM) de Belo Horizonte. Mesmo aquelas que alardeiam compromisso com a notícia têm passado a quilômetros dela, como indicam o enfraquecimento do material produzido pelas emissoras Inconfidência, Itatiaia, Guarani e Alvorada e a redução de sua equipe de jornalistas. A rádio Alvorada, aliás, chegou a ter, em três edições diárias, um jornal dos mais respeitáveis.

A explicação para a crise de qualidade do que é produzido em termos de radiojornalismo em Minas é muito semelhante à referente aos jornais. Enquanto a TV paga salários 28,9% acima da média dos jornais, no rádio, esta média está 27,1% abaixo dos jornais.[17]

Em outras palavras, o jornalista que atua em rádio em Minas é o mais mal remunerado entre todos os demais. Realidade que contribui para o enfraquecimento e a fragilidade do setor, de pouco adiantando campanhas isoladas em prol da valorização do rádio enquanto veículo. Até porque, como valorizar um veículo que não valoriza

16. RAMONET, Ignácio. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.57.

17. O piso salarial para quem trabalha em TV em Minas é de R$ 610,00 e, para quem atua em rádio, R$ 510,00. Para maior detalhamento sobre o assunto, ver BORGES, Adriana. Análise do mercado de trabalho do jornalista na Grande Belo Horizonte. 2000. (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Minas Gerais/Departamento de Comunicação Social, Belo Horizonte, 2000. p.32.

seus ouvintes, o patrimônio maior que possui?

Apesar de os salários serem um pouco melhores, a situação do jornalismo nas TVs abertas em Minas não é nada confortável. Como a sede delas – exceção para a Alterosa e a Minas – está fora do Estado, o espaço dedicado à programação local é mínimo e praticamente preenchido por curiosidades e amenidades, pelo show. Notícias políticas e econômicas, por exemplo, quase nunca são abordadas nos jornais locais da Rede Globo, ao passo que os jornais da Alterosa e da TV Minas continuam deixando muito a desejar.

E, se na TV Alterosa, a responsabilidade última pela situação é de seus proprietários, em se tratando da TV Minas, a conta deve ser debitada ao próprio governo do Estado, que vem primando pela falta de uma política com o mínimo de coerência no que diz respeito aos veículos de comunicação oficiais. Veículos que, na teoria, são públicos, mas, na prática, têm sido tratados como braços do governo estadual.[18]

Transparência e parcerias

O início do novo século, sem dúvida, é um momento oportuno para se avaliar o caminho percorrido e fazer as devidas correções de rota que, no caso da Comunicação em Minas, tornam-se urgentes.

Uma das mudanças mais urgentes e necessárias

18. A criação da TV Minas tornou-se uma verdadeira novela, que ainda não foi devidamente pesquisada e escrita. Depois de diversas marchas e contra-marchas, foi implantada pelo governador Tancredo Neves, em 1983. Consta de seu projeto original, por exemplo, a existência de um conselho integrado por representantes dos mais diversos setores da comunidade, que, mesmo eleito, jamais tomou posse. As administrações seguintes ignoram a existência deste conselho. Entre as suas atribuições estariam, como acontece em todas as TVs públicas do mundo, propor os rumos a serem seguidos pela emissora em termos de programação e administração.

na área diz respeito à sua própria estruturação. Até agora, faculdades de Comunicação, veículos, agências de publicidade, representantes dos setores industrial, comercial e de serviços, bem como o governo do Estado jamais se encontraram para debater, aberta e francamente, os problemas que enfrentam.

O governo Itamar Franco tem ásperas críticas em se tratando da imprensa mineira. Nenhum governo, pelo menos até o momento, foi tão econômico em termos de verbas publicitárias quanto o atual. Isto num Estado em que a propaganda oficial sempre teve um peso muito grande na receita dos veículos locais de comunicação. Não seria o caso deste assunto ser tratado com o amadurecimento e a seriedade que requer?

Existe uma Secretaria de Comunicação no governo Itamar Franco, mas não se sabe exatamente o que ela faz e qual política está adotando para o setor. Não seria também o caso, especialmente numa administração que bate frontalmente contra a política adotada pelo governo federal, de se dar maior transparência possível aos seus atos?

Em termos concretos, a população, as empresas, o mercado e as faculdades da área têm o direito de saber quais veículos recebem verbas do governo estadual. Mais ainda: um governo como o de Itamar Franco tem obrigação de colocar, em prática, a famosa (e sempre esquecida) promessa de democratização da verba publicitária do Estado.

Outro aspecto que poderia ser implementado refere-se a uma efetiva política de estágios em Comunicação na área estadual e municipal. Se for levado em conta que toda secretaria, órgão público ou instituição precisa comunicar-se e bem com seu público (tanto interno quanto externo), abre-se um enorme espaço de

aprendizado e reflexão para estudantes, profissionais, professores e pesquisadores na área. Pessoas que podem contribuir, em muito, para a superação de entraves desnecessários no fluxo da comunicação, bem como à reestruturação, de forma ágil e adequada, de assessorias que acabaram transformando-se em verdadeiros elefantes brancos.

O mesmo seria desejável em relação à Prefeitura de Belo Horizonte – PBH e às demais 822 administrações municipais. Nos últimos dois anos, a PBH tem sido a grande anunciante dos veículos na capital mineira. A administração Célio de Castro sempre fez questão de ressaltar a importância que dá para a permanente comunicação com a comunidade. Essa importância precisa ser mais bem pensada e planejada, seja em termos de seus efeitos práticos, seja em termos de recursos e custos.

É inegável que a PBH está, em relação ao governo estadual, alguns anos à frente em termos de comunicação. A PBH, através da Secretaria Municipal de Administração, por exemplo, desenvolveu o Projeto "Estagiário Cidadão", que visa articular-se com os diversos níveis de ensino na capital, possibilitando a realização de estágios em que o estudante, além das questões específicas de sua formação, interage com a comunidade e com a própria realidade da PBH.[19]

É preciso, no entanto, aprofundar e ampliar as dimensões deste projeto, na medida em que ele certamente funcionará como o celeiro de comunicadores do futuro, capazes de interpretar, da forma mais pertinente, as demandas da população.

19. BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura. Secretaria Municipal de Administração. *Estagiário cidadão*: participação, cidadania e formação profissional em seu currículo. Belo Horizonte, 1999.

Isso porque uma das maiores preocupações de todos os que lidam com o ensino, especialmente o da Comunicação, diz respeito ao distanciamento, cada vez maior, entre estudantes e a cidade na qual vivem e irão atuar profissionalmente. Vários jovens estudantes de Comunicação em Belo Horizonte são capazes de enumerar ruas e pontos turísticos de Nova Iorque, ao passo que não sabem localizar o Palácio Episcopal, a Assembléia Legislativa, o Fórum e qualquer bairro que se afaste dos limites da avenida do Contorno.

Com as exceções de praxe, a maioria destes jovens também não tem a menor idéia do que faz o governo estadual, a PBH, nem mesmo possui o hábito de ler ou ouvir jornais e rádios locais. O veículo de informação por excelência para eles é a TV, seguida da Internet. Eles estão conectados ao mundo e desligados de sua cidade e de seu Estado. No entanto, é nos jornais, rádios e assessorias locais, especialmente nas últimas – responsáveis atualmente por mais de 65% do mercado de trabalho – que eles irão atuar. Não está na hora de as faculdades e o mercado se aproximarem?

Não se trata aqui de uma aproximação de faz-de-conta, restrita a um seminário anual com a presença de editores, a visitas "técnicas" de cinco dias às redações e ponto final. Aproximação envolve parceria. Envolve pensar junto e desenvolver projetos juntos. Infelizmente, veículos e profissionais parecem ter medo das faculdades, de seus professores e alunos. E as faculdades, por sua vez, preferem não ter que passar os conteúdos que ministram pelo crivo da prática.

Até o momento, não se tem notícia de nenhuma reforma curricular proposta após ouvirem-se dirigentes sindicais da área da Comunicação, empresários e

profissionais do setor, enfim, de alguma iniciativa que tenha se preocupado em sair do gueto.

Da mesma forma, nenhuma equipe de professores ou pesquisadores, enquanto representantes da área acadêmica em Minas, foi convidada a participar de reformas editoriais ou reestruturações de assessorias de comunicação. No entanto, reformas curriculares continuam acontecendo e reestruturações editoriais também. Várias delas profundamente equivocadas, como o tempo está se encarregando de mostrar.

Conclusão

Reverter o quadro existente é necessário, mas só será possível com muito trabalho e, principalmente, com uma mudança de cultura por parte dos empresários, do governo, das faculdades e do próprio mercado mineiro.

É preciso que todos esses atores percebam que a Comunicação, em suas diversas modalidades, gera emprego, investimentos e imagem. Esse aspecto é essencial quando se pensa, por exemplo, na importância que o turismo e o lazer podem ter para a economia de um estado como Minas Gerais.

Nesse sentido, os publicitários mineiros saíram na frente, realizando, mesmo que timidamente, em dezembro passado, um evento que pode ser o embrião de algo bastante positivo. A 1ª Feira Mineira da Propaganda teve, como objetivo, aproximar e valorizar a propaganda de Minas junto aos anunciantes. Para o futuro, a expectativa é de que a Feira se repita e busque uma maior aproximação e parceria com veículos de comunicação e faculdades.

Como assinala o historiador inglês Eric Hobsbawm,[20] muitas tradições que pare-

20. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.9-23.

cem ou são consideradas antigas não passam de coisas bastante recentes, quando não inventadas. E aqui, adotando-se num sentido bastante livre o conceito cunhado por Hobsbawm, pode-se pensar na necessidade de se inventar a "tradição" de uma parceria entre universidade, comunicação e mercado de trabalho em Minas. Todos, certamente, terão muito a ganhar.



COMUNICAÇÃO & DIREITO

O objeto do Direito

*Sacha Calmon Navarro Coêlho**

RESUMO

A dimensão global e totalizante do fenômeno jurídico passa, muitas vezes, desapercebida. Ora ele é visto como técnica, ora como valor. Nenhuma dessas visões explica-o em sua totalidade. O Direito é técnica e valor, conjuntamente.

Palavras-chave

Direito – Técnica – Valor

*Professor Titular de Direito Tributário da UFMG, doutor. Advogado.

O Direito é a mais eficaz técnica de organização social e de planificação de comportamentos humanos. Enquanto técnica, o Direito é neutro em relação aos valores. Mas só enquanto técnica.

Onde quer que exista uma estrutura de poder, democrática ou autocrática, primitiva ou sofisticada, o Direito é utilizado para organizar a sociedade subjacente e determinar os comportamentos desejáveis.

Os valores dos que empolgam o poder político são utilizados para justificar as normas organizadoras e comportamentais do sistema jurídico, com ou sem o consentimento da sociedade.

O Direito, portanto, é datado historicamente e geograficamente situado, posto que universal, seja incipiente, seja complexo. Inexiste Direito atemporal, válido *urbi et orbi*.

Braço normativo do poder político, o Direito-Sistema, entretanto, não é impermeável às reivindicações da justiça e da igualdade que se formam à sua volta, e deixa-se penetrar, ao longo do devir histórico, por estes ideais.

Neste sentido, costuma-se dizer que o Direito é a estrada, não sem barreiras, por onde transitam os anseios e as determinações da justiça e da igualdade. Sua importância histórica é inelutável.

A axiologia, cada vez mais, do passado evanescente até os nossos dias e rumando para o porvir, amolda o Direito à justiça. É um movimento de baixo para cima e sempre mais rápido, à medida em que a história dos homens progride no tempo e no espaço. Tessitura complexa e delicada, envolvida nas dobras do tempo, em constante mutação.

Freqüentemente atordoado pelo tecnicismo do Direito e o particularismo das normas, ou, ao revés, embevecido com os ideais de justiça, o jurista deixa de

perceber a dimensão global e totalizante do fenômeno jurídico, vendo-o ora como técnica, ora como valor. Nem uma coisa nem outra, se separadas. As duas conjuntamente. É assim o Direito. É técnica e é valor.

No campo do Direito Tributário este dualismo ou este amálgama sempre esteve presente. Baleeiro, enfático, nos fazia recordar que onde quer que se erguesse um poder político, quase que como a sua sombra, aparecia o poder de tributar.

Em tempos recuados e até bem pouco – há cerca de três séculos apenas – o *jus tributandi* e o *jus puniendi* eram atributos do poder sem peias dos governantes. Muito poder e abuso e pouca justiça. De lá para cá, o poder foi sendo limitado.

Os princípios impostos progressivamente pela axiologia do justo foram se incorporando aos sistemas jurídicos: capacidade contributiva, como fundamento para a tributação; igualdade de todos perante a lei; a lei feita por representantes do povo como único veículo para instaurar a tributação (legalidade); a descrição pormenorizada dos fatos tributáveis (tipicidade) para evitar o subjetivismo dos chefes fiscais e para garantir a certeza e a segurança dos contribuintes; a proibição do confisco por meio da tributação; a absoluta irretroatividade das leis fiscais e da jurisprudência tributária e assim por diante.

Direito, sociedade e história

O Direito, portanto, faz parte do estofo da história, é história. É, igualmente, um produto social. Robinson Crusoé, na sua ilha, sem sexta-feira, não necessitaria do Direito por falta de intersubjetividade. Não obstante, o Direito é cultura, na medida que é produzido pela psique do homem e para os homens. Os deuses pairam acima das leis. O Direito

não tem nada de natural ou divino, não provém da revelação, embora possa proteger valores naturais caros ao homem, como a vida. Procede da consciência humana e realiza os valores que emergem do social, buscando formalização e efetividade. Nesse sentido, é um produto cultural, essencialmente cultural.

Vejamos as coisas com mais vagar, juntando o fenômeno jurídico ao fenômeno humano na aventura da história.

A primeira coisa que o homem faz juntamente com os seus semelhantes é produzir para viver. Produzindo, os homens convivem. O modo de conviver vai depender, então, do modo como produzem. Não são, ou foram, as sociedades "caçadoras", diversas das sociedades "pastoras" no modo como se estruturaram?

Ao produzirem, para viver, os homens usam instrumentos, aplicam conhecimentos, inventam técnicas, agregam experiências e, em última análise, decidem sobre o tipo de relações que haverão de manter entre si. O homem é, antes de tudo, um ser-de-necessidades ou *homo necessitudinis*. Para satisfazer às suas necessidades básicas, sempre presentes, sempre prementes, tem que agir, isto é, trabalhar. Eis o *homo faber*.

Destarte, para satisfazer às suas necessidades, o homem "trabalha" a natureza, humanizando-a. Catando frutos, caçando, pescando, plantando, domesticando animais, minerando ou transformando metais, industrializando as matérias-primas ou comerciando, o *homo faber* arranca da natureza sustento para a sobrevivência com o "suor do rosto". Ao trabalhar, constrói a si próprio, sobrevive.

A história nada mais é do que a história do homem e de seu fazer pelos tempos adentro. Seria impossível entendê-la, e as sociedades que sucessivamente engen-

drou, sem as referir fundamentalmente às relações de produção, que o modo de produzir dos homens em cada época e de cada lugar tornou plausíveis.

As relações sociais, econômicas e culturais da sociedade primitiva, da sociedade grega, romana, árabe ou visigótica, da sociedade medieval, da sociedade capitalista, foram condicionadas por diferentes estruturas de produção. Ora, todas essas sociedades, como de resto todas as comunidades humanas, atuais e pretéritas, foram e são articuladas juridicamente.

Fenômeno do mundo da cultura, o Direito está inegavelmente enraizado no social. Contudo, embora o discipline, paradoxalmente é um reflexo seu. Isto porque é radicalmente instrumental. Mas o fenômeno jurídico não se reduz ao puro instrumento normativo.

Da vida em sociedade, brota o Direito. *Ex facto oritur jus*. O "ser" e o "outro", convivendo, realçam o social e, por certo, do fato social projetam-se interesses, carências e aspirações a suscitar regulação. Daí valores. E são eles que fecundam o Direito. Se o Direito é dever-ser, é dever-ser de algo, já o disse Vilanova, o recifense, como a sublinhar que o axiológico não paira no ar, desvinculado da concretitude da vida.

Os valores não são entes etéreos ou coleção de imperativos morais, imutáveis e intangíveis, tais quais essências sacrossantas. Não são supra-humanos nem nos chegam *ab extra*. Projetam-se do homem-na-história, do homem concreto, de um estar-aí-no-mundo-com-os-outros. Das necessidades às aspirações e, daí, às normas.

Assim, se o Direito está na norma, por certo brotou do espaço cultural de cada povo com as suas aspirações e os seus valores, epifenômenos da experiência social, nucleada à volta do processo de reprodução da vida humana.

Ocorre que os critérios e valores que informam historicamente a construção das "legalidades vigentes" trazem a marca dos interesses concretos, até mesmo conflitantes, que do fundo mais profundo da sociedade emergem à luz colimando "formalização" e "juridicidade". Trata-se, então, de dar "forma", "eficácia" e "vigência" a prescrições que se reputam "certas" e "necessárias" à convivência humana e à "ordem pública".

Tudo isso é feito através de "instituições" que repassam para a ordem jurídica os conflitos de interesses existentes no meio social. O Estado, assim como o Direito, são instrumentos de compromisso. Por isso mesmo se diz que o Direito é um "fenômeno social", um fenômeno de "acomodação". Há sempre uma relação de coerência entre sociedade e Direito.

A cada sociedade corresponde uma estrutura jurídica. O Direito da velha Atenas não serviria, pois é intuitivo, à moderna sociedade americana. Uma sociedade cuja estrutura de produção estivesse montada no trabalho escravo – o que ocorreu até bem pouco tempo – não poderia, sequer, pensar em capitalismo e, conseqüentemente, em viabilizá-lo através de um Direito do Trabalho baseado no regime de salariado.

Sem dúvida, o homem é quem elabora os sistemas sociais e o próprio Direito, e isto lhe é dado fazer porque é dotado de inteligência, consciência e vontade. No mundo cultural, nada sucede a não ser através do psiquismo do *homo sapiens*. Mas, antes dele, há o *homo faber* e, antes deste, o *homo necessitudinis*. O espírito humano não vive no vazio nem retira do éter juízos, idéias e planos. Ao organizar a sociedade e o Direito, o homem não opera desvinculado da realidade.

Quem pensa, age e constrói o mundo cultural, o

mundo do Direito, é o homem, não o "homem-em-si", mas o homem real, o homem concreto. O "eu", já o disse o jusfilósofo,[1] "é uma relação", "relação com o mundo exterior, com outros indivíduos. O eu é como um sino: se houvesse o vácuo social em torno dele, nada se ouviria". E mais:

> "Cultural na sociedade é, portanto, sua própria organização. A organização é obra do homem cujo ser, cuja alma, cujo pensamento se expressam no conjunto de relações que dele fazem um primitivo, um bárbaro, um grego, um romano, um medieval, um tipo da Renascença ou da sociedade industrial moderna ou um proprietário, um escravo, um servo ou um proletário."

O pensamento humano e seus produtos culturais são, desde sempre, "produtos sociais". A capacidade de trabalhar por meio de conceitos não só forneceu ao homem instrumentos eficientes de se resolverem problemas práticos, como transplantou a vida mental do plano sensorial para o mundo de símbolos, idéias e valores.

A idéia de Direito liga-se à idéia de conduta e de organização. O Direito valoriza, qualifica, atribui conseqüências aos comportamentos em função da utilidade social sugerida pelos valores da sociedade a que serve. Para o Direito – instrumento de organização – a conduta é o momento de uma relação entre pessoas (relação intersubjetiva), e não o momento da relação entre pessoa e divindade ou sua consciência, seu foro íntimo.

Seu problema específico é estabelecer a legalidade fornecedora dos critérios através dos quais é possível às pessoas produzirem, disporem e gozarem dos bens, dirimirem conflitos sociais e interpessoais, inibirem ações

1. LIMA, Hermes. *Introdução à ciência do direito*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1962. p.15 et seq.

indesejáveis e punirem transgressões. "A ordem jurídica é o sistema de legalidade do Estado, expresso no conjunto de normas existentes."[2]

O Direito é uma testemunha dos tempos. A análise das "legalidades vigentes" permite retratar as sociedades humanas em todos os seus planos e aspectos.

Tudo quanto dissemos, bem o sabemos, não é novo. Mas há algo que é preciso realçar. Algo extremamente duro e dramático. A história da humanidade, de um modo geral, tem sido, desde sempre, da barbárie aos nossos dias, uma sucessão incessante de traumas, desigualdades, conflitos, destruição e morte. Por toda parte, em todo tempo, apesar de um contínuo progresso no domínio das ciências e das técnicas, dor, sangue e sofrimento, juntamente com um desejo ardente e sempre renovado de superar a precariedade da condição humana, têm sido a sina e a meta da humanidade. Esta luta entranha-se no próprio estofo da história: luta de homens, de raças, de classes, de povos. Não é só a humanidade que é partida. As sociedades e o homem também o são.

O Direito, enquanto ordem positiva, reflete, tem refletido o que lhe vai pela base. Ele é a prova acabada da nossa imperfeição. Instrumento de disciplinação das coletividades, através da planificação prévia dos comportamentos desejáveis, tanto tem servido a Agostinho e a sua *Civitas Dei* quanto a Hitler e o seu Reich de mil anos com igual eficácia.

Este seu caráter instrumental – técnica aperfeiçoada que é de obtenção de comportamentos – tem levado os juristas, com desespero, a gritar que o Direito preexiste ao Estado, sua fonte, e que existe à margem e até mesmo contra a lei, seu

2. LIMA, Hermes, Op. cit. p.38.

veículo. E, por isso, "nem tudo que é legal justo é". Por certo, tiranias e injustiças do pretérito e do presente, a leste e a oeste, sustentam este grito. O Direito jamais foi sinônimo de justiça.

A lei tem sido aqui e alhures, agora como antanho, mais um instrumento de reprimenda do que de libertação. As "ordens positivas" são feitas pelos "donos do poder", pouco importando a ideologia que professem. Tem sido necessário, pois, gritar a existência de um Direito natural, anterior e acima do Estado. Só que este Direito não é reconhecido pelos tribunais, não regula o dia-a-dia dos homens, nem jamais estancou a opressão e o arbítrio. É e tem sido sempre, literalmente, um grito de revolta destituído de positividade. Quando muito, serve de padrão para dizer como o "Direito-que-é" deveria ser. Temos a convicção de que a justiça é algo que se coloca para lá das "legalidades vigentes".[3]

A *civitas maxima*, reino da abundância e da liberdade, noticiada pela escatologia cristã e marxista, se algum dia vier a ocorrer sobre a face do planeta, não ocorrerá *ex lege*. Apostar na *civitas maxima* é apostar naquilo que de melhor a humanidade pode oferecer. Todos aspiramos à justiça. Todos ansiamos pela racionalidade na organização da vida e das sociedades. Todos nos comovemos com a fé dos que crêem no homem e no fim dos tempos.

Seremos uma só humanidade, o lobo pastará com o cordeiro, e o Direito se confundirá com a justiça. Este ideal esteve na boca de todos os profetas e persiste seduzindo nossos espíritos. Contudo, não será crendo ou filosofando que acrescentaremos gramos de justiça ao dia-a-dia das gentes. Esta só virá em função da luta dos

3. Não obstante, os valores que se formam no tecido social "penetram" o Direito posto, influenciando na aplicação das normas, conferindo-lhes valências novas.

próprios interessados.

Em suma, a justiça não vem nunca de quem aplica a lei, mas de quem a sofre. A solução está fora do Direito, por isso que está na história, na *praxis*. Quanto mais se lute para que mais livre, igualitária e digna seja a "base da sociedade" – lá onde os homens produzem para viver – mais justa ela será, e mais justo será o Direito.

Lewis H. Morgan,[4] sociólogo, antropólogo e historiador norte-americano, depois de dedicar toda a sua vida ao estudo da sociedade e do progresso humano, tanto que intitulou a sua obra-prima de *Investigações sobre o progresso humano desde o estado selvagem até a civilização através da barbárie*, à altura da página 497 do seu monumental livro, dá-nos o seu julgamento da história e da civilização:

> "Desde o advento da civilização, chegou a ser tão grande o aumento da riqueza, assumindo formas tão variadas, de aplicação tão extensa, e tão habilmente administrada no interesse dos seus possuidores, que ela, a riqueza, transformou-se numa força irredutível, oposta ao povo. A inteligência humana vê-se impotente e desnorteada diante de sua própria criação.
>
> Contudo, chegará um tempo em que a razão humana será suficientemente forte para dominar a riqueza e fixar as relações do Estado com a propriedade que ele protege e os limites aos direitos dos proprietários. Os interesses da sociedade são absolutamente superiores aos interesses individuais, e entre uns e outros deve estabelecer-se uma relação justa e harmônica. A simples caça à riqueza não é finalidade, o destino da humanidade, a menos que o progresso deixe de ser a lei no futuro, como tem sido no passado.
>
> O tempo que transcorreu desde o início da civilização não passa de uma fração ínfima da existência passada da humanidade, uma fração ínfima das épocas vindouras. A dissolução da sociedade er-

4. MORGAN, Lewis H. *La sociedad primitiva*.Tradução: Alfredo Palacios. México: Pavlov, 1977. p.32.

gue-se, diante de nós, como uma ameaça; é o fim de um período histórico – cuja única meta tem sido a propriedade da riqueza – porque esse período encerra os elementos de sua própria ruína. A democracia na administração, a fraternidade na sociedade, a igualdade de direitos e a instrução geral farão despontar a próxima etapa superior da sociedade, para a qual tendem constantemente a experiência, a ciência e o conhecimento. Será uma revivescência da liberdade, igualdade e fraternidade das antigas gens, mas sob uma forma superior."

Direito e civilização

Que esta divagação filosófica sobre as atmosferas jurídicas que envolvem o mundo não obscureçam o objeto do Direito, na área do pragmático, como veremos daqui ao final do capítulo. Qual é, ao cabo, o objeto do Direito?

É a organização da sociedade e das condutas humanas. O Direito é a mais aperfeiçoada técnica de controle social, se considerarmos a moda, a religião e a moral, que também são sistemas normativos, indutores e inibidores de comportamentos humanos. Linhas atrás vimos o Direito na história. Agora, cumpre compará-lo com outros sistemas normativos e mostrar como funciona e como se reparte para regrar a vida humana. Antes, falemos sobre outros sistemas normativos.

A moda uniformiza modos de fazer, dizer, vestir, comportar-se, acendrando o sentimento grupal. Atua mediante o juízo de depreciação. Aquele que estiver fora dos padrões da moda é mal visto, depreciado. Mas a moda como técnica comportamental é frágil, apenas um ensaio de norma sobre como devemos nos comportar.

A moral já é mais intensa de conteúdo e efetividade. A moral, grave, não é fútil como a moda. É já sistema, possui princípios, incorpora a experiência vivida pelo grupo, convence mais, reprime mais. O típico da

moral é entrar no imo do homem, introjetar-se, atuar sobre a consciência, trabalhar a idéia do bem e do mal, elevar ou atormentar o espírito. É, contudo, subjetivismo puro, relação do homem consigo mesmo, com a sua consciência (que não nasceu com o homem, foi-lhe imposta pelo grupo onde nasceu e foi educado). Varia como a moda, a religião e o Direito no tempo e no espaço.

O homem deve comportar-se como a moral recomenda e sofrer quando transgride os seus ditames. Dostoievsky foi, talvez até mais do que Shakespeare – preocupado em expor as grandes paixões: o amor, o ciúme, o poder, a inveja –, o escritor que mais aprofundou os dramas da consciência humana, em obras densas como *Os irmãos Karamazov* e *Crime e castigo*. Mas a sanção moral é interior. Preocupa-se com as intenções e pune com o remorso. Suas cadeias são as da alma. O seu grau de normatividade é extremamente superior ao da moda.

As religiões trabalham – supondo sempre o livre-arbítrio – para obter comportamentos desejáveis e coibir os indesejáveis, com um sistema de recompensas *post mortem*. Se me comporto bem, ganho o céu; se me comporto mal, destino-me ao inferno, embora exista a possibilidade de redenção no purgatório ou, então, pela repetição de vidas.

Descumprir os preceitos religiosos básicos significa condenar-me a sucessivas reencarnações ou não perceber, ou demorar a perceber a beleza do todo em seu eterno vir-a-ser. A religião é normativa, por isso predetermina os comportamentos que deseja ou rejeita. O "de onde venho", "para onde vou" e "como me situarei depois da morte" – campo de eleição de toda metafísica – é o terreno onde fincam pés as religiões, fortes sistemas normativos, mormente

no mundo da tradição judaico-cristã, ou seja, as civilizações do Oriente Médio e ocidentais.

Nas sociedades mais antigas, os sumos-sacerdotes, quase sempre, como ocorreu inclusive com os papas, empolgaram o poder político. Estado e religião viviam amalgamados. Os preceitos morais estavam embutidos nos mandamentos da religião, e esta, freqüentemente, continha códigos jurídicos. Os Dez Mandamentos, com o "não matarás", "não roubarás", "não desejarás a mulher do próximo", já não são codificação jurídica? O "honrarás pai e mãe" já denota a indução da moral utilitária. Entre os humanos "prestantes", é preciso cuidar e venerar os velhos "imprestáveis". Onde falha o amor solidário reentra o dever moral.

Confúcio fez da veneração aos idosos o pilar da moral chinesa clássica. Os historiadores do Direito ou os arqueólogos jurídicos dizem que em Roma houve um tempo em que não se distinguia a *Lex* (Lei dos homens) da *Fas* (Lei divina). Sófocles, na peça teatral *Antígona*, a seu turno, mostra o conflito entre preceitos religiosos e normas jurídicas antinaturais. A separação entre a Igreja e o Estado (o Estado laico) é recente. É mais recente, ainda, a renúncia das igrejas em exercer o poder temporal. O catolicismo da Inquisição era poder político na real acepção do termo. E, até hoje, os aiatolás islâmicos pensam governar em nome de Deus, aplicando os mandamentos do Corão em lugar dos códigos laicos. De qualquer modo, a religião atua a partir de sanções prometidas após a morte.

O Direito é mais prático. A sanção dá-se aqui, agora. Tira-se a vida, a liberdade, os direitos, o dinheiro dos infratores que desobedeceram às suas prescrições. O Direito, tampouco, se pre-

ocupa com os dramas de consciência. As intenções-em-si são irrelevantes, pois o que lhe interessa, verdadeiramente, são as condutas humanas, as prescritas e as proibidas. O Direito descreve condutas e prescreve os efeitos que delas podem advir. Faz isso o tempo todo, em todos os tempos. Planifica instituições e comportamentos humanos, regendo o convívio social.

Freud, com a sua notável intuição em compreender o homem como *id* (o homem que busca prazer e satisfação a partir dos impulsos de sua estrutura biopsíquica) e como ego (o homem educado que concilia os impulsos com as conveniências comportamentais e que lhe foram introjetadas pela educação familial, moral e religiosa – superego), penetrou profundamente na alma humana, tão machucada pelos quereres do corpo e pelas proibições sociais, morais e religiosas. Pode até ter desnudado a hipocrisia moral, iniciando a análise do inconsciente humano, e se apiedado do homem, colhido nas malhas das organizações sociais repressoras, mas não alterou em nada o Direito, impassível na sua eterna missão de planejar e punir comportamentos.

De resto, foi um discípulo de Freud, ademais filósofo e sociólogo, quem mais aprofundou este antagonismo entre o homem-natural e o homem-social. Refiro-me a Marcuse e a sua obra intitulada *Eros e a civilização*, onde demonstra que o processo civilizatório se faz às custas do sacrifício do homem, de todos os homens. Opõe o "princípio do prazer" (em si bom) ao "princípio da realidade" (em si necessário ao processo civilizatório). Civilizar é reprimir. Mas não é só reprimir. Pode ser também espiritualizar, como veremos. Ora, o processo educativo, civilizatório do homem, como ser-social, é feito a partir do quê? Da moda, da moral,

da religião e do Direito, este a mais alta e eficaz técnica de planificação de comportamentos humanos.

Justiça e o Direito progressivo

Até aqui, além de aflorar algumas esperanças humanas quanto à justiça, à igualdade, à dignidade, a ênfase mais intensa ficou na caracterização das sociedades humanas como que submetidas a estruturas normativas, dotadas de regras coercitivas destinadas a conformar as nossas ações aos padrões tidos como desejáveis. Ficou a impressão de que a moda, tão fútil; a moral, tão importante; a religião, sem dúvida essencial, e o Direito, absolutamente necessário, são sistemas radicalmente repressivos. De fato, sempre foram e ainda o serão por muito tempo. Pode-se dizer, sem medo de errar, que a civilização é repressora; no dia em que não mais o for teremos atingido a parusia.

É chegada a hora, então, de introduzir o tempo nesta questão. Tirante a moda, a ética nos aperfeiçoa, a religião pode nos elevar a alma e o Direito pode ser libertário antes do que liberticida ou garantidor de privilégios. Tudo depende do tempo, do modo e do uso dos sistemas normativos, todos eles inevitavelmente instrumentais. O Humanismo, como o concebeu Mounier, pode perfeitamente colocar todos estes sistemas normativos a serviço dos valores caros e das aspirações legítimas dos seres humanos. E, se houvesse tempo, falaríamos sobre Estética, essa dimensão quase divina do homem. A ambigüidade dos sistemas normativos, por mais paradoxal que pareça, tem sido constante ao longo da história e nem poderia ter sido diferente.

De um lado, explicam o conteúdo prático, organizacional, que encerram. De outro lado, revelam o homem e seu idealismo, sua

saga em busca do justo, do bem e do belo (que a beleza também é reprimida ou "usada").

Por mais desalentador que nos pareça o fim do milênio, estamos melhor do que antes, e tudo aponta para o alto. Seria imprudente não ver que a moral egoísta e utilitária ("não faça aos outros aquilo que não queres que te façam") deixa pouco a pouco de se basear no dever para se firmar no amor.

Compte Sponville, autor do mais importante livro sobre a ética, neste fim de século, nos faz ver maravilhados que a moral, ao invés de constranger, pode nos tornar felizes, até mesmo sem religião. O seu livro se intitula *O pequeno tratado das grandes virtudes,* e o cerne da sua prédica escora-se em uma máxima profunda e bela: "o que fazemos por dever não fazemos por amor, e o que fazemos por amor não fazemos por dever".

O Amor é, então, a maior de todas as virtudes.

Quanto à religião, foi preciso esperar a teologia do amor e do perdão contra a da culpa e do castigo para se entender o fenômeno religioso mais como alegria pessoal do que como estrutura implacável de poder normativo com base em ameaças. Teilhard de Chardin, que foi cientista e teólogo católico, jamais negou que nós somos o elo final e pensante da evolução das espécies e que nossos corpos e mentes resultam da primeira molécula surgida no planeta no dealbar da vida, depois de longo processo evolutivo.

Nem por isso deixou de ver, na evolução, uma formidável epopéia; viu o mais complexo surgindo do mais simples e o espírito resultando da carne num plano majestoso, cuja razão humana, imersa em profunda vertigem, não explica, mas a alma pressente: a caminhada da consciência para o ponto ômega, para Ele que, fora do tempo, funda o

homem e a história. Haverá um tempo em que igrejas e doutrinas morais e religiosas serão, talvez, desnecessárias, e o homem estará como o centro de todas as coisas sob a proteção do Absoluto. É o que prometem todas as escatologias.

Mas o que estará reservado ao Direito? Qualquer olhar que lancemos ao passado, já vimos, nos deixa lívidos de pavor: penas infamantes, torturas, arbítrio, medo, angústia, as galés. Grandes são as diferenças entre os direitos de antanho e os de hoje. A escravidão e a desigualdade eram comuns. O tributo, castigo e opressão, poder do governante. O processo, tosco; a justiça, parcial; o sistema de provas, irracional. Até mesmo em Roma, sede primeira da ciência jurídica, houve um tempo em que o credor podia lançar as mãos sobre o devedor, reduzi-lo à escravidão ou jogá-lo do alto da pedra terpéia para que morresse à vista de todos.

É verdade que, hoje em dia, e por toda parte injustiças sociais e leis injustas nos fazem descrer do homem. A condição feminina, para não nos alongarmos noutras injustiças, mormente no Oriente, em que pesem todos os avanços, é, ainda, profundamente discriminatória, para dizer o mínimo. Os direitos das minorias, quando não são objeto de desprezo ou mofa, sequer são reconhecidos. Racismo e misérias humanas parecem indiferentes ao Direito, que muita vez até os estimula. A África do Sul e o Sr. Mandela. E o que dizer dos direitos dos que não conseguem ser heterossexuais? Tudo isto, no entanto, está em mutação. Como linhas longamente convergentes destinadas a se unirem em algum ponto do futuro, Direito, justiça e igualdade finalmente serão um plexo pleno e inextrincável.

Por isso os juristas, os operadores do Direito, que é ciência e arte, devem ser

pessoas de fé, cientes de sua missão. Devemos servir aos valores humanos: liberdade, pluralismo, humanismo, a pessoa como centro de respeito (todas as pessoas), dignidade, igualdade, verdade e paz, acima de povos, raças, credos, religiões e pátrias. A missão do jurista, a par de conhecer o Direito, é introduzir nos sistemas jurídicos a axiologia do justo e do igual em escala planetária. Não estaremos fazendo nada sublime, apenas uma tarefa cotidiana. É hora de encerrar esta parte citando dois grandes juristas, à guisa de síntese de tudo quanto foi dito sobre a ambigüidade do Direito, a um só tempo opressão e caminho para a liberdade e a justiça.

> "A Ciência do Direito é a ciência do Direito positivo. O conhecimento jurídico dirige-se a estas normas que possuem o caráter de normas jurídicas e conferem a determinados fatos o caráter de atos jurídicos."[5]

A perspectiva aí é absolutamente positivista. O objeto da Ciência do Direito é a norma jurídica (qualquer norma de qualquer sistema jurídico, legítimo ou não em sua formação, justo ou não em seu conteúdo).

Expressivo, portanto, o título do livro: *Teoria pura do Direito*. Mas vimos que o Direito vem de envolta com a história e as suas tormentas, numa busca obstinada de igualdade, segurança e justiça.

> "O Direito é, essencialmente, um esforço humano no sentido de realizar o valor justiça. Essa dimensão ideal existe na norma jurídica. Pois, a norma não se reduz a uma mera forma de relacionar atos, com total indiferença para o valor. Se a norma é dever-ser, é dever-ser de algo."[6]

5. KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. 4.ed. Lisboa: Coimbra, 1996. v.1. p.7.

6. VILANOVA, Lourival. *Sobre o conceito de direito*. Recife: Imprensa Oficial, 1958. p.85-86.

A perenidade do objeto do Direito

É chegada a hora de encarar de frente o objeto do Direito em bases científicas. Carlos Cossio disse que:

> "En la conducta en tanto que ética ya hemos dicho que ella se especifica como derecho tomando por principium divisionis la interferencia de las acciones humanas: si consideramos la conducta em su interferencia subjetiva estamos frente a la moral; si consideramos em su interferencia intersubjetiva estamos frente al Derecho. Es claro, pues, que el Derecho es conducta y que, por lo tanto, en el está, porque él es, la libertad metafísica, aunque fenomenalizada desde la particular estructura de la interferencia intersubjetiva de las acciones humanas. El Derecho es así, plenaria vida humana considerada desde este ángulo particular."[7]

Duas observações devem ser feitas:

a) a primeira é a de que Cossio diferencia o objeto do Direito e da moral a partir da conduta humana (eis que dotado o homem de liberdade). Diferencia-os pelo dado da interferência das condutas ou das ações humanas. Se há intrico, interação, interferência, intersubjetividade, há Direito. Se a conduta refletir-se ou for valorada só na consciência, temos a moral;
b) a segunda é a de que Cossio confunde o objeto do Direito com o objeto da Ciência do Direito, ou seja, do Direito já agora como objeto do conhecimento e não mais como técnica de planificação de comportamentos humanos.

Emmanuel Matta[8] diz, com acerto, que o Direito é previsão de condutas e não a conduta em si. "[...] Se o Direito fosse realmente con-

7. COSSIO, Carlos. *Teoría egológica del derecho*: el concepto de libertad. 2.ed. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1964. p.658-659.

8. MATTA, Emmanuel. *Realismo da teoria pura do direito*: tópicos capitais do pensamento Kelseniano. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1964. p.103.

duta humana, bastaria a proibição do homicídio para que não se praticasse nenhum homicídio."

Adverte Henkel: "...o direito não é meramente um plano ou proposta de comportamento, mas sim exigência de determinadas condutas".[9]

De resto, não se pode olvidar que:

> "[...] um direito desarmado, desprovido da possibilidade de dirigir e executar atos de força contra aqueles que não cumprem suas prescrições, só poderia ser um direito simplesmente pensado ou projetado, ou melhor, um direito derrogado, ou seja, em todos esses casos, um não direito."[10]

Acrescentamos que é necessário distinguir a existência da norma e o seu atendimento pelo destinatário. O objeto do Direito é organizar as instituições e planificar os comportamentos humanos mediante normas jurídicas. A questão de a norma ser obedecida ou não é outra questão, corriqueira, normal, previsível. Por outro lado, o objeto do jurista não é, em conseqüência, conhecer ou estudar a conduta humana, mas sim o Direito regrador dessa conduta. O objeto do jurista é o conhecimento das normas jurídicas.

Diversa, ainda, é a questão da valoração das normas e dos comportamentos envolvidos tendo em mira a sua aplicação. Esta é uma função a cargo dos aplicadores do Direito, os juízes,[11] que em nada interfere com a questão ora em análise, ou seja, o objeto do

9. HENKEL. *Introducción a la filosofía del derecho*. Madri: Taurus, 1968. p.152 , 160.

10. *Derecho, desobediencia y justicia*. Valparaíso: Edeval, 1992. p.113.

11. O papel dos intérpretes e aplicadores do Direito, no processo de aplicação das regras de Direito à vida ou às situações concretas – fato e norma – bem como a compreensão que se possa deles ter, é assunto fascinante. Muita vez, ou melhor, freqüentemente, o Direito segue mudando em razão da sua própria aplicação. Isto, todavia, é Direito Positivo, eis que Direito Positivo não é sinônimo nem de dogma nem de imutabilidade.

Direito, que é regrar os comportamentos humanos. Nem mais, nem menos. Veja-se a história. Alguém já viu sociedade ou governo, certo ou errado, totalitário ou democrático, sem ordem jurídica? O Direito-Sistema serve a todos os senhores e a todos os propósitos.

Por outro lado, não resta dúvida de que a liberdade do homem, a "liberdade metafísica" a que se refere Cossio, impulsiona as condutas, só que o Direito as classifica e lhes atribui as devidas conseqüências, segundo os padrões de cada época e de cada Estado, de acordo com os valores ou desvalores predominantes. O que não varia é a técnica jurídica e a fundamental diferença entre leis, normas e proposições jurídicas a respeito das normas.

Cartas do leitor

Caminhos *inicia, a partir deste número, a seção de Cartas do leitor. Desde o nº 18 insinuamos a necessidade de abrir maior espaço aos leitores e, mais tarde, no Informativo da APUBH, foi comunicada a criação desta seção.*

Chegaram à Redação nove cartas. Diante da necessidade de economizar espaço e custos operacionais, reproduzimos os trechos mais significativos. Também poderão ser publicadas, nesta seção, comunicações que, apesar de não terem chegado em forma de carta, não revelam a estrutura e o formato de autênticos artigos. Seu conteúdo, entretanto, merece ser apreciado, reservando-se a Revista o direito de selecioná-las.

Curiosamente, todas as cartas referem-se ao artigo "Um presente sem futuro", do Prof. Massote, publicado no último número de Caminhos. *Por se tratar de artigo polêmico, a revista também esperava receber cartas que respondessem às críticas manifestadas no artigo ou assumissem posições contrárias, fortalecendo, assim, o debate – característica que é da vida acadêmica, tanto quanto do espírito do Movimento Docente.*

Ao abrir esta seção, queremos deixar claro que as denúncias e/ou acusações feitas pelo leitor são de sua responsabilidade e cabe a eles, e não à APUBH, provar a existência dos fatos e as irregularidades apontadas.

"Gostaria de parabenizar a Revista *Caminhos* pela oportunidade de se debaterem questões, ao meu ver, imprescindíveis para a nossa Universidade [...] A UFMG não é uma ilha – ainda que muitos acreditem nisso – e padece da mesma miséria material e espiritual que atinge o mundo inteiro, embalada no mesmo jogo de grandes interesses que o dominam. [...] A prática da democracia está distante da teoria – o que mostra o tempo todo o seu caráter de abstração, não só na Fafich, mas em toda a grande Universidade Federal de Minas Gerais [...] Basta lembrarmos alguns fatos recentes, como a expulsão do grupo Giramundo e da violação da moradia estudantil Borges da Costa [...]"

Erik Haagensen (estudante de Filosofia, membro do DA Fafich)

"A publicação do artigo 'Um presente sem futuro', do Professor Fernando Massote, no seu último número de dezembro de 1999, foi uma contribuição importante da Revista *Caminhos* para o debate das questões internas e obscuras da Universidade. Uma grande Universidade como a nossa UFMG não pode mesmo prescindir de espaço para a livre e democrática confrontação de idéias. O caso alerta, além do mais, para a exigência do respeito às leis e normas que regem a nossa vida de cidadãos vivendo em um estado democrático de direito."

Elizabeth C. M. L. de Sousa (Procuradora Federal)

"No numero 18 da Revista *Caminhos*, tive a satisfação de encontrar um artigo do Prof. Fernando Massote: 'Um presente sem futuro'. É um artigo de rara lucidez e clarividência, com uma análise muito importante apontando os caminhos que se apresentam para a Universidade e as conseqüências em trilhá-los. Está

de parabéns o Prof. Massote pelo artigo e a Revista *Caminhos*, por publicá-lo."

Professor Bismarck Vaz da Costa (professor do Depto.de Física, ICEX)

"Parabenizo esta conceituada revista *Caminhos* pela coragem de levantar o debate político interno da Universidade Federal de Minas Gerais, ao publicar o artigo 'Um presente sem futuro' [...] Inaugura-se uma fase nova em que a revista abre para a discussão o papel verdadeiro da Universidade [...] ou seria gerar idéias e formar novos intelectuais para todos os setores da atividade social. [...] Os conceitos de 'cansaço político' e 'política pelo alto', discutidos no artigo, dão muita conta do que está acontecendo hoje nas universidades, assim como em tantos outros setores da vida social."

João Ewerton Cruz (membro do Conselho Municipal da Juventude de Belo Horizonte e Professor de Filosofia)

"O artigo do Prof. Massote causa perplexidade, pois se assiste ali a um fato raro: um professor debruçando-se sobre a Universidade e, através de uma aguda reflexão acerca de sua vida interna, cumprindo o seu papel: o de produzir conhecimento e de ensinar. [...] O texto constrói conceitos precisos e articulados que nos permitem compreender razões e motivos que expliquem a apatia do estudante, o autoritarismo de instâncias administrativas da Universidade [...] De forma democrática, a Revista já tomou a iniciativa, fez a provocação. Os que considerarem equivocada a crítica expressa pelo Prof. Massote, rebatam-na."

Ilder Miranda Costa (estudante da Faculdade de Direito)

"Lendo o artigo do Professor Fernando Massote, fiquei com saudades da FAFICH velha de guerra, cujo espírito militante tem sido agora, lamentavelmente, trocado pelo espírito milico. Entretanto, o que mais me espantou foi a declaração do Professor Délcio, coordenador do Conselho Editorial, confessando que foi 'tomado de perplexidade e dúvida', a respeito da publicação, ou não, do artigo. Cabia a dúvida? Incabível, a meu ver. Creio que as coisas vão mesmo mal na UFMG, pois, em outros tempos, a possibilidade de publicar esse artigo não teria incomodado tanto o Professor Délcio."

Prof. Carlos Maciel da Cunha (aposentado da Faculdade de Letras da UFMG)

"O artigo 'Um presente sem futuro' trouxe à tona uma série de elementos para uma discussão consistente a respeito da crise enfrentada pela universidade brasileira e em especial pela UFMG. O mais importante, o referente ao crescente processo de decadência enfrentada pela Universidade desde os anos 60, quando houve o ingresso massivo de jovens no ensino superior. A Universidade cresceu, porém baixou sua qualidade [...] A criação de poucos centros de excelência superelitizados, de um lado, e a formação de colegiões de baixa qualidade, de outro, demonstra o fortalecimento da onda neoliberal que pressiona o Estado a se desligar das áreas de interesse social."

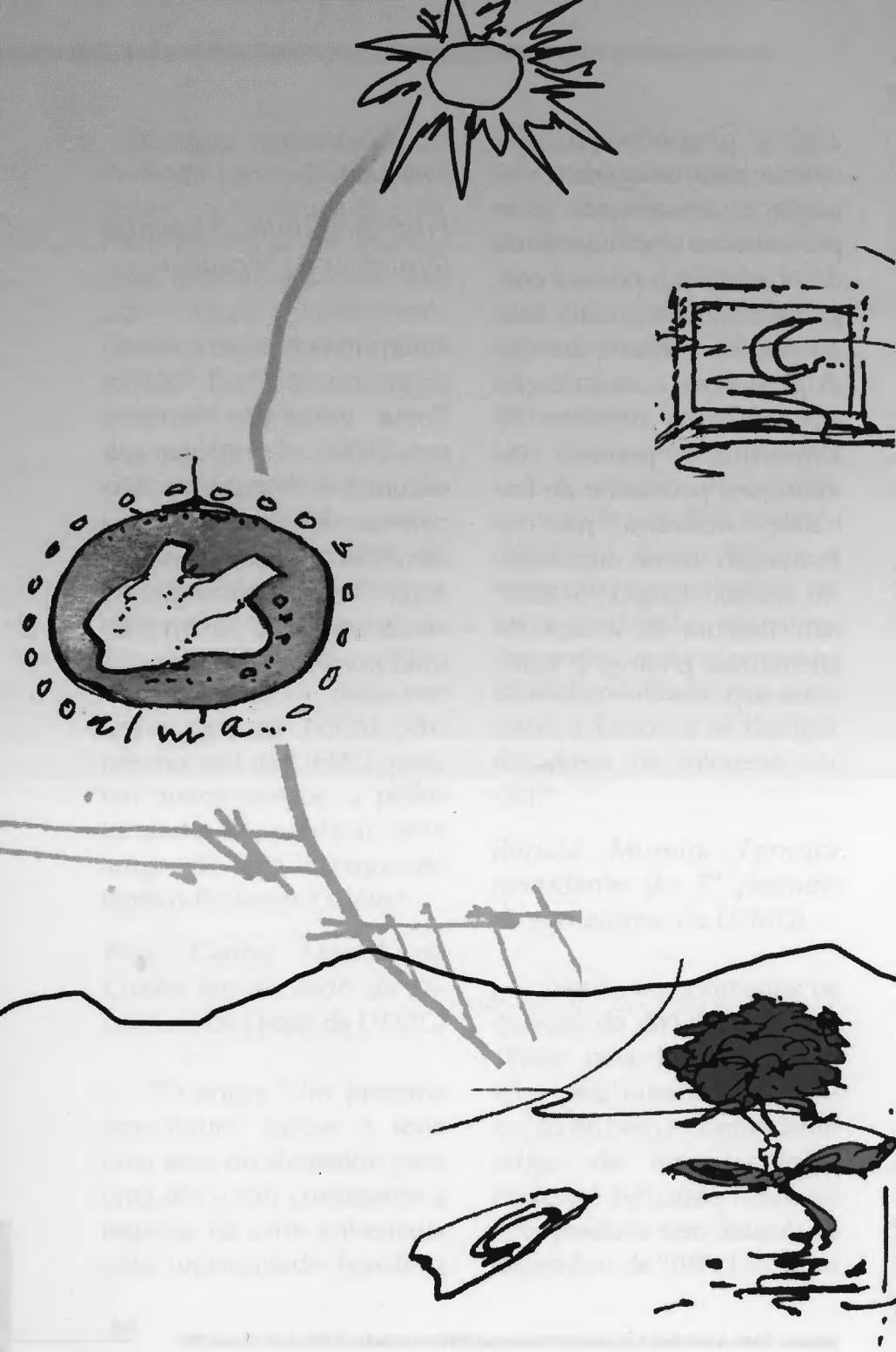
Renata Moreira Ferreira (estudante do 7º período de Jornalismo da UFMG)

"Venho cumprimentar os colegas da APUBH responsáveis pela Revista *Caminhos* pela ousadia da publicação do belo e contundente artigo de nosso colega, Professor Fernando Massote, 'Um presente sem futuro', de dezembro de 1999 [...] Com

argúcia e ponderação, ele aponta para uma grave distorção e um arraigado vício presentes na vida cotidiana da Academia: a postura corporativista, essa postura feita de atitudes menores face às exigências de concretização dos objetivos maiores da Universidade; perversa nas interações pessoais e de trabalho; deletéria para a Instituição como um todo. Ao mesmo tempo, o autor não descura da busca de alternativas práticas e teóricas para transpor as questões levantadas."

Prof. Alexandre Vivacqua
(Professor de Filosofia)

Nota: *Recebemos comunicação do Dr. Joab Ribeiro Costa, advogado formado pela UFMG. O texto, em sua estrutura e linguagem, não corresponde a um artigo como os de* Caminhos. *O autor será convidado a enviar um artigo para o próximo número da revista.*


a/ma...

A cor da liberdade

*Ronald Claver**

Deixar na pele o sol da servidão é possível
Deixar no corpo o frio da solidão é possível
Deixar nos olhos as paisagens do exílio é possível
É possível apagar o banzo que é sinete no coração
Trocar de nome, idioma, país é possível

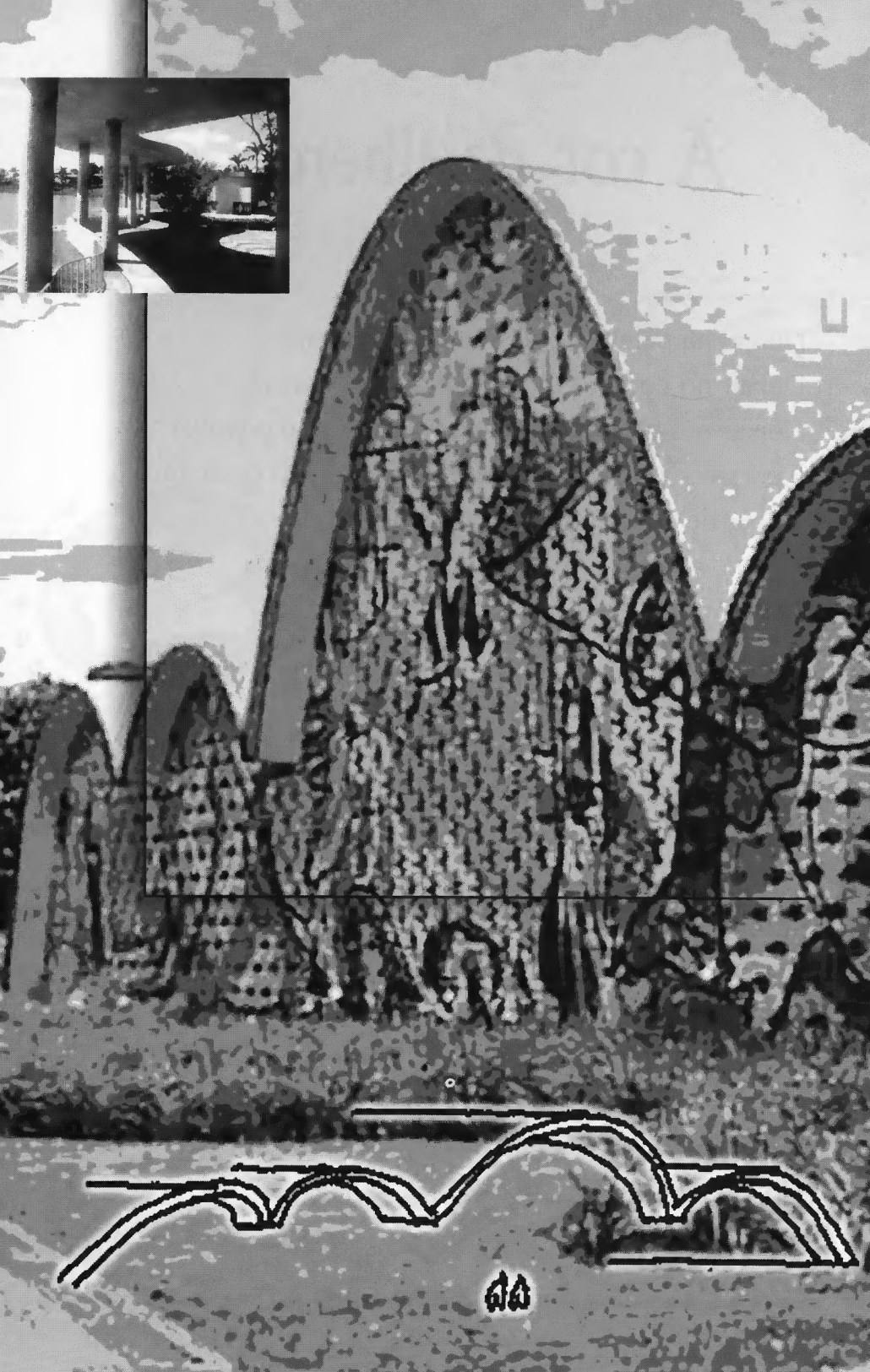
Tudo é possível

Até achar que a lua do Senegal
Tem a mesma claridade do luar
Que penetra sorrateiro e clandestino
Nos porões da senzala

Tudo é possível
Impossível é calar no homem

O vento da liberdade

*Professor aposentado/Coltec



Pampulha

Ronald Claver

A lagoa é a ilha da cidade do Belo-Horizonte

A lagoa é cercada por Juscelino, Guignard, Niemeyer,
Lúcio Costa, José Pedrosa, Portinari, Ceschiatti,
Burle Max, Zanoisk, São Francisco e Iemanjá

A lagoa é ilhada por bares, boates, botes,
bêbados, bancos
Bichos e Bichas
Drinques, Draivins, Motéis, Jardins
Lanchas, Lanches
Casarões, Quartéis, Mansões
Dragas, Drogas e Docas
Brancos e Brancos

A lagoa é aberta ao povo, aos pobres, aos pretos
para pescar e pegar Xistose.

Normas para o envio de textos

Artigos e cartas podem ser enviados à revista *Caminhos* até o dia 31 de agosto, por e-mail ou em disquete (nesse caso, acompanhado de cópias impressas), em duas vias, uma contendo o nome do autor e outra sem o nome para encaminhamento aos membros do Conselho Editorial.

Os artigos devem ter o limite de 10 páginas (A-4), em espaço 2, contendo nome do autor e identificação (cargo que ocupa, Unidade pertencente), telefone e e-mail para eventual contato. Cada artigo deverá iniciar-se com o título e as palavras-chave (máximo de cinco), e um resumo de cerca de cinco linhas, tendo citações bibliográficas completas, de acordo com a NBR-6023 da ABNT, de agosto/2000, ao final ou em notas de rodapé.

O autor terá inteira responsabilidade sobre o conteúdo do artigo e o Conselho Editorial será soberano nas deliberações da Revista.

Quanto às cartas, devem ser sucintas para que venham a ser publicadas na íntegra. De outro modo, a equipe de redação fará alguns cortes.

Endereço para contato: Rua Artur Itabirano, 70 – Bairro São José Pampulha – Belo Horizonte – MG – Cep.: 31.275-020

E-mail: correio@apubh-ufmg.org.br

Escrever é privilégio de todos

Encaminhe até agosto o seu artigo para a revista Caminhos, *que está aberta à participação de todos os professores.*

Seção Livros

Caminhos *vai inaugurar um espaço para a divulgação de livros dos professores da UFMG. Envie estas informações sobre o seu livro: nome, número de páginas, preço, editora, data e resumo de três linhas sobre o tema.*



Caminhos é uma publicação anual
da APUBH –
Associação Profissional
dos Docentes da UFMG –
Seção Sindical da Andes-SN,
voltada à reflexão
dos temas relacionados
à vida universitária,
estimulando o debate,
a crítica, a livre circulação
e a pluralidade de idéias.

APUBH
Associação Profissional
dos Docentes da UFMG
Seção Sindical do ANDES - SN